



Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité

Corinne Ambroise

► To cite this version:

Corinne Ambroise. Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2016. Français. NNT: 2016CLF20020 . tel-01688711

HAL Id: tel-01688711

<https://theses.hal.science/tel-01688711>

Submitted on 6 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE BLAISE-PASCAL
CLERMONT-FERRAND



ÉCOLE DOCTORALE DE LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES (ED 370)

UFR DE PSYCHOLOGIE, SCIENCES SOCIALES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (EA 4281)

Étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des souvenirs de leurs premières expériences et de leurs croyances d'efficacité

Corinne AMBROISE

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 7 décembre 2016

Thèse dirigée par Marie-Christine TOCZEK et Sophie BRUNOT

Membres du jury :

Claude Bisson-Vaivre, *Membre*

Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, Médiateur de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur

Sophie Brunot, *Co-directrice*

Maître de conférences, Psychologie sociale, Université de Rennes 2

Marion Dutrevis, *Membre*

Chercheuse SRED, Sciences de l'Éducation, Genève, Suisse

Jean-François Marcel, *Rapporteur*

Professeur des universités, Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse

Pascal Pansu, *Rapporteur*

Professeur des universités, Sciences de l'Éducation, Université Grenoble Alpes

Luc Ria, *Président du jury*

Professeur des universités, Sciences de l'Éducation, ENS de Lyon, Institut Français de l'Éducation

Marie-Christine Toczek, *Directrice*

Professeure des Universités, Sciences de l'Éducation, Université Blaise Pascal, Clermont II

Le développement professionnel des enseignants-débutants est étudié au travers des souvenirs de leurs premières expériences professionnelles et de la dynamique des relations qui s'établit entre ces souvenirs et les croyances d'auto-efficacité. Ces croyances sont appréhendées par une mesure du sentiment d'efficacité personnelle, plus précisément, une échelle a été construite puis validée dans le domaine de l'enseignement.

Deux objectifs sont poursuivis. Le premier cherche à appréhender les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-stagiaires au début de leur formation initiale. Il s'agit de recueillir et d'étudier les souvenirs d'expériences professionnelles vécues durant les premiers stages et de percevoir si une relation s'établit entre ces souvenirs et le sentiment d'auto-efficacité sur le domaine professionnel. Le second objectif est d'examiner plus avant les relations entre le sentiment d'efficacité personnelle et les caractéristiques qualitatives et quantitatives des premiers souvenirs professionnels en tentant d'en saisir la dynamique.

L'analyse des données recueillies au cours de cinq études fait ressortir certains invariants caractéristiques des souvenirs relevés. Ces derniers sont précis, positifs et concernent essentiellement des expériences liées à la mise en œuvre des séances et à la gestion des relations. De plus, les souvenirs participeraient à la construction des croyances d'efficacité et celles-ci, en retour influeraient sur la mise en mémoire des expériences professionnelles. Ces mécanismes sociocognitifs sous-jacents semblent concourir au développement professionnel, et notamment à l'identité professionnelle, des enseignants-débutants.

Mots-clés : développement professionnel, premières expériences professionnelles, souvenirs autobiographiques, sentiment d'efficacité personnelle, enseignants-débutants

ABSTRACT

The professional development of novice teachers is studied through the memories of their first professional experiences and dynamics of relations established between these memories and self-efficacy beliefs. These beliefs are grasped by measuring self-efficacy, more precisely, a scale was constructed and validated in the field of education.

Two goals are pursued. The first one seeks to reveal the characteristics of the memories of the first professional experiences of student teachers at the beginning of their initial training. This is to collect and study the memories of professional experiences during the early stages and perceive whether a relationship is established between these memories and feelings of self-efficacy on the professional field. The second objective is to explore further the relationship between the self efficacy and the qualitative and quantitative characteristics of the first professional memories by trying to understand the dynamics.

The analysis of the data collected during five studies highlighted some invariant features concerning memories. These are accurate, positive and mainly concern experiences related to the implementation of teaching sessions and relationship management. Moreover, the memories would participate in the construction of efficacy beliefs and these in return would affect the storing of professional experience. These sociocognitive underlying mechanisms seem to contribute to the professional development, particularly in the professional identity of novice teachers.

Keywords: professional development, first professional experiences, autobiographical memories, self-efficacy, novice teachers

À mes parents, pour ce que je suis

À Rdd, pour son soutien sans faille

Mes souvenirs ont plus de mémoire que moi.

Pensées provisoirement définitives

Yvan Audouard

We are what we remember

A.E Wilson & M. Ross

REMERCIEMENTS

Je me souviens du plaisir de découvrir de nouveaux horizons théoriques et du plaisir de l'écriture. Je me souviens des « bo-buns » mangés sur un coin de table, du punch qui remonte le moral, des sardines coincées dans leur boîte. Je me souviens des nombreux commentaires en marge de mon texte. Je me souviens des heures au téléphone pour comprendre un traitement statistique. Je me souviens des heures assise devant l'ordinateur. Je me souviens de tout ceux qui m'ont accompagnée au long de ce travail de recherche. Je les remercie.

Mes remerciements vont tout d'abord à ma chère directrice de thèse, Marie-Christine Toczek. Les mots ne peuvent exprimer la gratitude que j'éprouve en repensant au temps consacré pour m'accompagner dans ce travail, aux mots choisis pour m'encourager. Le professionnalisme empreint d'une telle qualité humaine me fait apprécier la chance que j'ai eue d'avoir entrepris ce travail sous sa direction. Proust aurait sans doute eu une toute autre destinée s'il l'avait eue comme directrice...

L'accompagnement toujours pertinent, précis et éclairé de ma co-directrice de thèse, Sophie Brunot, m'a également été extrêmement précieux. Je la remercie d'avoir toujours été présente, malgré la surcharge de travail, les heures tardives et les kilomètres, pour répondre à mes innombrables questions et pour prendre soin tout autant du corps que de l'esprit ...

Je veux aussi exprimer mes remerciements à Claude Bisson-Vaivre, Marion Dutrévis, Jean-François Marcel, Pascal Pansu et Luc Ria, les membres de mon jury, de m'avoir fait l'honneur d'accepter de lire et d'évaluer mon travail.

Je tiens également à remercier particulièrement Julie Pironom qui, avec une fibre pédagogique toute particulière, m'a permis de comprendre, utiliser puis apprécier la syntaxe statistique. Elle m'a accompagnée tout au long de ces années de recherche. Je la remercie pour sa grande disponibilité et son immense gentillesse.

Je remercie le laboratoire ACTé pour son soutien scientifique et financier. Je remercie également les collègues du laboratoire, tout particulièrement ceux de l'axe 3, qui ont pris en compte mes interrogations et qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

J'adresse également mes remerciements aux inspecteurs de l'Éducation nationale avec qui j'ai travaillé et avec qui je travaille aujourd'hui. Ils ont accompagné mon projet, m'ont soutenue tout au long de ces années et ont largement contribué à ce que ce travail de recherche puisse arriver à son terme.

Merci à tous les enseignants en formation qui ont accepté d'évoquer les souvenirs de leurs premières expériences professionnelles. Je leur suis reconnaissante d'avoir bien voulu partager les premières traces de leurs expériences qu'ils ont gardées en mémoire car je mesure combien elles sont personnelles et constituent leur identité. Ce recueil des souvenirs n'aurait pu se faire sans le soutien des responsables de la formation. Aussi je les remercie pour leur disponibilité et le temps qu'ils m'ont accordé pour la mise en place de mes études et ce, malgré les impératifs auxquels ils devaient faire face. Je remercie tout particulièrement Nathalie Barbin pour sa gentillesse et le temps passé pour répondre à l'ensemble de mes demandes.

Merci à mes amis et collègues pour l'intérêt porté à mon travail, pour leur réconfort régulier et les bulles partagées. Ils ont compris et accepté avec tant de délicatesse les rendez-vous manqués, les rencontres reportées.

Je souhaite également exprimer ma profonde gratitude à mes relecteurs attentifs, Catherine, François, Joëlle, Laura, Rémy, qui, avec humour, pertinence et une certaine résistance ont relu mes écrits et prodigué remarques et conseils. Thank you à Patricia pour son aide so british !

Je terminerai mes remerciements en m'adressant à ma famille. Merci à mes enfants Rémy et Marion pour m'avoir interrogée, encouragée et accompagnée dans mon entreprise. Merci à ma petite sœur Catherine d'être toujours présente, positive et compréhensive. Merci à mes parents. À Geneviève, ma mère, de m'avoir donné le plaisir d'apprendre. Il oriente ma vie et me pousse à toujours chercher, à interroger et à comprendre. À Claude, mon père, de m'avoir inculqué la ténacité, le goût de l'effort car si l'on veut on peut n'est-ce pas !

Enfin, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien inconditionnel, attentionné, patient et discret de mon mari, Philippe. Merci d'avoir assumé tout au long de ces années à la fois le rôle d'ami, de coach, de gestionnaire du quotidien. Merci d'être toujours là, de me rassurer mais aussi de me faire avancer.

Table des matières

Table des matières	9
Introduction générale.....	1
PARTIE 1 - Considérations théoriques.....	6
Chapitre 1 : Le développement professionnel des enseignants	7
1. L'intérêt pour le développement professionnel.....	7
2. Deux finalités de recherche	9
3. Perspectives théoriques	11
3.1. Perspective développementale.....	11
3.2. Perspective professionnalisante	13
4. Clarification conceptuelle.....	14
4.1. Mise en perspective avec deux autres concepts reliés	15
4.2. Vers une définition du concept	19
5. Un ensemble de contextes d'apprentissage	23
6. Éléments contributifs au développement professionnel	25
6.1. L'activité du sujet	25
6.2. L'environnement social et culturel	27
6.3. L'expérience du sujet.....	31
6.4. La pratique réflexive.....	34
7. Le développement professionnel : une construction identitaire	39
Conclusion.....	41
Chapitre 2 : Le développement professionnel des enseignants-débutants	42
1. Des années influentes	42
2. Caractérisation de la période d'insertion professionnelle	43
2.1. Définition.....	43
2.2. Approche développementale	43
2.3. Caractéristiques de l'expérience des débutants	45
2.4. Une construction professionnelle	47
2.4.1. L'évolution des préoccupations.....	47
2.4.2. L'évolution en fonction des expériences ou représentations antérieures.....	49
2.5. Des transformations relatives à la socialisation.....	51
2.6. Des transformations identitaires	52
Positionnement et questions de recherche.....	56
Chapitre 3 : Le sentiment d'efficacité personnelle	63
1. Fondements théoriques de la théorie de l'efficacité personnelle	63
1.1. Théorie sociocognitive, agentivité humaine et croyances d'efficacité.....	63

1.2.	Définition et différences avec les variables apparentées : concept de soi, estime de soi et locus de contrôle	65
1.2.1.	Le concept de soi	66
1.2.2.	L'estime de soi	67
1.2.3.	Attentes de résultats et locus de contrôle	68
2.	Les sources de l'efficacité personnelle	69
2.1.	Les expériences actives de maîtrise	69
2.2.	L'expérience vicariante	71
2.3.	La persuasion sociale	72
2.4.	Les états émotionnels et physiologiques.....	73
3.	Généralisation, spécificité des croyances d'efficacité	75
4.	Les processus médiateurs	77
4.1.	Les processus cognitifs	77
4.2.	Les processus motivationnels	78
4.3.	Les processus émotionnels	79
4.4.	Les processus de sélection	81
5.	Les effets des croyances d'efficacité dans le domaine professionnel	82
5.1.	Les intérêts professionnels.....	82
5.2.	Le sentiment d'efficacité des enseignants	83
5.2.1.	Historique des recherches et cadres conceptuels	83
5.2.2.	Impact sur les enseignants	86
5.2.3.	Impact sur l'enseignement.....	88
5.2.4.	Impact sur l'apprentissage des élèves	89
5.2.5.	L'évolution du sentiment d'efficacité des enseignants	90
6.	Les différents instruments de mesure du sentiment d'efficacité des enseignants	92
7.	Analyse critique des recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants.....	94
	Conclusion.....	96
	Chapitre 4 : La mémoire autobiographique	98
1.	Délimitation conceptuelle.....	99
1.1.	Une mémoire en référence à soi	99
1.2.	Les différents types de connaissances autobiographiques	100
2.	Méthodologies employées.....	105
2.1.	Le rappel indicé	105
2.2.	Le rappel libre.....	106
2.3.	Le relevé personnel quotidien.....	106
3.	Évolution des souvenirs.....	107
4.	Organisation et fonctionnement de la mémoire autobiographique.....	111
4.1.	Une structure hiérarchisée en niveaux d'abstraction	111
4.2.	Une modélisation constructiviste : le modèle de Conway	113
4.2.1.	Un modèle hiérarchisé en cinq niveaux d'abstraction	114
4.2.2.	Un modèle sous contrôle du soi et de ses buts	117
4.2.3.	Deux principes organisateurs : cohérence et correspondance	119

5.	La récupération des souvenirs autobiographiques.....	121
6.	Les différentes fonctions de la mémoire autobiographique	124
6.1.	La régulation des conduites et des activités cognitives	125
6.2.	Une fonction sociale	127
6.3.	Une fonction liée à la construction du soi	128
6.3.1.	Cohérence et continuité	128
6.3.2.	La valorisation de soi.....	130
6.3.3.	La régulation des émotions	132
7.	Des facteurs influençant les aspects quantitatifs et qualitatifs du rappel autobiographique... 134	
7.1.	L'événement.....	134
7.1.1.	Son importance personnelle	134
7.1.2.	Son caractère émotionnel.....	135
7.1.3.	Son caractère distinctif.....	136
7.1.4.	La répétition du souvenir de l'événement.....	138
7.2.	La situation de récupération.....	139
7.2.1.	La nature des indices de récupération	139
7.2.2.	L'intervalle de rétention	140
7.3.	L'individu.....	141
7.3.1.	La dépression et l'estime de soi	142
7.3.2.	La connotation de l'histoire personnelle	143
7.3.3.	Les croyances sur soi	144
	Quelques éléments de conclusion.....	147
PARTIE 2 – Caractéristiques des souvenirs et dynamique entre sentiment d'efficacité personnelle sur le domaine professionnel et souvenirs.....		149
Introduction aux études empiriques		150
Chapitre 1: Création d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement		156
1.	Bref retour historique sur les outils de mesure du sentiment d'efficacité personnelle	156
1.	Les échelles du SEPE de l'enseignant : limites et critiques des outils actuels	157
2.	Méthodologie employée pour le développement de l'échelle de mesure du SEPE	160
2.1.	Le paradigme de Churchill	160
3.	Construction de l'échelle de mesure du SEPE	163
3.1.	Phase de définition du domaine conceptuel : élaboration des items.....	163
3.2.	Phase exploratoire : développement d'une mesure de second ordre du SEPE	167
3.2.1.	Descriptif de l'échantillon	167
3.2.2.	Analyse factorielle confirmatoire	167
3.3.	Phase de validation	180
3.3.1.	Fiabilité de l'échelle	180
3.3.2.	Validité de l'échelle SEPE.....	182
3.3.3.	Sensibilité de l'échelle SEPE.....	183
4.	Conclusion.....	188
Chapitre 2: Caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-débutants et SEPE		190

1.	Objectifs de l'étude	190
2.	Hypothèses	192
3.	Méthode.....	196
3.1.	Participants	196
3.2.	Procédure et matériel	197
4.	Résultats	199
4.1.	Codage des souvenirs	199
4.2.	Description de l'ensemble des souvenirs.....	202
4.3.	Connotation des souvenirs.....	202
4.4.	Spécificité des souvenirs (spécifique vs générique)	204
4.5.	Thèmes évoqués dans les souvenirs	204
4.6.	Relation entre SEPE et connotation des souvenirs	206
5.	Discussion	206
6.	Conclusion.....	210
Chapitre 3: Analyse réflexive, caractéristiques des souvenirs et relation avec le SEPE		211
1.	Objectifs de l'étude	211
2.	Présentation des deux niveaux d'analyse réflexive mis en place	212
3.	Hypothèses	213
3.1.	Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique)	214
3.2.	Effet de l'effet de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs	215
3.3.	Effets conjoints de l'analyse réflexive et du SEPE sur la connotation des souvenirs ...	216
4.	Méthode.....	218
4.1.	Participants	218
4.2.	Procédure.....	219
4.3.	Matériel.....	220
5.	Résultats	221
5.1.	Codage des souvenirs	221
5.2.	Description de l'ensemble des souvenirs.....	221
5.3.	Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la spécificité des souvenirs	222
5.4.	Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs	223
5.4.1.	Prédominance des épisodes connotés positivement	224
5.4.2.	Lien entre la connotation des épisodes et la connotation des souvenirs	224
5.4.3.	Étude de l'effet du niveau de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs	225
5.5.	Étude des effets du SEPE et de ses dimensions sur la connotation des souvenirs tous groupes confondus.....	229
5.6.	Étude des effets conjoints de l'analyse réflexive et du SEPE sur la connotation des souvenirs	231

5.6.1.	Effets conjoints du SEPE et de l'analyse réflexive sur le nombre de souvenirs de réussite	232
5.6.2.	Effets conjoints du SEPE et de l'analyse réflexive sur le nombre de souvenirs d'échec ...	233
5.6.3.	Effet conjoint du SEPE et de l'analyse réflexive sur la satisfaction associée aux souvenirs ...	235
6.	Discussion	236
7.	Conclusion.....	240
Chapitre 4: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles.....		242
1.	Objectifs de l'étude	242
2.	Hypothèses	242
3.	Méthode.....	246
3.1.	Participants	246
3.2.	Procédure et matériel	247
4.	Résultats	247
4.1.	Codage des souvenirs	247
4.2.	Caractéristiques de l'ensemble des souvenirs.....	248
4.2.1.	Valence des souvenirs.....	248
4.2.2.	Spécificité des souvenirs.....	249
4.3.	Caractérisation et évolution des souvenirs (par individu) entre les deux temps de rappel ..	249
4.3.1.	Connotation des souvenirs	249
4.3.2.	Évolution de la connotation des souvenirs entre les deux rappels	250
4.3.3.	Spécificité des souvenirs.....	251
4.3.4.	Évolution de la spécificité des souvenirs entre les deux rappels.....	251
4.3.5.	Évolution du contenu des souvenirs	252
5.	Discussion	254
6.	Conclusion.....	258
Chapitre 5: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles et étude de la dynamique entre SEPE et souvenirs.....		259
1.	Objectifs de l'étude	259
2.	Hypothèses	260
2.1.	Caractérisation et évolution des souvenirs.....	260
2.1.1.	La connotation des souvenirs.....	260
2.1.2.	La spécificité des souvenirs	260
2.1.3.	Évolution de la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique) en fonction de leur valence (réussite vs échec)	261
2.1.4.	Le contenu des souvenirs	262
2.2.	Evolution du SEPE	263
2.3.	SEPE et souvenirs.....	263
2.3.1.	Relations entre le SEPE et les souvenirs à chaque temps du recueil	263
2.3.2.	Dynamique des relations entre le SEPE et les souvenirs	264
3.	Méthode	266
3.1.	Participants	266

3.2.	Procédure et matériel	266
4.	Résultats	267
4.1.	Codage des souvenirs	267
4.2.	Étude des caractéristiques de l'ensemble des souvenirs (tous sujets confondus) au temps 1 et au temps 2 et de leur évolution	267
4.2.1.	Les souvenirs en fonction de leur connotation.....	267
4.2.2.	Les souvenirs en fonction de leur spécificité (spécifique vs générique)	268
4.2.3.	Évolution de la spécificité des souvenirs en fonction de leur valence	269
4.3.	Évolution moyenne (par sujet) des souvenirs du temps1 au temps 2 en fonction de leur connotation et de leur spécificité	270
4.3.1.	Évolution de la connotation des souvenirs.....	270
4.3.2.	La spécificité des souvenirs	271
4.3.3.	Évolution de la spécificité des souvenirs en fonction de leur valence	272
4.3.4.	Évolution des souvenirs en fonction de leur contenu.....	273
4.4.	SEPE et souvenirs.....	274
4.4.1.	Évolution du SEPE du temps 1 au temps 2.....	274
4.4.2.	Relations entre le SEPE et les souvenirs à chaque temps de recueil.....	275
4.4.3.	Dynamique des relations entre SEPE et souvenirs	276
5.	Discussion	279
5.1.	Caractéristiques et évolution des souvenirs	279
5.2.	Relation et dynamique entre SEPE et souvenirs.....	281
	Conclusion générale des études.....	283
	Conclusion générale	289
	Bibliographie.....	299
	Liste des tableaux	342
	Liste des figures	345

Introduction générale

« La récréation du matin est terminée. Les élèves de CP sont installés à leur place. La séance de mathématiques va commencer. Les mains sont posées sur la table, certains pieds se balancent et touchent à peine le sol. Un silence s'installe, les yeux sont tournés vers moi. Le regard confiant, ils attendent que la maîtresse prenne la parole. Et c'est moi la maîtresse ! J'ai passé des heures à préparer cette première séance de mathématiques. Comme un acteur qui entre en scène, j'ai le trac. Mon cœur bat vite, il fait chaud. Je me lance : " Que connaissez-vous sur les nombres ? " ».

Chaque enseignant garde en mémoire certaines expériences particulières vécues au cours de sa carrière : la première rentrée qu'il a faite en tant que jeune professeur, la victoire ressentie lorsqu'un élève réussit un exercice qu'il a eu tant de mal à comprendre ou encore les moments difficiles passés à essayer de gérer un élève en rébellion face à l'autorité... Notre vie professionnelle est jalonnée de ces souvenirs d'expériences, plus ou moins réussies qui nous ont marqués et qui sont autant de repères pour nos comportements futurs.

Les premières années d'expérience constituent des années influentes qui, par l'ensemble des importantes transformations qui s'opèrent, peuvent orienter le devenir professionnel (e.g. Borko & Mayfield, 1995; Bush, 1983; Edwards, 1997; Gomez, Walker, & Page, 2000; Raymond, 2001; Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004). Elles marquent un passage, une étape transitionnelle dans la vie des individus et se caractérisent par un vécu émotionnel fort et des changements à la fois sur le plan professionnel et identitaire. Les premières expériences professionnelles d'enseignement constituent des événements essentiels dans la construction du futur enseignant.

Or, force est de constater que de nombreuses tensions et enjeux façonnent la profession des enseignants aujourd'hui. Alors que 25 000 nouveaux enseignants seront recrutés en 2017, il est aisé de comprendre le défi que représente leur accompagnement. Face à un tel défi, on ne peut que s'interroger sur la façon dont se construisent professionnellement les principaux acteurs du système éducatif. Dans cette perspective, notre travail s'intéresse au développement professionnel des enseignants débutants. Il vise à comprendre comment se développent professionnellement des enseignants qui débutent leur carrière et vivent leurs premières expériences professionnelles. Mais qu'entend-on par développement professionnel ? Se distingue-t-il de la professionnalisation ? Comment le définir ?

Les enseignants expérimentés ont construit des gestes professionnels assurés, paraissent avoir des réponses mesurées aux situations les plus inattendues, les enseignants débutants n'ont pas encore assez de vécu professionnel pour répondre de manière adaptée aux continuels dilemmes, aux émotions et

choix contradictoires auxquels ils doivent faire face (Ria, Sous presse). Quels facteurs peuvent contribuer à l'acquisition de ces gestes, de ces compétences professionnelles ? Les enseignants débutants doivent apprendre à développer tout à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être professionnels. Comment construisent-ils leur identité professionnelle ? Quelles transformations individuelles cela suppose-t-il ?

Les travaux développés sur le développement professionnel des enseignants, et plus spécifiquement celui des enseignants-débutants, amènent à percevoir que le développement professionnel, s'il correspond à une construction de savoirs et de compétences professionnels, est aussi une construction identitaire. L'identité est à la fois individuelle et sociale (Dubar, 1991) et les transformations identitaires vécues par les débutants sont liées à cette double dimension. Elles sont d'ordre individuel dans le sens où elles transforment les représentations, croyances, valeurs des individus. Elles sont de l'ordre du social car ces changements sont en lien avec le groupe professionnel d'insertion et s'inscrivent dans un contexte social spécifique. Devenir enseignant c'est s'inscrire dans une communauté professionnelle. Cela suppose à la fois de s'en approprier les normes, les valeurs, les règles et ainsi construire un sentiment d'appartenance à ce groupe. Devenir enseignant c'est aussi pouvoir exister dans cette communauté professionnelle en tant qu'enseignant singulier capable d'opérer des choix, de se positionner, de se situer par rapport à l'autre et à l'ensemble de la communauté. Cela conduit à interpréter, comprendre ses choix, à construire de nouvelles représentations de soi, c'est-à-dire développer des connaissances, des croyances sur soi, construire un nouveau rapport à soi. En ce sens, Baillauquès (1999) propose plutôt une inscription professionnelle qu'une insertion professionnelle des débutants.

Le développement professionnel des enseignants et des débutants est donc à la fois inter et intra personnel, un processus individuel inscrit dans un environnement social particulier. Ce sont donc des individus socialement insérés, au sens psychosocial, qui se développent professionnellement c'est-à-dire des individus qui interagissent avec le contexte social dans lequel ils évoluent. Ils y élaborent un univers cognitif qui les construit individuellement et qu'ils partagent socialement. Cette construction sociocognitive résulte de l'ensemble des expériences sociales vécues par les individus, expériences présentes mais aussi expériences passées qui, pour certaines ont pu, selon qu'elles étaient saillantes ou signifiantes, rester en mémoire et orienter le regard porté sur les événements. En d'autres termes, nous nous intéressons à des individus ayant une histoire.

Il semble alors qu'étudier le développement professionnel d'individus socialement insérés nécessite de prendre en compte leur dimension historique. Or cette prise en compte de l'histoire individuelle enjoint de s'intéresser non seulement aux expériences objectivement vécues mais aussi aux interprétations qui peuvent être faites de ce vécu, autrement dit à la vision subjective que l'individu pose sur ses expériences. Deux objets d'étude mettent particulièrement en relief cette appréhension subjective du vécu : les croyances sur soi et la mémoire autobiographique.

Selon Bandura (1977, 1997, 2007), les croyances en notre capacité à mettre en œuvre les actions nécessaires à la réalisation de nos objectifs influencent notre façon d'interpréter, de ressentir les événements qui sont vécus. Par le biais de processus cognitifs, émotionnels, motivationnels, les croyances d'efficacité agissent sur le comportement des individus. Des croyances en soi positives permettent d'être plus optimiste, moins anxieux face aux événements et favorisent l'engagement comportemental. Des enseignants confiants en leur efficacité perçoivent les élèves de façon plus positive, s'engagent plus facilement dans la formation et les innovations, font face plus aisément aux situations stressantes. Le vécu subjectif n'est alors pas le même selon que les individus ont de fortes ou de faibles croyances d'efficacité.

La mémoire autobiographique est un système mnésique particulier qui garde trace des événements personnels. Elle permet à l'individu d'établir un sentiment de continuité et de cohérence dans la vision de soi, elle contribue ainsi à la construction de notre identité. Cette fonction, liée à la construction de soi, guide et oriente les souvenirs que nous gardons de nos expériences. La mise en mémoire des événements vécus s'opère de manière sélective en fonction des objectifs que nous visons et des connaissances que nous avons sur nous-mêmes. Les souvenirs autobiographiques ne sont donc pas de simples photographies des événements vécus mais une reconstruction subjective et orientée de nos expériences. C'est dire si la mémoire autobiographique peut avoir un impact important sur le vécu et notamment sur le vécu professionnel.

Nous pensons alors que la mise en mémoire, par des enseignants débutants, de leurs premières expériences participe à leur développement professionnel. Au travers de cette reconstruction subjective de leur passé, ils construisent des connaissances sur eux-mêmes. Celles-ci jouent un rôle non négligeable dans l'interprétation de leur vécu. Une relation dynamique pourrait ainsi s'établir entre les souvenirs des premières expériences professionnelles vécues et les connaissances sur soi.

L'objectif de cette thèse est d'étudier les mécanismes sous-jacents au développement professionnel d'enseignants-débutants lors de leurs premières expériences professionnelles. Nous cherchons à déterminer des invariants et des évolutions pour mieux comprendre ce développement. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la mise en mémoire de ces premières expériences et à la relation que des croyances sur soi telles que les croyances d'auto-efficacité peuvent entretenir avec cette mémorisation.

Pour répondre à cet objectif, il nous faut tout d'abord préciser ce que nous entendons par développement professionnel. Une revue de la littérature sur le développement professionnel des enseignants (chapitre 1) permettra d'une part, de mieux appréhender le concept de développement professionnel et de le distinguer d'autres concepts proches. Nous pourrons d'autre part, saisir les transformations en jeu et déterminer certains facteurs susceptibles de contribuer à cette évolution professionnelle. Une étude plus particulière des recherches sur le développement professionnel des enseignants débutants (chapitre 2) complètera cette investigation des travaux et conduira à percevoir le

vécu spécifique des enseignants-débutants et les modifications, constructions à l'œuvre durant la période d'insertion professionnelle.

Au terme de cette revue de littérature, le développement professionnel sera défini comme un processus dynamique et continu, à la fois individuel et collectif, qui conduit à la maîtrise de savoirs et de compétences professionnels mais aussi à une construction identitaire. Cette analyse des travaux scientifiques nous permettra d'interroger la place donnée à l'individu, sujet historique socialement inséré, dans cet ensemble d'écrits scientifiques. Nous pourrions alors nous positionner par rapport aux travaux dans le domaine et déterminer nos questions de recherches. L'appréhension subjective faite par l'individu de son vécu professionnel sera alors approchée au travers du sentiment d'efficacité personnelle (chapitre 3) et de la mémoire autobiographique (chapitre 4).

Au terme de cette investigation théorique, le sentiment d'efficacité personnelle apparaîtra comme une croyance sur soi susceptible d'orienter le regard que posent les débutants sur leurs expériences professionnelles. La mise en mémoire des expériences passées sera définie comme un processus de reconstruction de ces expériences. Sous le contrôle du soi, il permet de se définir soi-même. L'identité professionnelle des débutants nous semblera alors pouvoir se développer sur la base des souvenirs de leurs premières expériences professionnelles en relation avec leurs croyances d'efficacité.

Nous nous interrogerons alors sur les caractéristiques des souvenirs attachés aux premières expériences professionnelles. Quelles traces de ces expériences sont gardées en mémoire ? Évoluent-elles au cours du temps ? Quels processus président à cette reconstruction des expériences passées ?

Nous questionnerons également les relations que peuvent entretenir les croyances d'efficacité et les souvenirs de ces premières expériences. Ces croyances peuvent-elles avoir une incidence sur les caractéristiques des souvenirs des expériences professionnelles ? Les souvenirs des expériences passées pourraient-elles influencer sur la construction du sentiment d'efficacité personnelle ?

De même, nos interrogations porteront sur l'impact de certaines pratiques de formation repérées dans la littérature comme pouvant favoriser le développement professionnel sur cette mise en mémoire.

La partie empirique tentera de construire des éléments de réponse à ces interrogations et se donnera quatre objectifs qui seront opérationnalisés dans cinq études mises en place auprès d'enseignants en première (études 1, 2 et 3) et seconde années de formation (étude 4 et 5). Nous viserons, en premier lieu, à construire et valider un outil de mesure des croyances d'efficacité adapté à l'enseignement en France (étude 1), en second lieu, à étudier les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles au travers d'indicateurs liés à leur connotation, leur spécificité et leur contenu (études 2, 4 et 5). Nous chercherons (étude 3), par le biais de la mise en place d'une pratique d'analyse réflexive auprès de certains enseignants-débutants, à analyser l'impact de la formation réflexive sur les souvenirs des expériences professionnelles et à étudier son interaction avec les croyances d'efficacité.

Nous viserons enfin, à déterminer quelle relation entretiennent les croyances d'efficacité avec la sélection et la récupération des souvenirs (études 2, 3, 5).

En résumé, ce travail de recherche cherche à appréhender comment les enseignants débutants traitent en mémoire leurs premières expériences professionnelles et quelle dynamique s'installe entre des croyances d'auto-efficacité sur le domaine professionnel en émergence et cette mise en mémoire. Il cherche également à percevoir l'impact d'une pratique d'analyse réflexive sur ces processus cognitifs.

À notre connaissance aucune étude n'a encore abordé l'étude du développement professionnel sous cette perspective. Ce travail de recherche, tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux antérieurs, nous semble alors pouvoir contribuer à l'ensemble des connaissances sur ce domaine.

PARTIE 1 - Considérations théoriques

CHAPITRE 1: Le développement professionnel des enseignants

CHAPITRE 2: Le développement professionnel des enseignants-débutants

CHAPITRE 3: Le sentiment d'efficacité personnelle

CHAPITRE 4: La mémoire autobiographique

Chapitre 1 : Le développement professionnel des enseignants

Ce chapitre a pour objectif de clarifier les concepts en présence, de repérer les différents axes déjà explorés pour décrire, comprendre, analyser, saisir le développement professionnel. Ces connaissances nous permettront, d'une part de définir le développement professionnel des enseignants-débutants et d'autre part de construire notre perspective de recherche. Plutôt que de cerner de façon exhaustive l'ensemble des recherches sur le sujet, il s'agira d'adopter un regard structurant, « morphologique » diraient Martineau, Bergevin et Vallerand (2006), par rapport aux différents courants de recherche.

Dès lors, seront tout d'abord présentées les finalités et les orientations théoriques prises par les recherches sur le développement professionnel. Les concepts de professionnalisation et de développement professionnel, concepts qu'il conviendra de distinguer de celui de formation professionnelle, seront ensuite clarifiés. Puis, après cette mise au point conceptuelle, nous nous attacherons à développer d'une part les cadres dans lesquels les apprentissages professionnels peuvent advenir ainsi que les éléments pouvant y contribuer et, d'autre part, les transformations identitaires liées à ce développement.

1. L'intérêt pour le développement professionnel

L'étude de la littérature scientifique sur le développement professionnel des enseignants nous conduit à constater un nombre très important de travaux sur le thème. À titre indicatif, l'expression « développement professionnel » dans la base bibliographique internationale INIST en sciences humaines et sociales renvoie à 43306 références et celle restreinte au développement professionnel des enseignants à 7495 écrits scientifiques. Le nombre de travaux recensés par cette base entre 1970 et 2000 est de 2611 avec une diminution progressive des recherches tout au long de cette période. En revanche, dès 2000 et rien que sur la première décennie du XXIème siècle 2217 recherches sont relevées et ce nombre est plus que doublé (4279 entrées) pour les cinq dernières années. C'est dire si la thématique intéresse les chercheurs actuels.

Après un tel constat, un certain nombre de questions apparaissent : pourquoi la recherche s'intéresse-t-elle autant à cette problématique? Quelle est l'origine de cet engouement?

Dans un cadre plus global que celui de l'enseignement, l'intérêt actuel pour le développement professionnel s'ancre dans l'histoire d'une société en évolution. Au tournant des années soixante-dix, la société se transforme. À la modernité succède la postmodernité (Lyotard, 1979) caractérisée par la perte de repères stables (les grandes idéologies, les institutions), une hyperconsommation et, par voie de conséquence, une demande de flexibilité associée à une quête d'efficacité croissante (Aubert, 2004; Herpin, 1997; Lyotard, 1979). Se dégage alors une nouvelle conception du professionnel : responsable, autonome, flexible et compétent (Wittorski, 2008). D'où l'émergence du concept de développement professionnel qui apparaît dans le cadre de la gestion et l'organisation des entreprises et qui est rattaché à un monde concurrentiel avec des exigences d'efficacité, de performances et de rentabilité.

Les domaines de l'éducation et de la formation se sont eux aussi trouvés engagés dans cette mutation entraînant une plus forte attente quant à la qualité et l'efficacité des connaissances et compétences des enseignants et une plus grande responsabilisation quant à leur pratique d'enseignement. Selon Kremer-Hayon, Vonk et Fessler (1993), trois facteurs ont concouru à l'émergence d'une « intention de professionnalisation » : une technicité croissante, des connaissances toujours plus fines des processus en jeu dans l'apprentissage et dans l'enseignement et une demande sociale accrue d'offrir les meilleures conditions pour la réussite des élèves. Dès lors, pour répondre à cette « intention », les enseignants doivent, en permanence, développer leurs compétences, actualiser leurs connaissances, faire preuve d'adaptabilité et d'ajustement face aux demandes institutionnelles. Ils sont invités à être « *co-auteurs de leur développement professionnel, auteurs éveillés et attentifs aux évolutions de l'organisation qui les emploie* » (Piot, 2009, p. 263). Étant de plus en plus souvent confrontés à des situations pour lesquelles ils n'ont pas été formés initialement, les enseignants se voient proposer une formation qui s'échelonne tout au long de leur carrière (Brodeur, Deaudelin, & Bru, 2005; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 1999).

Au fur et à mesure que s'installait une demande de plus en plus forte quant à la polyvalence des acteurs professionnels et à leur responsabilisation face à la qualité du travail fourni, de nombreuses recherches, d'abord anglo-saxonnes puis européennes, ont vu le jour sur ce sujet et le développement professionnel est devenu un thème important dans la recherche en éducation. Les travaux liés à cette nouvelle approche de la professionnalité ont généré l'emploi d'une rhétorique spécifique convoquant des termes tels que développement professionnel, professionnalisation, compétence professionnelle, identité professionnelle. Cette profusion terminologique conduit certains auteurs, comme Uwamariya et Mukamurera (2005), à relever un flou conceptuel entourant ces différentes notions. Wittorski (2009) suggère que ces concepts sociaux qui font l'objet d'une forte valorisation sociale sont des concepts peu et mal définis et que, au final, ce sont les différentes acceptions utilisées dans les écrits qui en constituent et en forment la définition. Une clarification sémantique semble toutefois indispensable pour poser les bases de la réflexion et « *mettre en objet* » (Wittorski, 2009) ces différents concepts.

L'étude des différentes orientations prises par les recherches (Barbier, 1998; Day, 1999, 2001; Feiman-Nemser & Rémillard, 1996; Jorro, 2007; Kremer-Hayon et al., 1993; Lefevre, Garcia, & Namolovan, 2009; Marcel, 2005b, 2006; G. Nault, 2007; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Wittorski, 2007) aide à la conceptualisation. Mais ont-elles toutes les mêmes visées? S'appuient-elles sur les mêmes fondements théoriques?

2. Deux finalités de recherche

Les travaux de recherche se caractérisent et se distinguent par leur objet d'investigation mais aussi par leur finalité, celle-ci ayant une part déterminante dans le choix des fondements théoriques sur lesquels ils se basent et sur les méthodologies qui en découlent. Les études réalisées dans le domaine de l'enseignement n'en sont pas exclues.

Comme le déterminent Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) la connaissance possède deux facettes interreliées : une prédicative et une opératoire. La première nous permet de repérer les objets du monde et leurs relations, la seconde, grâce aux connaissances construites dans le cadre de la première, nous permet d'agir dans le monde. Il en va de même pour les connaissances issues de la recherche. Selon le but poursuivi la focale se fera plutôt sur l'un ou l'autre des deux aspects. Vouloir connaître pour mieux comprendre accentuera la focalisation sur le premier aspect alors qu'ambitionner une amélioration de l'activité conduira à se concentrer sur le second aspect. Cette double orientation se retrouve dans les travaux conduits dans le champ du développement professionnel. Lefevre, Garcia et Namolovan (2009) distinguent deux catégories principales de recherche en fonction du but qu'elles s'assignent. La première correspond à une approche heuristique du développement professionnel. Elle caractérise un ensemble d'études qui visent la construction de connaissances sur le développement professionnel des enseignants. Il s'agit alors pour les chercheurs de décrire, comprendre et expliquer les comportements, les processus à l'œuvre et les ressources mobilisées par les enseignants. Les modélisations qui en découlent s'appuient sur différents cadres théoriques tels que la psychologie cognitive, socio-cognitive, l'ergonomie, la psychanalyse, la sociologie,... Les approches développementales du développement professionnel c'est-à-dire centrées sur l'évolution de l'enseignant tout au long de sa carrière (Huberman, 1995b; Nault, 1999a; Vonk, 1988) ainsi que certaines recherches plus axées sur les éléments constitutifs du processus d'apprentissage professionnel (Marcel, 2005a, 2009) s'inscrivent dans cette finalité.

La seconde catégorie concerne les travaux de recherche ayant une intention pragmatique et visent à « participer aux transformations des pratiques et/ou ressources cognitives et affectives des acteurs professionnels » (Lefevre et al., 2009, p. 280). Par le biais de ces études, les chercheurs ont pour objectif d'outiller enseignants et formateurs afin qu'ils mettent en place des situations toujours plus

pertinentes et efficaces pour les apprentissages des élèves. Des courants de recherche tels que l'approche réflexive s'inspirant du modèle du praticien réflexif proposé par Schön (1983), la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006), les recherches à visée praxéologique tels que la recherche-action ou encore certains travaux visant l'analyse et l'évaluation de dispositifs de formation (Guskey, 2000) participent de cette catégorie de recherches. Cette visée pragmatique est particulièrement claire dans le travail de recension réalisé par Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014) et est énoncée explicitement dès le titre de l'article, il s'agit, pour ces auteurs, d'apporter « une compréhension conceptuelle du concept pour des implications pratiques » (Gosselin et al., 2014, p. 1).

Toutefois, l'ensemble des études ne se catégorise pas de façon aussi dichotomique. Certaines recherches participent des deux finalités et, tout en visant une meilleure connaissance des comportements et processus en jeu dans le développement professionnel, cherchent à proposer des pistes, des mises en œuvre liées à ces nouveaux savoirs. Par exemple, si l'étude de Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011), tend principalement à décrire la façon dont les enseignants ont recours à différentes opportunités d'apprentissage tout au long de leur carrière, en suggérant des pistes d'amélioration quant aux propositions de formation qui peuvent être faites aux enseignants elle montre un intérêt plus pragmatique. De même, si les travaux de Baillauquès & Breuse (1993) s'attachent à comprendre et expliquer les difficultés et les inquiétudes des enseignants débutants, ils proposent également des éléments d'accompagnement pouvant favoriser l'insertion professionnelle des futurs enseignants et en ce sens, s'orientent vers une intention de transformation des pratiques.

En relation avec ces deux finalités de recherche, les scientifiques construisent des approches différentes du développement professionnel. Deux perspectives théoriques dominantes semblent structurer l'ensemble des travaux sur le développement professionnel (Gosselin et al., 2014; Lefevre et al., 2009; Uwamariya & Mukamurera, 2005). La première, développementale, envisage le développement professionnel comme une dynamique de cheminement linéaire au travers de différents stades chronologiquement organisés. Elle s'inscrit fortement dans le cadre des recherches à visée heuristique. La seconde, professionnalisante, appréhende le développement professionnel comme un processus d'apprentissage produit par les diverses situations professionnelles rencontrées et se retrouve dans des travaux à visée pragmatique mais parfois aussi dans certaines recherches ambitionnant une meilleure compréhension du développement professionnel.

3. Perspectives théoriques

3.1. Perspective développementale

Cette vision étapiste s'inscrit dans la lignée des travaux piagétien où l'évolution des individus s'opère à travers le passage de stades qui se complexifient progressivement, chaque stade donnant les moyens à l'individu d'appréhender différemment les événements auxquels il est confronté. Au travers de ses expériences, le professionnel se trouve donc transformé dans sa globalité, aussi bien au niveau de son comportement que de ses pensées, ses jugements, ses choix. Cette dynamique de transformation professionnelle est fortement associée à celle de développement personnel dans la mesure où le développement tout au long de la carrière s'ancre non seulement dans les expériences professionnelles mais aussi dans toutes les expériences de la vie. Une même lignée de travaux (e.g. Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, & Mc Gowan, 1996; Dreyfus, 2004; Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1989b; Nault, 1999a; Vonk, 1988; Zeichner & Gore, 1990) s'est attachée à caractériser les différents stades d'évolution par lesquels les enseignants passent au cours de leur carrière. Toutefois, il n'existe pas de consensus ni sur le contenu des étapes du développement professionnel ni sur leur ordre d'apparition (Boutin, 1999). S'ils envisagent tous le développement professionnel comme une succession d'étapes, selon les caractéristiques sur lesquelles ils basent leur modélisation, ils ne déterminent pas de la même manière le point de départ ou les phases de ce développement. Nault (1999b), par exemple, qui s'intéresse aux différentes phases de la socialisation professionnelle tout au long de la carrière, l'enracine avant la formation initiale et de manière inconsciente, au travers d'une socialisation informelle alors que Zeichner & Gore (1990) tout en situant également son origine avant la formation initiale l'appréhende dès le moment où l'individu recherche des informations sur une profession. Vonk (1988) détermine une phase préprofessionnelle qui débute au moment de la formation et qui prépare au métier. Pour d'autres auteurs (Barone et al., 1996; Dreyfus, 2004; Huberman, 1989b) c'est l'entrée dans la profession qui marque le point de départ du développement professionnel. Ces dernières études se centrent sur l'individu dans le cadre de son activité professionnelle. Certains examinent davantage l'évolution des préoccupations de l'enseignant (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975; Kagan, 1992; Kugel, 1993; A. E. Wheeler, 1992) alors que d'autres s'attachent à l'évolution de la compétence enseignante (Barone et al., 1996; Dreyfus, 2004), à des comportements professionnels (Huberman, 1989a) ou à leur socialisation (Nault, 1999a). Oja (1989) soutient que le développement professionnel ne dépend pas uniquement de la phase de la carrière mais également du développement cognitif atteint par l'enseignant. Il en distingue plusieurs : le développement éthique et moral, le développement de la compréhension de soi et des autres, le développement de la pensée conceptuelle¹.

¹ Pour une vision plus synoptique des travaux abordés dans une perspective développementale voir annexe 1.

La description du développement professionnel en termes de continuum évolutif de stades par lesquels les enseignants passent au long de leur carrière s'est cependant complexifiée au cours du temps. En effet, si les premières modélisations développementales procédaient d'une vision chronologique et linéaire (Super, 1953), Huberman (1989a), dans une proposition ultérieure, dégagait plutôt des « *tendances* » caractéristiques de chacune des étapes en argumentant que « *le développement d'une carrière est ainsi un processus non pas une série d'événements* » (Huberman, 1989a, p. 6). Nolder (1992) s'inscrit dans cette nouvelle approche en introduisant des phases de développement accéléré qui surviennent suite à des expériences particulières vécues par l'enseignant et qui correspondent à des incidents critiques, dilemmes, événements-clés, phases critiques, période de transition (Day, 1999, p. 65). La linéarité du développement peut donc être modulée en y ajoutant comme le propose Day (1999) des régressions, des phases de plateaux, de stagnation, des discontinuités, des phases de développement intense.

Dans toutes ces approches, l'individu a une place centrale et la focale est essentiellement mise sur les changements qui s'opèrent au cours de sa vie professionnelle. Cependant, si cette perspective développementale est intéressante parce qu'elle permet de poser un regard recentré sur la personne de l'enseignant (Boutin, 1999) et qu'elle donne des repères sur les différents paliers, ruptures, transformations qu'il traverse (Lefevre et al., 2009), beaucoup de critiques ont été émises à son encontre. Le principal reproche concerne l'excessive et unique centration sur l'individu et ses changements en occultant ce qui a trait à l'environnement personnel (famille, étapes de la vie, incidents...), organisationnel (style de gestion, organisations professionnelles,...), social, relationnel et culturel (Boutin, 1999; Fessler & Christensen, 1992; Mègemont & Baubion-Broye, 2001; Mukamurera, 2002; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ces études, centrées essentiellement sur l'enseignant, s'inscrivent selon Huberman (1995a) dans un courant de recherches qui porte une vision de l'enseignant qui, tel un « *lone wolf* » évolue, réfléchit seul. Or, l'enseignant est inscrit dans une culture, une organisation, une communauté par lesquelles il est influencé et qu'il influence lui-même (Marcel, 2005a; Pastré et al., 2006). Ainsi étudier l'évolution professionnelle de l'enseignant sans prendre en compte son environnement, c'est en oublier la dimension sociale et culturelle. Chaque enseignant se développe professionnellement en lien avec ses propres caractéristiques, le contexte de formation qui lui est proposé, les relations qu'ils nouent et les conditions d'exercice qui sont les siennes. Les étapes de son développement s'en trouvent singularisées et chaque individu évolue à un rythme qui lui est propre (Mukamurera, 2002; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Les travaux présentés dans la partie suivante intègrent dans leur conception la dimension contextuelle et proposent une vision plus professionnalisante et située du développement professionnel. Cette seconde approche, plutôt que de s'intéresser au développement sous l'angle de la temporalité et de l'individualité, s'attache à comprendre et déterminer les éléments constitutifs de cette évolution.

3.2. Perspective professionnalisante

La perspective professionnalisante appréhende le développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage et l'envisage comme un processus d'acquisition continu de savoirs et de compétences. Le professionnel y est considéré comme un apprenant qui, au travers de son activité, se mobilise et construit des savoirs professionnels influant sur sa pratique, ses conceptions, ses représentations (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Il est donc perçu comme un acteur essentiel de son propre développement.

Les travaux s'inscrivant dans le cadre de cette approche peuvent poursuivre l'une et/ou l'autre des deux finalités présentées précédemment. Les études ayant une visée heuristique, s'attachent à comprendre, décrire et expliquer les différents processus qui participent au développement professionnel. Selon les cadres théoriques sur lesquels s'appuient ces recherches, les processus sont étudiés d'un point de vue psychologique, psychosocial, sociologique ou même psychanalytique. L'étude de Daguzon (2010) fournit un exemple de recherche appréhendant le développement professionnel de façon professionnalisante tout en ayant une finalité heuristique. Elle se situe dans le champ théorique de la psychologie ergonomique et vise à mieux comprendre comment les enseignants débutants, au cours de leur dernière année de formation, opèrent des articulations entre les prescriptions institutionnelles et leurs représentations de l'activité. D'une part, sa visée heuristique est clairement définie par l'intention de mieux comprendre comment les professeurs des écoles débutants apprennent leur métier (Daguzon, 2010). D'autre part, l'approche est professionnalisante puisque les enseignants en formation sont perçus comme des acteurs engagés dans un processus de construction professionnelle.

En revanche, les recherches poursuivant une finalité plus pragmatique se centrent, elles, davantage sur la conception, l'analyse et l'évaluation de dispositifs susceptibles de concourir à des changements sur les pratiques et les modes de pensée des professionnels. Ceux-ci sont divers et multiples et peuvent aussi bien porter sur le travail collaboratif (Butler, 2005; Dionne, 2003; Fullan, 1993), que concerner le processus d'accompagnement des débutants (Jorro & Pana-Martin, 2012; Moussay, Etienne, & Méard, 2011) ou encore évaluer l'impact de mesures institutionnelles (Marcel, 2005b; Mensah, 2010; Rodriguez, 2010). D'autres travaux s'inscrivant dans cette conception professionnalisante se centrent essentiellement sur l'activité des enseignants et visent à déterminer des gestes d'expertise, des vecteurs d'évolution, parfois des constantes afin de proposer ensuite des pistes, des dispositifs pour développer l'expertise, améliorer les compétences (Goigoux, 2007; Ria, 2009; Saujat, 2004).

Le tableau ci-dessous synthétise les différentes orientations repérées dans la littérature et décrites précédemment.

Tableau 1 : Synthèse des orientations prises dans les études sur le développement professionnel

	Visée heuristique	Visée pragmatique
Approche développementale	Comprendre l'évolution des enseignants au travers des différents stades qu'ils traversent tout au long de leur carrière (e.g. Huberman, 1989b)	Proposer des dispositifs pour accompagner le développement des enseignants en prenant en compte leur stade d'évolution dans la carrière (différenciation des débutants et des expérimentés)
Approche professionnalisante	Comprendre les processus d'apprentissage (individuels et collectifs) des savoirs professionnels et de la construction de l'identité professionnelle (e.g. Daguzon, 2010; Marcel, 2005a)	Proposer, évaluer des dispositifs, des outils qui favorisent les apprentissages professionnels, la construction identitaire (e.g. Cèbe & Goigoux, 2007; Jorro, 2007)

L'approche professionnalisante, très présente dans la littérature actuelle, sera approfondie dans une section ultérieure mais auparavant une clarification des concepts les plus prégnants dans ce domaine d'étude semble nécessaire. En effet, comme le note Bruner (2000, p. 13) « *le langage est un moyen de mettre en ordre ce que nous pensons des choses* » aussi, afin de rendre intelligibles les résultats de leurs recherches et qu'ainsi se construise et se partage un savoir commun, les chercheurs élaborent de nouveaux concepts, voire conceptualisent de nouveaux modèles théoriques. Or, les finalités, les perspectives théoriques de ces recherches sont multiples. Les concepts utilisés dans l'ensemble de ces travaux peuvent alors prendre des significations plus ou moins similaires voire devenir tout à fait divergentes. Des notions telles que le développement professionnel, la professionnalisation, la formation professionnelle demandent alors à être clarifiées. À partir des différents éclairages proposés dans la littérature nous tenterons de dégager des points de convergence ou au contraire des axes de désaccord.

4. Clarification conceptuelle

L'étude des nombreuses recherches sur le développement professionnel conduit à répertorier une large palette d'expressions pour le nommer, le décrire. Dans leur travail de synthèse sur les approches théoriques du développement professionnel en enseignement, Uwamariya et Mukamurera (2005) relèvent un certain nombre de vocables pouvant se substituer à celui de développement professionnel tels que, développement pédagogique, de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, formation continue... En fait, le concept de développement professionnel est employé de manière polysémique et, bien souvent, les chercheurs recourent à ce terme de façon générique pour aborder tout ce qui a trait au travail et à la formation des enseignants. Ceci concourt, bien sûr, à une certaine confusion dans la compréhension du concept. Aussi, pour poursuivre notre objectif de clarification, nous distinguerons, dans un premier temps, le développement professionnel de deux autres acceptions couramment repérées dans la littérature : la formation continue et la professionnalisation puis nous

relèverons et analyserons un ensemble de définitions données par certains auteurs de façon à préciser la signification que nous donnerons à ce terme tout au long de notre travail.

4.1. Mise en perspective avec deux autres concepts reliés

Formation continue et développement professionnel

Certains travaux ont tendance à recourir au terme de développement professionnel pour désigner ce qui concerne la formation professionnelle c'est-à-dire les dispositifs ou activités susceptibles de développer des apprentissages professionnels chez les enseignants et les conditions de leur efficacité (Butler-Kisber & Crespo, 2006). Par exemple, Timperley (2011) fait référence aux propositions de développement professionnel qui permettraient un meilleur apprentissage des élèves et perçoit l'engagement des enseignants dans « *le développement professionnel continu* » (Timperley, 2011, p. 37) comme facteur amplificateur de l'impact sur l'apprentissage des élèves les plus défavorisés. De même, alors que dans la version anglaise de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (programme TALIS) le terme anglais « *teacher professional development* » est employé pour désigner l'ensemble des activités visant le développement des connaissances, compétences et savoir-faire des enseignants, la version française a fait le choix d'utiliser celui de « *formation continue* » (Chesné et al., 2014, p. 4). La revue de littérature internationale proposée par Caena (2011) à la demande de la commission européenne éclaire bien cette assimilation des deux expressions. Dans cet écrit, l'auteure définit le développement professionnel comme « *les activités qui développent les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques en tant qu'enseignant d'une personne [...]* » (Caena, 2011) autrement dit toutes les situations de formation continue puisqu'elle en exclut la formation initiale. Par ailleurs, Brodeur et al (2005, p. 6) soulignent ce « *glissement conceptuel* » en citant en exemple un numéro du European Journal of Teacher Education dirigé par Killeavy (2001) s'intéressant à la thématique des « *perspectives internationales du développement professionnel des enseignants* » et qui traite des dispositifs de formation continue. La même constatation est faite par Uwamariya et Mukamurera (2005) en ce qui concerne le travail proposé par Boucher et L'Hostie (1997) qui, tout en titrant « *Le développement professionnel continu des enseignants* », s'attache essentiellement à faire le bilan concernant l'impact des formations proposées aux enseignants.

Une certaine ambiguïté dans l'utilisation des expressions « *formation continue* » et « *développement professionnel* » est donc bien présente au sein des travaux de recherche. Le caractère polysémique du concept rend équivoque l'objet d'étude réellement ciblé dans les recherches. Sous la même expression « *étude du développement professionnel* », certains travaux se préoccupent des dispositifs qui contribuent à développer une plus grande expertise des professionnels alors que d'autres s'intéressent à mettre à jour les processus individuels et collectifs par lesquels cette expertise

se concrétise. Il y a donc « confusion entre le sens du concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 134). Cette progressive substitution de la formation au développement témoigne par ailleurs de l'évolution sociale décrite précédemment et atteste de la volonté d'autonomisation et de responsabilisation des acteurs professionnels et d'une plus grande implication de ceux-ci dans cette évolution. On ne se forme plus sous la prescription d'autrui mais on se transforme soi-même (Guillemette, 2006).

Professionalisation et développement professionnel

Le concept de professionnalisation contribue également à la plurivocité du développement professionnel. Notion polysémique elle aussi, la professionnalisation est présente dans un nombre important d'écrits. Le terme peut parfois être employé comme synonyme de développement professionnel (Le Boterf, 1999) et s'en différencier d'autres fois pour se substituer au terme de formation. L'objet de la professionnalisation n'est pas plus clairement défini car, comme interroge Etienne (2008) : Est-ce le métier ou les enseignants ? Jorro (2002) opte pour la transformation du métier alors que Lang (1999) penche pour celle des enseignants. Autant dire, avec Perrenoud (1992) que le concept reste confus aussi bien sur les bases théoriques qui le fondent que sur le plan pratique de sa finalisation. Afin de mieux cerner la professionnalisation, le chercheur clarifie d'abord la notion de profession en en présentant les aspects significatifs et en la distinguant de celle de métier. D'origine anglo-saxonne, le concept réfère à une activité intellectuelle en situation qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire en vue d'identifier et de résoudre des problèmes complexes. Les qualifications sont acquises au terme d'une formation universitaire longue et constamment remise à jour. Le professionnel est autonome, choisit librement ses moyens d'action, il est juridiquement responsable de ses actes. Aussi le métier d'enseignant en France n'est pas réellement une profession car l'autonomie n'y est pas totale et la responsabilité juridique des enseignants n'est pas engagée. En revanche, la société attend de plus en plus une efficacité des actions pédagogiques et c'est pour répondre à cette demande que des termes tels que compétence et efficacité sont apparus au sein de l'enseignement. La professionnalisation semble donc être un construit social qu'Etienne (2008, p. 59) définit comme un « *apprentissage permanent d'une façon pertinente et efficace d'agir en situation toujours renouvelée. C'est donc l'inventivité et le dynamisme qui caractérisent la professionnalité alors que le respect des règles et leur emploi normé font le métier* ». Guillemette (2006) cite Berg (1983) et Altet (1997) pour préciser le concept dans un cadre plus large. Le premier établit une distinction entre professionnalisation conçue comme processus individuel et professionnalisation appréhendée comme processus collectif. Par la suite, Altet (1997) distingue différents niveaux d'actualisation de la professionnalisation. Celle-ci peut se réaliser à quatre niveaux distincts :

- au niveau statutaire par le passage du métier à la profession,
- au niveau de la formation en la rapprochant de l'activité professionnelle,
- au niveau individuel par l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être professionnels

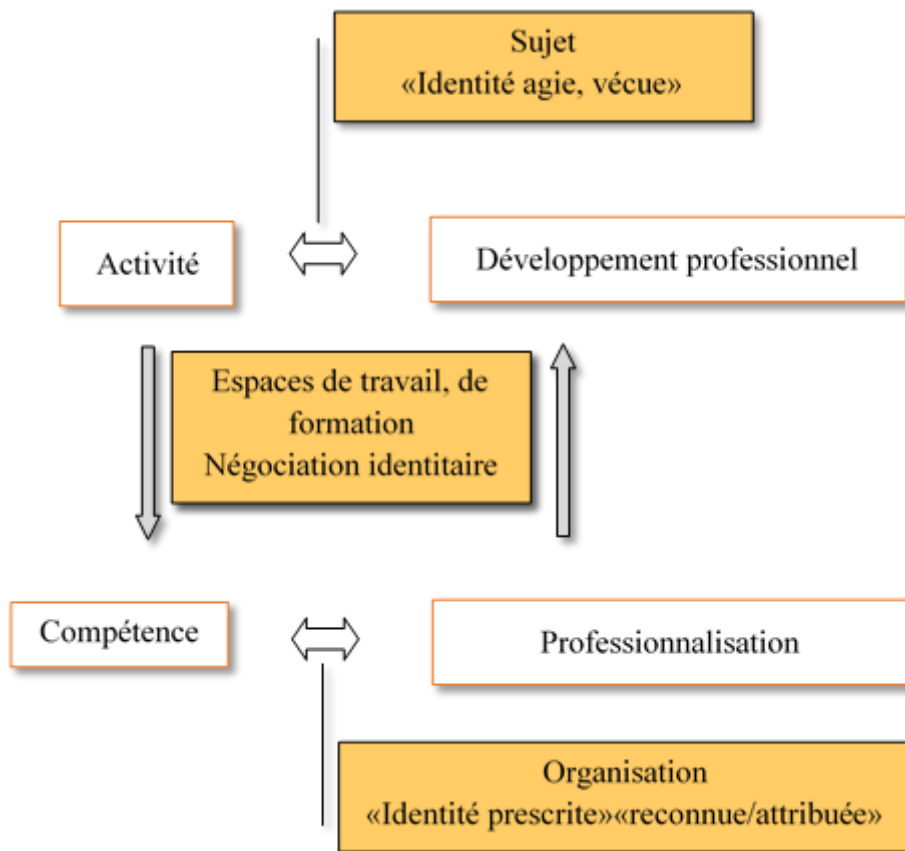
- au niveau social par la reconnaissance sociale du groupe professionnel et la constitution d'une culture et une éthique professionnelles.

Bourdoncle (2000) va dans le même sens en déterminant cinq objets de professionnalisation : professionnalisation de l'activité autour de son universitarisation, du groupe exerçant l'activité en termes de constitution d'organisations professionnelles, des savoirs, de la formation et des personnes. Pour lui, ce dernier aspect de la professionnalisation correspond à une dynamique de socialisation professionnelle dans laquelle le développement professionnel, défini comme processus d'amélioration des savoirs et des capacités, est associé à la construction d'une identité professionnelle. Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) décèlent dans la professionnalisation avant tout une intention sociale, intention d'adaptation et de flexibilité liée aux évolutions du travail et, dès lors, une demande d'efficacité des formations. Ils la définissent comme une « *intention sociale (émanant de l'institution) de transmission-construction-développement-évolution du « système d'expertise » (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes* » (op. cit. 2010, p. 212).

À la suite de Bourdoncle (2000), Wittorski (2009), Wittorski et Briquet-Duhazé (2010) distinguent développement professionnel et professionnalisation et explicitent leur interrelation. Selon eux, le développement professionnel dépend de l'individu-acteur au sein de l'activité (c'est-à-dire l'individu constructeur de sens, d'affects et d'apprentissages dans la relation sujet/environnement/activité), il procède également de la demande de reconnaissance du sujet faite au travers de cette activité qualifiée d'«*identité vécue*» (Wittorski, 2009, p. 6). En ce sens, comme Bourdoncle (2000), ils déterminent deux dimensions au développement professionnel; une dimension individuelle de construction dynamique de connaissances, savoirs, capacités nécessaires à l'exercice de la profession et une dimension de construction identitaire du sujet. En revanche, la professionnalisation dépend de l'organisation, institution qui détermine, prescrit et évalue les qualités, compétences attendues; « *identité prescrite puis reconnue/attribuée* ». Les espaces de travail, de formation, de recherche sont alors présentés par Wittorski (2009) comme des espaces de négociations identitaires où le sujet essaie de se construire en négociant l'identité qu'il élabore au travers de son activité et celle qui est attendue, évaluée par l'institution à laquelle il appartient. L'activité est ici entendue comme ce qui est réalisé et ce qui fait sens pour le sujet, elle est donc assortie de significations et d'affects. Elle est du domaine de l'individuel alors que la compétence est appréhendée comme « *un processus d'attribution sociale qui vaut désignation, étiquetage et évaluation* » (Wittorski, 2009, p. 6).

Le schéma ci-dessous synthétise cet ensemble de transactions identitaires.

Figure 1: Adaptation du schéma de Wittorski (2009)



Ainsi, et pour résumer, même s'ils sont parfois utilisés l'un pour l'autre dans la littérature, les concepts de développement professionnel et de professionnalisation se différencient dans la mesure où le premier s'inscrit dans le domaine singulier de l'individu-acteur alors que le second relève d'une intention sociale. Ils peuvent cependant être reliés au travers des négociations identitaires que l'individu opère entre son activité et l'attente sociale de compétence.

Cette mise en perspective du développement professionnel avec deux concepts approchants, la formation continue et la professionnalisation, nous permet d'esquisser les premiers éléments de caractérisation de ce concept. Se différenciant de la formation continue, moyen par lequel il peut se réaliser, le développement professionnel est attaché à l'activité de l'individu. Inhérent à une demande sociale de professionnalisation, ce développement traduit une construction à la fois identitaire et professionnelle. Peu d'auteurs resituent ces concepts les uns par rapport aux autres. En revanche, beaucoup d'entre eux définissent le développement professionnel, examinons ces définitions.

4.2. Vers une définition du concept

L'étude des différentes définitions données au concept de développement professionnel conduit à appréhender sa complexité. En effet, les nombreuses significations publiées témoignent de la multiplicité des perspectives théoriques auxquelles se réfèrent les auteurs. A l'intérieur de ces perspectives se dessinent, comme le soulignent Brodeur et al (2005) une pluralité de vues concernant sa nature, les conditions permettant de le favoriser, ses finalités et même ses fondements.

Il n'existe pas de définition stabilisée et consensuelle du développement professionnel et les définitions des chercheurs diffèrent selon les choix théoriques qui les guident. Par exemple, Huberman et Guskey (1995) perçoivent le développement professionnel comme « *un processus développemental d'expansion des connaissances, qui a pour objectif d'améliorer l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations* » (Dionne, 2003, p. 18) Ces auteurs s'inscrivent dans une perspective développementale avec des enjeux d'efficacité pour l'ensemble des acteurs professionnels. Day (1999) de son côté, le définit comme « *un processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel* » (op.cit., p. 4). Duke (1990) va dans le même sens en le déterminant comme « *un processus dynamique d'apprentissage qui conduit à un nouveau niveau de compréhension ou de maîtrise et à une meilleure conscience du contexte dans lequel les éducateurs sont inscrits* » (Duke, 1990, p. 71 Traduction libre). Ces deux auteurs ne se situent plus dans une perspective développementale comme Huberman et Guskey (1995) mais dans celle de l'apprentissage. Ils envisagent le développement professionnel comme un processus dynamique de changements ayant un impact aussi bien au niveau des pratiques que du système scolaire dans son ensemble (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Dans son rapport de recherche, Deschênes (2014) a rassemblé un ensemble de définitions du développement professionnel issues de plusieurs travaux de recherches. Nous avons poursuivi et complété cette recension (cf. annexe 2) afin de déterminer quelle conception globale ressort de ces définitions, sur quels points elles se rejoignent et en quoi elles se différencient. Dans la perspective de Deschênes (2014) nous structurons notre analyse autour de deux axes : quelles focales principales émergent de ces définitions? Quelles évolutions professionnelles sont décrites?

Trois focales principales ressortent de cette recension. Qualifié parfois d'apprentissage dynamique (Donnay & Charlier, 2000, 2006, 2008; Duke, 1990) ou de transformation (Clement & Vandenberghe, 2000; Dionne, 2003; Uwamariya & Mukamurera, 2005), la majorité des auteurs se rejoignent, pour envisager le développement professionnel comme un processus (Clement & Vandenberghe, 2000; Day, 1999; Dean, 1991; L. Evans, 2013; Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Wells, 1993) de développement et d'amélioration (North Central

Regional Educational Laboratory (NCREL), 2003; Sparks & Loucks-Horsley, 1989; Wittorski & Briquet-Duhazé, 2009) qui se développe de façon continue (Dejean & Charlier, 2012; Donnay & Charlier, 2006) et, selon certains, par le biais d'interactions sociales (Clement & Vandenberghe, 2000; Day, 1999; Dionne, 2003; Marcel, 2006). Toutefois, une seconde catégorie d'études envisage le développement professionnel comme produit des apprentissages réalisés dans des activités, des situations formelles ou informelles (Fullan & Stiegelbauer, 1991; Nault, 2005; Richter et al., 2011). De leur côté, Deaudelin, Brodeur et Bru (2005) englobent la notion d'apprentissage à la fois comme processus et comme produit. Enfin, une dernière catégorie de travaux se centre sur l'ensemble des activités permettant d'améliorer les connaissances et compétences professionnelles (Butler-Kisber & Crespo, 2006; Killion, 2002). Le tableau ci-dessous résume les différentes recherches liées aux trois focales.

Tableau 2 : Classification des recherches en fonction des focales principales repérées dans les définitions du développement professionnel

Focale	Processus	Produit	Activités
Recherches	Sparks & Loucks-Horsley (1989); Duke (1990); Dean, (1991); Wells (1993); Day, 1999; Clement et Vandenberghe (2000); Dionne (2003); Uwamariya et Mukamurera (2005); Donnay et Charlier(2006); Marcel (2006); Wittorski & Briquet-Duhazé (2009)	Fullan & Stiegelbauer (1991); Nault (2005); Richter et al. (2011)	Butler-Kisber et Crespo (2006); Killion (2002)
Deaudelin, Brodeur, & Bru (2005)			

Les définitions analysées décrivent diversement les évolutions, transformations, changements qui s'opèrent au cours du développement professionnel. Certains auteurs se centrent exclusivement sur la notion d'apprentissage professionnel et, dans ce cadre, les transformations sont essentiellement présentées en termes d'acquisition, d'amélioration, de développement de compétences, connaissances, habiletés, attitudes liées aux différentes tâches professionnelles (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994; Butler-Kisber & Crespo, 2006; Day, 1999; Donnay & Charlier, 2006; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Killion, 2002; Marcel, 2006; North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), 2003; Richter et al., 2011; Sparks & Loucks-Horsley, 1989) voire d'amélioration de la pratique dans son ensemble (Uwamariya & Mukamurera, 2005; Wells, 1993). D'autres auteurs, en revanche, distinguent apprentissage professionnel et développement professionnel. Wittorski (2008), par exemple, perçoit deux dimensions temporelles distinctes. À l'apprentissage il attribue un caractère localisé relié à une

situation et un moment précis alors qu'il inscrit le développement professionnel dans une temporalité plus longue puisqu'il est relié à la construction d'un individu. Buysse et Vanhulle (2009) envisagent le développement professionnel comme une transformation du fonctionnement psychique de l'individu résultant de l'intégration de savoirs investis de sens. Pour ces auteurs, il se situe alors au-delà du processus d'apprentissage professionnel qui, lui, est caractérisé par la mise en œuvre de compétences propres au métier. L'acquisition de savoirs si elle contribue au développement du professionnel ne saurait suffire. C'est par l'intériorisation et l'intégration des nouveaux savoirs à des apprentissages antérieurs que s'élabore « *une transformation du fonctionnement psychique* » (op. cit., p. 226). Les transformations dépassent alors l'acquisition de nouvelles connaissances et concernent des changements sur le plan conceptuel et au niveau des modes de pensée. Dans ce cadre, le développement est appréhendé plutôt en termes de restructuration qu'en termes de maturation psychique. Frenay, Jorro et Poumay (2011) décrivent un double-processus : « *d'internalisation* » d'une culture professionnelle et « *d'externalisation* » de capacités à agir dans un contexte particulier. D'autres auteurs mettent également en lumière le caractère bidimensionnel du développement et révèlent un processus de transformation des compétences mais aussi des composantes identitaires (Barbier et al., 1994; Piot, 2009; Riopel, 2006; Wittorski, 2007). Les changements sont alors de l'ordre des représentations (Frayse, 2000) et du fonctionnement cognitif et affectif. Dans ce sens, certaines recherches évoquent des transformations concernant des éléments propre à l'individu telles que les aspirations, les motivations, les croyances sur soi, les attitudes (Butler-Kisber & Crespo, 2006; Killion, 2002; Richter et al., 2011; Sparks & Loucks-Horsley, 1989) ou encore l'intelligence émotionnelle (Day, 1999), la confiance en soi (Uwamariya & Mukamurera, 2005) et les qualités personnelles (Butler-Kisber & Crespo, 2006). Ces changements identitaires sont également abordés sous l'angle de négociations, transitions identitaires (Perez-Roux, 2011; Wittorski, 2007).

Plusieurs caractéristiques émergent de cette analyse, certes non exhaustive, des différentes définitions du développement professionnel confirmées par le travail de recension des écrits sur le développement professionnel réalisé par Vallerand et Martineau (2011). Même s'il est appréhendé par certains chercheurs en tant que produit des apprentissages professionnels et parfois même comme un ensemble d'activités permettant ces apprentissages, il est plus généralement perçu comme un processus dynamique dans lequel le professionnel se trouve engagé afin d'améliorer la maîtrise et la compréhension de sa pratique. Et, quand bien même certaines divergences demeurent, les recherches s'orientent vers une bidimensionnalité de la nature des changements qui s'opèrent : transformations des savoirs professionnels d'une part et transformations des composantes identitaires d'autre part (Lefevre et al., 2009). Gosselin et al (2014) évoquent par ailleurs une convergence des études vers une « *ontologie de l'action située* » et proposent une approche qui appréhenderait le développement professionnel dans son aspect multidimensionnel. Il serait alors envisagé « *comme une activité humaine déployée par un individu, qui a une histoire et des caractéristiques propres (dimension*

personnelle), qui a cours dans une situation qui est physiquement, socialement et culturellement déterminée (dimension socioculturelle) (Suchman, 1987) et qui se traduit potentiellement par des apprentissages et des changements de pratique (dimension professionnelle) » (op. cit., p. 11).

Ainsi, au terme de cette étude conceptuelle du développement professionnel et de façon synthétique, cinq éléments caractéristiques ressortent plus particulièrement de l'ensemble des définitions issues des travaux étudiés :

- sa nature : il peut être entendu de trois manières, soit comme un ensemble d'activités, de situations, soit comme une somme d'apprentissages, ou encore comme un processus dont différents adjectifs en précisent la qualité. Il est souvent qualifié de dynamique et continu pour souligner son inscription temporelle et évolutive, parfois orienté et situé pour l'ancrer dans un contexte, un projet.
- son action : il développe, bien sûr, transforme, provoque des changements, des apprentissages, améliore la pratique et émancipe les professionnels.
- son objet : les transformations sont de deux ordres : les compétences, attitudes, savoirs professionnels ce que Marcel (2005b) nomme « *faire son métier* » et les composantes identitaires qu'elles soient psychologiques ou sociales, « *être à son métier* » (op.cit., p.591)
- sa finalité : l'ensemble des recherches s'accorde sur une évolution positive des qualités professionnelles de l'enseignant. Cependant, trois niveaux de finalité se dessinent dans les définitions. Le premier niveau rattache la finalité du développement professionnel à l'enseignant et à l'amélioration de sa pratique. Le second niveau décrit un développement professionnel qui au final améliorera les apprentissages des élèves et le dernier niveau appréhende le développement professionnel dans une perspective d'amélioration du système éducatif (Huberman & Guskey, 1995), voire avec une visée éthique et morale (Day, 1999)
- les acteurs : les enseignants en tant qu'individu possédant des caractéristiques singulières sont associés à cette évolution et sont considérés comme des acteurs de premier plan de leur développement. Ils ne sont cependant pas seuls et de plus en plus de recherches inscrivent le collectif (les collègues, l'organisation) comme élément essentiel des transformations professionnelles.

Cette étude du développement professionnel enseignant ne serait cependant pas complète si nous ne nous attachions pas à déterminer comment s'opèrent ces transformations. Nous nous centrerons dans un premier temps sur les facteurs favorisant le développement des compétences professionnelles pour nous tourner ensuite vers ceux liés aux transformations des composantes identitaires.

5. Un ensemble de contextes d'apprentissage

Le terme « contexte d'apprentissage » emprunté au *Mémoire sur l'éducation tout au long de la vie* établi en 2000 par la commission européenne renvoie, selon cette dernière, à trois catégories distinctes d'activités d'apprentissage : les apprentissages formels institutionnalisés qui conduisent à des qualifications et diplômes reconnus, les apprentissages non-formels qui se déroulent en dehors des cadres de formation institutionnalisés et les apprentissages informels qui se réalisent de façon fortuite dans la vie quotidienne (Commission of the European Communities, 2000). Cette distinction se perçoit également dans les travaux de recherche sur le développement professionnel. Toutefois, ils ne s'accordent pas tous sur les contextes les plus à même de favoriser des transformations. Certains n'envisagent le développement que par le biais de situations formelles spécifiquement planifiées et organisées pour atteindre des objectifs fixés et ciblés par avance alors que d'autres y incluent des situations informelles d'apprentissage (Martineau, Portelance, & Presseau, 2009). Killian (2002), par exemple, délimite le développement professionnel aux activités programmées et structurées conçues dans l'intention d'améliorer la performance professionnelle et n'intègre pas d'autres possibilités de développement. En revanche, Richter et al. (2011) pointent que l'amélioration et la construction des savoirs et compétences professionnelles se fondent à la fois sur des opportunités formelles et informelles. Les opportunités informelles désignent un ensemble de situations où les apprentissages se font de manière incidente, sans qu'il y ait eu volonté programmée de développer des savoirs professionnels comme lors d'interactions avec les pairs, dans les moments de réflexivité sur sa pratique, les expériences quotidiennes de la vie professionnelle et personnelle alors que les opportunités formelles concernent les situations structurées d'apprentissage telles que les programmes de formation initiale et continue. Un grand nombre d'études s'intéressent à déterminer les facteurs favorisant les apprentissages dans ces situations formelles (Broad & Evans, 2006; Martineau et al., 2009; Opfer & Pedder, 2010). Est soulignée l'importance de proposer des formations qui sont adaptées aux besoins et contextes spécifiques des personnes formées. Le caractère soutenu, intensif et continu de la formation ainsi que l'engagement actif des professionnels s'imposent comme des éléments centraux pour une efficacité de ces activités visant le développement professionnel (Broad & Evans, 2006; Day & Gu, 2007). Certaines formes de pratiques formatives encadrées sont repérées comme étant plus particulièrement performantes : la collaboration, les réseaux d'enseignants, la recherche-action, le tutorat, l'observation (Opfer & Pedder, 2010). Les normes, la forme de gouvernance, les pratiques de l'établissement scolaire apparaissent également comme des facteurs influents. La mesure de l'impact des formations proposées sur les pratiques enseignantes prend une place importante dans ces recherches. Pour aller au-delà du simple indicateur de satisfaction, des modèles d'évaluation proposent différents niveaux d'impact (e.g. impact sur les connaissances, sur les pratiques, sur l'organisation) (Beech & Leather, 2006; Holton, 1996; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2009; Kirkpatrick,

1959; Kraiger & Jung, 1997). Cependant, les divergences demeurent quant aux indicateurs utilisés lors des évaluations d'impact (Wilson & Berne, 1999) et aux caractéristiques proposées pour favoriser le développement professionnel (Chard, 2004; Wilson & Berne, 1999)).

Néanmoins, une majorité des chercheurs se rejoint pour pointer la conjonction des deux types d'opportunités. Nault (2005) s'inscrit dans cette vision et définit le développement professionnel « *comme la somme des apprentissages effectués de façon formelle ou informelle au cours de la carrière, de ses débuts jusqu'à la retraite* », elle évoque en outre Zusovsky (2001) qui voit dans la réflexion sur la pratique, inspirée de Schön (1983), une forme d'apprentissage informel alimentant le développement professionnel. Day (1999) rejoint Nault (2005) et signale également deux formes d'expériences d'apprentissage concourant au développement professionnel. Il distingue les situations naturelles qui dépassent le cadre professionnel de celles qui sont conscientes et planifiées et qui correspondent à la formation initiale et continue (Brodeur et al., 2005; Day, 1999; Lieberman & Miller, 2001). Pour ces auteurs, le développement professionnel se nourrit également des discussions entre collègues, des expériences vécues dans et hors la classe et de la réflexivité personnelle. La didactique professionnelle mentionne, quant à elle, les apprentissages incidents pour caractériser les situations où un apprentissage s'opère alors que la situation ne visait pas expressément d'apprentissage. Pastré et al. (2006, p. 13) expliquent que les apprentissages qui s'y réalisent sont d'ordre à la fois constructifs (transformation de soi-même) et productifs (transformation du réel) alors que la visée première était la productivité de l'activité. Dans ce cadre, le développement de l'individu se situe non pas sur l'acquisition de savoirs mais sur l'apprentissage par le biais d'activités en situation. Néanmoins, Butler-Kisber & Crespo (2006) soulignent que la définition de l'apprentissage tout au long de la vie, élaborée par la commission européenne, et qui englobe toutes activités d'apprentissage significatives au cours de la vie conduisant à l'amélioration des connaissances, qualifications et compétences des individus, tend à rendre moins marquées les limites entre apprentissage formel et informel.

Il semble ainsi de plus en plus admis que le développement professionnel des enseignants s'opère dans des situations qui dépassent le cadre strict de la formation organisée et structurée. Qu'elles soient nommées « *opportunités informelles* », « *situations naturelles* » ou « *apprentissages incidents* », les recherches relèvent une diversité de situations opportunes au développement des savoirs et compétences professionnels. Dans cette perspective, les temps de réflexivité et d'échanges sont décrits comme des moments particulièrement bénéfiques. Le cadre naturel d'enseignement au travers des expériences quotidiennes fournit également des situations propices au développement des savoirs et savoir-faire professionnels. Le Boterf (2007) voit plutôt dans la conjonction d'une variété de situations professionnelles un facteur favorable à ce développement. De l'autoformation accompagnée aux situations d'échange de pratiques en passant par la rédaction de mémoires, la pluralité et la diversité des situations lui paraissent pouvoir contribuer aux transformations professionnelles. Cette acception d'apprentissages multiformes concourant au développement professionnel traduit, selon Day (1999),

un changement de conception du professionnel et de son activité. D'une vision du praticien qui a besoin de connaissances et de savoir-faire pour être compétent, on passe à celle du professionnel exerçant dans un contexte particulier qui doit, quotidiennement, faire face, s'adapter à des situations complexes.

Ainsi c'est parmi les multiples expériences vécues au cours du parcours professionnel, pour certaines planifiées en vue de sa professionnalisation, pour d'autres informelles comme lors de réunions d'équipe, de concertations ou encore au cours de son activité d'enseignement, que peuvent être appréhendés les différents contextes de changement.

Certaines études se sont particulièrement intéressées aux processus de transformation réalisés en situation professionnelle. Plusieurs éléments émergent de manière saillante dans cet ensemble de travaux. L'activité du professionnel tout d'abord apparaît comme centrale pour une catégorie d'études, d'autres pointent les expériences vécues comme autant de « *potentialités d'apprentissage* » (Roger, Jorro, & Maubant, 2014, p. 28). Le contexte, ensuite, qu'il soit physique, social ou culturel, s'impose comme élément incontournable voire indissociable de l'activité du professionnel. L'activité réflexive qui accompagne l'action, enfin, qu'elle se situe en amont, pendant ou en aval de celle-ci semble constituer pour beaucoup la pierre angulaire de l'évolution du professionnel.

Ce sont ces différents éléments contributifs du développement professionnel que nous allons maintenant examiner.

6. Éléments contributifs au développement professionnel

Nous avons retenu quatre facteurs principaux fortement présents dans la littérature et contribuant au développement professionnel. Trois d'entre eux ont pour point commun un ancrage dans l'action alors que le quatrième concerne le contexte social et culturel dans lequel s'inscrit l'acteur professionnel. Dans un premier temps, nous étudierons les recherches qui donnent la priorité à l'activité de l'acteur en relation avec son environnement. Ceci nous conduira dans un second temps à développer celles qui mettent en avant le contexte social et culturel comme élément essentiel des apprentissages professionnels. La notion d'expériences vécues et les apprentissages qui en découlent constituent notre troisième axe d'étude, le dernier s'intéresse à la réflexion sur et dans l'action comme vecteur de développement.

6.1. L'activité du sujet

Un ensemble de travaux appréhende le développement professionnel et les apprentissages opérés dans ce cadre au travers de la relation qu'établit le professionnel en activité avec son environnement.

Dans cette perspective, le contexte dans lequel se font les apprentissages représente une part essentielle de cette co-construction/transformation du sujet et de son environnement (Wittorski, 2008). Clot et Leplat, (2005), dans une approche ergonomique, analysent la situation d'enseignement comme une situation de travail et la définissent comme « *le couple formé par le sujet, d'une part, sa tâche et son environnement, d'autre part* » (op.cit., p.292). Les recherches s'inscrivant dans le cadre de la didactique professionnelle vont dans ce sens. Dans cette approche, l'apprentissage est perçu comme indissociable de l'activité et le professionnel comme un individu se construisant par et dans son activité. Cette dernière est prise dans un sens large et correspond à l'ensemble des actions que développe un individu dans la réalisation d'une tâche, y sont incluses les actions observables telles que le discours, les gestes mis en œuvre pour atteindre l'objectif mais aussi les actions internes, non observables les inférences, hypothèses, décisions qu'il prend en fonction du contexte dans lequel il se trouve (temporel, social, physique, matériel...) et de ses propres caractéristiques (pensées, buts, connaissances,...) (Rogalski, 2008). S'appuyant sur les travaux de Piaget, la didactique professionnelle envisage la construction de schèmes et de concepts pragmatiques qui conduisent l'action. En agissant, un individu transforme son environnement (activité productive) et se transforme lui-même (activité constructive) (Pastré et al., 2006) et c'est dans cette interrelation que s'ancrent les apprentissages des professionnels. Parmi les six voies du développement professionnel qu'il propose, Wittorski (2007) détermine « *la logique de l'action* » caractérisée par son ancrage exclusif et immédiat dans l'activité du sujet. Au travers de cette logique, le chercheur décrit dans quelle mesure l'activité au quotidien participe au développement professionnel. C'est par le biais des multiples adaptations opérées au cours de l'action, sans réellement en prendre conscience, et pour répondre aux exigences de son environnement que l'individu développe pas à pas sa façon d'agir. Certaines situations qui tout en ayant un caractère connu se distinguent des situations habituelles, comme l'utilisation d'un nouveau matériel pédagogique par exemple ou dans la gestion de situations imprévues, permettent au professionnel de construire des « *compétences incorporées* » (Leplat, 1997) qui le guident dans son action.

Les travaux inspirés de la théorie de l'enaction (Varela, 1989) donnent une importance majeure aux interactions qui s'opèrent entre l'enseignant et son environnement. L'activité du professionnel et son développement sont, dans ce cadre, étudiés au travers de la dynamique des transformations, appropriations et créations que peuvent opérer les acteurs professionnels dans et avec leur environnement. Selon ces recherches, le renforcement des connaissances antérieures et/ou la construction de nouvelles compétences se réalisent à partir d'inférences relatives à l'efficacité des actions menées. Ces jugements inférentiels s'appuient sur un processus de catégorisation opéré sur les situations, actions, événements vécus en fonction de leurs ressemblances ou de leurs différences (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008). Certaines recherches basées sur une approche instrumentale de l'activité (Rabardel, 1995) mettent également en avant la construction de nouvelles

ressources cognitives au travers de l'interaction entre le sujet et son environnement mais médiée par la mobilisation d'instruments². Les ressources pédagogiques (qu'elles soient numériques ou technologiques) sont dans ce cadre étudiées autour de l'appropriation qui en est faite. En les intégrant, les enseignants vont faire évoluer les ressources (processus d'instrumentalisation) qui elles-mêmes vont contribuer à l'évolution des pratiques (processus d'instrumentation). Les travaux étudiant l'appropriation d'outils didactiques (Cèbe & Goigoux, 2007), l'intégration des TICE en classe (Abboud-Blanchard & Vandebrouck, 2012; Rodes, 2012) ou encore ceux analysant l'impact de la participation à des communautés virtuelles (Daele, 2013) participent de ce type de recherches.

L'ensemble de ces travaux s'attache à montrer que le développement de l'individu se réalise au travers de son activité et en étroite relation avec l'environnement. La triade acteur/activité/environnement interagit de façon indissociable et construit autant qu'elle produit. Les derniers travaux présentés (Daele, 2013) introduisent la dimension collaborative comme facteur susceptible d'avoir une incidence sur le développement professionnel. Ils font partie d'un ensemble de recherches qui soulignent plus particulièrement la participation des aspects social et culturel de l'environnement au développement des professionnels.

6.2. L'environnement social et culturel

La dimension sociale du développement professionnel est fortement mise en avant dans ce domaine de recherche. Les travaux s'appuient en grande partie sur les approches socio-cognitivistes ainsi que sur les théories socio-culturelles et s'attachent à examiner les ressources cognitives et affectives développées par les enseignants en interaction avec les conditions sociales et culturelles de leur travail. Ils se fondent, comme les études précédentes, sur l'idée que le sujet n'apprend pas seul tel un «*lone wolf*» mais qu'il apprend en interaction avec son environnement.

L'environnement socio-professionnel, par la structure de ses organisations (institution, lieu d'exercice), les interactions sociales qui s'y vivent, la culture qui y est véhiculée, représente un cadre d'évolution professionnelle où «*l'individu et le monde social sont co-constitutifs*» (Feyfant, 2013). Deux orientations semblent se dessiner dans l'ensemble des recherches orientées sur cet aspect : des travaux qui s'intéressent aux apprentissages collectifs, on apprend en groupe et d'autres centrés sur les apprentissages professionnels réalisés par un individu au travers de la collaboration du collectif, on apprend par le groupe.

Les recherches s'inscrivant dans la première orientation mettent en avant le rôle de l'organisation et des pratiques collectives qui s'y réalisent pour appréhender la construction des savoirs

² L'instrument est entendu comme construction mentale, réalisée par un individu, relativement à un artefact. La définition de l'artefact s'appuie sur celle proposée en anthropologie « toute chose ayant subi une transformation d'origine humaine » tout en la précisant (Rabardel, 1995, p. 49).

professionnels collectifs. Des conceptualisations partagées telles que les représentations sociales, les compétences collectives ou l'habitus s'élaborent au sein du collectif et constituent un ensemble de savoirs construits socialement qui permettent de guider l'action (Lefevre et al., 2009).

L'organisation professionnelle est perçue comme «*un lieu de construction collective de l'action*» (Lator, 2011) et son cadre structurel peut soit contribuer (au travers des ressources qu'il propose) soit, au contraire, desservir (selon les contraintes qu'il apporte) le développement professionnel. Le développement individuel se trouve ainsi affecté par le développement organisationnel existant dans l'établissement (Dionne, 2003; Oja & Smulyan, 1989). Ces travaux se fondent sur l'hypothèse que le collectif dépasse l'individu et que les savoirs individuels se développent à partir de la constitution de savoirs collectifs plus élaborés. Une recherche de Marcel (2005b) va dans ce sens et fait l'hypothèse du développement d'un « schème collectif ». Cognition collective émergeant des schèmes individuels, le schème collectif influencerait sur les pratiques individuelles. Certaines conditions sont cependant nécessaires pour que ces apprentissages collectifs puissent se faire. Tout d'abord, les individus doivent ressentir leur appartenance à cette entité collective (le groupe d'enseignants, l'équipe, l'établissement). Ils doivent également construire un sentiment d'efficacité collective qui leur permet de dépasser les difficultés rencontrées, croire en leurs capacités à les dépasser. Ils doivent enfin pouvoir objectiver, analyser de façon critique les décisions qui sont prises, les actions qui sont faites en mettant en lumière les croyances et principes qui les ont orientées. Les communautés d'apprentissage (communauté d'intérêts, stratégique, de pratique) conduisent les professionnels qui y participent à partager puis reconstruire leurs propres ressources pour élaborer un répertoire commun. Au final, en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants, ces pratiques collaboratives conduisent les enseignants non seulement à ajuster leur pratique et à valoriser des savoirs construits dans la pratique (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010) mais elles permettent également de se centrer davantage sur le « *comment enseigner* » que sur l'enseignement en lui-même (Feyfant, 2013).

La seconde orientation, très présente dans la littérature (Butler, 2005; Daele, 2004; Dionne, 2003; Frost, Akmal, & Kingrey, 2010; Hadar & Brody, 2010; Marcel, 2006), montre que par le biais des échanges initiés dans les rencontres et en se mobilisant autour de tâches communes, les enseignants créent une dynamique qui contribue à la construction de nouvelles ressources professionnelles. En se référant aux travaux de Doise & Mugny (1997) les recherches envisagent les échanges et désaccords professionnels au sein des groupes collaboratifs d'enseignants comme autant de moments de conflits socio-cognitifs qui, en remettant en cause les points de vue, conduisent à une reconfiguration des ressources cognitives de l'acteur. Ainsi, comme le souligne (Marcel, 2005a, p. 9), « *l'enseignant apprend des autres, apprend aux autres et apprend avec les autres* ». Certains auteurs font même de cette collaboration une condition nécessaire aux apprentissages individuels (Fullan, 1992; Hargreaves & Fullan, 1992) et affirment que le développement ne peut se réaliser que lorsqu'il y a coopération, collaboration et culture collective (Hargreaves & Fullan, 1992; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

D'autres auteurs (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004) mettent en relief l'évolution qui s'est opérée sur les modèles contemporains du développement professionnel. Si, dans les années 90 les modélisations percevaient l'enseignant comme « un loup solitaire », les modélisations les plus récentes se complexifient et intègrent à la fois une dimension collaborative et une dimension individuelle. Marcel (2005a) va dans le même sens en décrivant l'évolution des cadres théoriques des recherches sur le développement professionnel. Selon lui, les études ont tout d'abord été influencées par le paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994) avec un point d'ancrage essentiellement axé sur l'individu puis se sont ensuite tournées vers une approche plus sociale en intégrant la dimension collective et collaborative où les enseignants sont perçus comme faisant partie d'une communauté professionnelle (Engeström, 1994; cité par Marcel, 2005a, p. 139). Les différentes analyses de la littérature réalisées par Uwamariya & Mukamurera (2005) ; Lefeuvre et al. (2009) et Gosselin et al. (2014) corroborent cette orientation et insistent sur le fait que le développement professionnel s'inscrit dans un contexte collectif spécifique mais qu'il est également lié à l'individu agissant dans ce contexte. Les recherches de Butler et al (2004) et Dionne (2003) associent les deux dimensions en conduisant les enseignants à réfléchir sur leurs apprentissages au sein d'une communauté de pratique. Dans cette perspective, Daele (2004) a étudié les conditions de développement professionnel dans un contexte de participation à une communauté virtuelle. Deux aspects intéressants ressortent de cette étude quant aux conditions de participation à cette communauté, la première est liée à l'histoire personnelle des individus et notamment aux croyances qu'ils ont sur eux-mêmes, la seconde concerne le fonctionnement de la communauté. En effet, avoir un sentiment de compétence au niveau de son enseignement et de sa capacité à apporter des éléments intéressants au groupe conduit les enseignants à s'inscrire dans cette communauté virtuelle. De même, en ce qui concerne les apprentissages consécutifs à cette pratique, le chercheur pointe qu'ils sont subordonnés d'une part aux représentations individuelles et d'autre part à la qualité des échanges dans le groupe (opportunité d'échanges d'idées transférables, intensité des relations et hétérogénéité du groupe). Ainsi si la dimension sociale contribue effectivement au développement professionnel des enseignants, les caractéristiques individuelles jouent également un rôle essentiel dans cette évolution.

La dimension culturelle de l'environnement est également un élément participant au développement professionnel. Les moments d'échanges, de co-construction conduisent à des partages de savoirs et de pratiques, mais aussi de valeurs et de croyances qui nourrissent le collectif et les individus qui le composent. Moussay et al. (2011), en s'intéressant aux situations d'accompagnement et au tutorat d'enseignants-débutants, mettent en valeur cet aspect socio culturel de l'apprentissage et, dans une perspective vygoskienne, appréhendent la construction des savoirs, et notamment les savoirs professionnels, comme culturellement médiatisés. Les chercheurs ont ainsi montré que les enseignants débutants intériorisent les signes culturels que représentent les conseils prodigués par leur tuteur ou leurs pairs et les transforment en objets de pensée et ressources pour agir.

Bien sûr, certains éléments du contexte peuvent favoriser ou nuire au développement professionnel. Une trop grande disparité entre les acteurs sur le plan des idées, des valeurs peut entraîner des tensions et entraver la construction du sentiment d'appartenance nécessaire pour susciter engagement, cohésion et solidarité. De même, les ressources matérielles et spatiales ont, elles aussi, été perçues comme ayant un possible impact sur ce développement.

En résumé, une double contribution du collectif ressort des travaux. Il conduit d'une part à la construction d'un ensemble de conceptualisations, croyances, savoirs collectifs qui guident et favorisent l'action collective et, d'autre part, il favorise le développement de ressources individuelles. En effet, les interactions qui se réalisent au sein du groupe contribuent à ce que les enseignants construisent de nouvelles significations, croyances et à ce qu'ils comprennent mieux les leurs. Cette construction de sens conduit à revisiter les savoirs, pratiques et à les faire évoluer. Elle amène également à une meilleure connaissance de soi et à la construction d'une identité professionnelle (Hensler & Dezutter, 2008).

Au travers de ces recherches, il apparaît que le développement professionnel s'ancre de façon indissociable dans le monde singulier de l'individu et dans le monde social et culturel auquel il participe. A l'instar de Pastré et al (2006, p. 195) citant Bruner, nous pourrions dire que « *le monde social constitue ce à quoi nous devons nous adapter en même temps que la boîte à outils qui nous permet de le faire* ». C'est en collaborant avec les autres que l'individu élabore sa propre évolution et participe à celle des autres.

De façon plus globale, les nombreuses recherches, tout en ayant des cadres conceptuels différents, se rejoignent pour situer le développement professionnel dans une interaction entre un sujet caractérisé par ses ressources cognitives et affectives, les activités qu'il met en œuvre et l'environnement professionnel multidimensionnel (physique, organisationnel, social, culturel, historique,...) dans lequel il exerce. Ces différentes composantes constituent pour Lefeuvre et al. (2009) des éléments qui permettent de le décrire et le comprendre.

Rosaen et Florio-Ruane (2008) mettent également en avant l'intérêt d'étudier le développement du professionnel dans le cadre de son activité. Pour elles, les expériences professionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant constituent un terreau de recherche fertile. La notion d'expérience, proche de celle d'activité, est relevée par un ensemble de recherches qui perçoivent un rapport étroit entre expérience et apprentissage professionnels.

6.3. L'expérience du sujet

C'est-à-dire la fin des années soixante qu'émerge avec Rogers (1969) le concept d'experiential learning ancré dans la pensée de Dewey (1938) sur l'expérience et l'éducation. Depuis les années soixante-dix, ce concept n'a cessé d'être revisité en fonction des visées des recherches (Balleux, 2000) et le lien étroit entre apprentissage professionnel et expérience vécue est fortement mis en avant. Toutefois, comme pour toutes les notions extrêmement présentes dans les discours et les pratiques, la notion d'expérience est largement polysémique. Elle renvoie à une double signification, elle peut être conçue à la fois comme processus d'acquisition (faire l'expérience) et comme résultat, produit (avoir de l'expérience). Cette distinction rejoint celle de Ricoeur (1977) qui dissocie l'identité-*idem* de l'identité *ipse*. L'identité-*idem* est relative aux faits, l'expérience correspond dans ce cadre à une accumulation de connaissances, d'événements, un répertoire de souvenirs qui font ce que nous sommes et renvoie au passé. L'identité-*ipse* correspond à notre capacité à nous construire en tant qu'individu, l'expérience y est élaboration, chaque action vécue est intégrée à l'ensemble des ressources déjà présentes et les transforme. Ancrée dans le présent, elle donne forme et consistance aux traces du passé qui deviennent alors signifiantes. Elle conduit l'individu à s'approprier la situation présente en croisant une reconstruction rationnelle du passé et un regard sensible posé sur ce vécu (Roger et al., 2014). En ce sens, l'expérience est à la fois « *acquis et mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître* » (Wittorski, 2008, p. 26). Rogalski et Leplat (2011) précisent cette vision en déterminant trois façons d'appréhender l'expérience. Tout d'abord, l'expérience peut être conçue comme l'aboutissement de l'activité, qu'elle soit matérielle ou symbolique, elle peut, ensuite, être relative à l'ensemble des connaissances et habiletés acquises au cours d'une période, elle peut enfin être conçue comme événement marquant dans la vie d'un individu. Les chercheurs envisagent deux composantes à l'expérience professionnelle : les expériences sédimentées et les expériences épisodiques. Les premières résultent d'un processus dynamique qui, en intégrant l'expérience présente aux expériences précédentes, la transforme en la réorganisant. Répétition et variabilité des tâches forment les deux conditions à l'élaboration de l'expérience sédimentée. C'est dans la variabilité des situations auxquelles il est confronté que le professionnel va progressivement adapter ses procédures et ainsi développer de nouvelles compétences professionnelles. Et c'est dans leur répétition qu'il en tirera profit et constituera des « *schèmes adaptatifs* » qui participent à la sédimentation de l'expérience (Falzon & Teiger, 1995). Les expériences épisodiques, quant à elles, participent du vécu singulier. Elles peuvent concerner aussi bien des situations singulières que des situations significatives (« *cas d'école* ») d'un ensemble de situations. Elles sont fortement contextualisées et de ce fait conscientisées. La méthode des incidents critiques (Flanagan, 1954) a particulièrement étudié les expériences épisodiques pour favoriser le développement professionnel. Cependant, plusieurs limites ont été décelées quant à leur efficacité. Le premier élément limitant est le caractère fluctuant de la

remémoration, les expériences les plus récentes sont plus nombreuses et les plus anciennes se réfèrent plus souvent à des situations problématiques. Le second facteur restrictif est lié au degré d'expertise des personnes ayant fait l'expérience d'un épisode particulier, qu'il en soit l'acteur, ou l'auditeur. L'impact de l'expérience est relié à la qualité de l'encodage qui est elle-même dépendante des ressources à disposition de la personne qui se souvient. Les experts sont plus à même de repérer des éléments caractéristiques d'une situation alors que les novices peuvent ne repérer que des traits de surface qui ne seront pas très utiles pour la gestion de nouvelles situations. L'impact du caractère émotionnel des expériences épisodiques est également pointé. En effet, l'empreinte émotionnelle laissée par une expérience sera déterminante dans l'impact qu'elle pourra avoir par la suite. Ces deux formes de l'expérience nourrissent différemment mais de manière complémentaire le développement professionnel. Les unes en se sédimentant participent au développement de compétences «*incorporées*» (Leplat, 1997) alors que les expériences contextualisées et singulières permettent une analyse et un partage avec d'autres par le biais de réflexion sur la pratique par exemple ou encore de récits professionnels (Beaujouan, Coutarel, & Daniellou, 2013). Elles ne sont pas pour autant disjointes et s'articulent autour de leur spécificité (singularité pour les unes et généralité pour les autres) en vue du traitement de nouvelles situations. Les expériences sédimentées permettent une adaptation aux événements fréquents en fournissant des représentations opératoires. Or, face à une situation inédite, celles-ci pourraient se révéler inadaptées voire contreproductives. Les expériences épisodiques peuvent alors offrir un éventail de situations sur lesquelles il sera possible de s'appuyer pour agir.

Toutefois, la qualité de l'ensemble du vécu ne suffit pas forcément pour que l'expérience puisse permettre des acquis car entre également en jeu, pour qu'il y ait acquisition, la façon dont le professionnel perçoit son expérience et comment il l'exploite (Rogalski & Leplat, 2011). En effet, pour qu'une expérience soit constructive, deux conditions sont requises : il faut que l'individu qui l'expérimente puisse s'appuyer sur des indicateurs lui permettant de comparer le résultat de son action au regard du but qu'il s'était fixé (les tracés des élèves ne correspondent pas à ce qui était attendu) mais aussi qu'il la rapporte à l'action qu'il a mise en œuvre (la consigne donnée ne spécifiait pas précisément où placer la construction). Schwartz (2010) précise par ailleurs que l'expérience, pour qu'elle soit formatrice, implique que l'individu ait la volonté d'intégrer continuellement les événements les uns aux autres. Dans leur ouvrage collectif, Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand (2013) proposent plusieurs éléments permettant de tracer les contours de la notion d'expérience. Pour ces auteurs, l'expérience est le processus par lequel un acteur rend son activité signifiante c'est-à-dire le processus par lequel il met en relation, par une élaboration mentale, son action et son ressenti (cognitif, émotionnel et corporel). C'est donc un processus global qu'il convient d'appréhender de manière holistique. Toutefois, pour que cette sémantisation de l'activité soit qualifiée d'expérience par l'acteur elle doit être reconnue comme mémorable, voire fondatrice. À partir des récits d'étudiants

décrivant une expérience significative leur ayant permis de développer des compétences professionnelles, Mandeville (2001) a étudié les caractéristiques des expériences sources de développement professionnel et identifié les conditions dans lesquelles peut se produire un apprentissage expérientiel. L'ancrage dans une expérience de terrain signifiante et reconnue (par l'individu lui-même ou par autrui) dans laquelle l'apprenant s'engage et sur laquelle il porte un regard réflexif sont autant d'éléments, selon l'auteure, nécessaires pour que se réalise ce type d'apprentissage. Elle détermine, en outre, différents axes d'influence ; une première incidence sur la connaissance de soi et de son potentiel et une seconde sur le développement de métacompétences telles que la capacité à comprendre par l'expérience (et ainsi mieux s'ouvrir aux autres) et à celle d'apprendre à apprendre. La dimension sociale de l'expérience est soulignée par les chercheurs. Albarello et al. (2013) la décrivent à plusieurs niveaux. A un niveau interpersonnel d'abord dans le sens où autrui participe à la construction signifiante de l'activité notamment au travers des conflits sociocognitifs mais aussi par le biais des discours qui peuvent être élaborés sur cette expérience. Bien que le processus expérientiel ne puisse être transmis puisqu'il ne se réalise que dans l'action, le ressenti qui lui est associé et l'élaboration cognitive qui les réunit, ce qui a été appris c'est-à-dire l'expérience en tant que produit de ce processus peut, elle, être transmise (Albarello et al., 2013). La relation tutorale exemplifie cette transmission à autrui de l'expérience. Bien qu'elles ne soient pas développées dans le champ de l'éducation, les études de Beaujouan et al (2013) mettent en lumière la mesure selon laquelle les récits d'expériences professionnelles d'autrui peuvent avoir un impact sur le développement professionnel des destinataires de ces récits. Il apparaît que les effets produits par les récits professionnels diffèrent selon deux facteurs essentiels. D'une part, le contenu du récit doit répondre à certains critères favorisant son exploitation (explicitation de la visée didactique, précision des obstacles rencontrés et de leur résolution). D'autre part, les caractéristiques personnelles des destinataires (buts, histoire, expériences passées) influent de façon importante sur la manière dont ils s'emparent des récits qui leur sont proposés. La communication de sa propre expérience peut par ailleurs constituer en soi une expérience et être « *porteuse de transformations* », transformation du regard qu'autrui pose sur nous, voire du regard que l'on pose sur soi-même. Les écrits réflexifs, groupes d'analyse de pratique, échanges entre collègues constituent autant de situations susceptibles de transformer l'expérience initiale.

Ainsi, et pour résumer, l'expérience, à la fois répertoire de traces du vécu passé et construction intégrative et signifiante de la multidimensionnalité du vécu présent, contribue au développement professionnel. L'individu, par le processus de signification singulier qu'il met en œuvre, exerce une influence sur le niveau de cette contribution. Communiquer à autrui le produit de cette expérience concourt également à cette évolution professionnelle. L'analyse des expériences, qu'elle soit sous forme orale ou écrite, à l'intention d'autrui ou pour soi, parce qu'elle implique une conscientisation, une expression de l'implicite, une mise en lien, participe à cette évolution. Beaucoup de travaux se

sont centrés sur le développement des capacités réflexives des professionnels comme facteur essentiel de leur construction professionnelle.

6.4. La pratique réflexive

Lorsque l'on demande à madame Robine, Directrice Générale de l'Enseignement Scolaire, de décrire l'enseignant de demain, elle répond que c'est au professeur d'aujourd'hui qu'elle pense et que *« s'il fallait dresser le portrait de ce professeur, je dirais que c'est un « praticien réflexif », en posture de recherche, qui fonde et ajuste son action sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves »* (MEN, 2013a). La première qualité à laquelle fait référence cette responsable de l'enseignement scolaire est relative à la posture réflexive que doit prendre le professeur par rapport à sa pratique. C'est dire si l'attitude réflexive est mise en avant institutionnellement. Cette place essentielle donnée à la réflexivité se trouve réaffirmée dans le document référent proposé par le ministère relatif aux compétences des professeurs et des personnels d'éducation. En effet, la compétence 14 du référentiel pointe la nécessité pour tout professionnel de l'éducation de *« réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. »* (MEN, 2013b). Dans le cadre de la recherche et de la formation, le modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1983), en lien avec les travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante, fait référence (Beckers, 2004; Correa Molina & Thomas, 2013; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2012; Vacher, 2011). Bien que la modélisation de Schön (1983) soit très souvent citée, elle n'en est pas pour autant la seule et les différents modèles proposés appréhendent la réflexivité sous des angles bien divers (nous le verrons dans la suite de ce paragraphe). Toutefois, si les modélisations diffèrent la définition du professionnel réflexif demeure. Plus qu'un praticien réfléchi, comme le souligne Perrenoud (2001), c'est un professionnel qui prend pour objet d'analyse sa propre activité, son propre fonctionnement pour saisir sa manière d'agir de façon critique et constructive (Bouissou & Brau-Antony, 2005; Perrenoud, 2001). Cette conceptualisation de la pratique professionnelle aide à s'interroger sur les choix effectués, à en envisager d'autres, à complexifier « le faire » pour aller vers « l'agir » (Bouissou & Aroq, 2005). Elle ouvre un espace de dialogue avec soi-même qui conduit à une plus grande intelligibilité de soi (Beaujouan et al., 2013) et, en développant des capacités argumentatives et métacognitives (Pallascio & Lafortune, 2000) permet une meilleure adaptation aux situations professionnelles contribuant ainsi à une amélioration des compétences professionnelles. Day (2001, p. 42) signale à ce propos que *« la réflexion sur la pratique est essentielle pour bâtir, maintenir et développer les capacités de l'enseignant à penser et agir professionnellement tout au long de sa carrière »*. Le praticien réflexif est donc caractérisé par une plus grande responsabilisation face à ses choix, ses actions et aux conséquences qui leur sont liées (Derobertmeasure, 2012). Donnay et Charlier

(2006) perçoivent dans le développement de la réflexivité une manière de relier une double logique dans laquelle les enseignants se trouvent engagés : celle d'uniformité relative aux programmes, aux courants didactiques et pédagogiques, aux valeurs et celle d'autonomie de leur construction des savoirs et de leur développement. Dans ce sens, Collin (2010) y voit également un rôle médiateur entre théorie et pratique, entre identité d'étudiant et identité professionnelle, pratiques acquises/pratiques à acquérir etc.

Plusieurs modélisations ont été proposées par les chercheurs. Certaines s'intéressent à la réflexion en tant que processus indissociable de l'action comme celles de Schön (1994) ou Kolb (1984), d'autres l'organisent autour de thématiques et se centrent plus sur les contenus traités lors de la réflexion (Zeichner & Liston, 2013), d'autres enfin (Hatton & Smith, 1995; Van Manen, 1977) envisagent l'évolution des capacités réflexives comme un continuum de niveaux hiérarchisés (Derobertmasure, 2012).

Kolb (1984) propose un modèle de l'apprentissage par l'expérience qui associe action et réflexion dans un processus cyclique structuré autour de quatre phases. La pratique constitue à la fois le point de départ et le point d'arrivée de ce cycle qui combine et alterne appropriation de l'expérience et transformation de l'expérience (Kolb, Richard, & Charalampos, 2011). Sur la base d'une expérience concrète, une observation réflexive est mise en œuvre. Celle-ci conduit à une phase de conceptualisation et d'abstraction à partir de laquelle des règles et des théories personnelles vont être construites puis mises en pratique et évaluées dans une nouvelle phase d'expérimentation active. La réflexivité est envisagée dans une autre finalité par Schön (1994). Il voit dans ce processus un moyen, pour le praticien, de résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Il l'appréhende autour de trois temps principaux : la « *réflexion pour l'action* », antérieure à l'action, elle assume essentiellement un rôle de guidage, la « *réflexion en action* » qui permet de percevoir et réadapter sa conduite au cours de l'action, et une « *réflexion sur l'action* » qui interroge postérieurement les expériences vécues et en évalue les effets. Schön (1983) soutenait l'idée que toute action professionnelle découle d'un jugement et d'une prise de décision qui tirent leur origine d'une réflexion dans l'action. Au cours de l'activité, des processus de régulation de l'action sont mis en œuvre pour soutenir les prises de décision. En situation difficile dans sa classe, l'enseignant qui se sent en danger mobilisera spontanément ses capacités réflexives pour résoudre le problème auquel il est confronté. Il essaiera de comprendre de façon lucide la situation et analysera les différents éléments en présence pour envisager une résolution du problème. Cette réflexion dans l'action s'appuie sur des savoirs professionnels élaborés dans une réflexion *a posteriori* où la nouvelle expérience est intégrée au cadre déjà construit des expériences antérieures. Ces savoirs servent alors de « *grilles de lecture* » qui guident les principes d'action et orientent les prises de décision (Perrenoud, 2001). Cette réflexion dans l'action est appréhendée par Wittorski (2007) sous la dénomination de « *logique dans l'action* » (Wittorski, 2007, p. 114) et présentée comme la première des six voies de professionnalisation. Il rapproche le processus en jeu

dans cette première logique de réflexion du concept d'affordance (Gibson, 1977). Celui-ci exprime l'idée que tout individu s'adapte spontanément à son environnement au travers de l'interaction forte qui existe entre cet individu, son action et son environnement. La réflexion pour l'action, quant à elle, est une réflexion anticipatrice. Elle vise à guider, faciliter l'action et ajouter à son efficacité, elle est tournée vers le futur. Elle permet le développement de connaissances pour agir (Wittorski, 2007, p. 119). La réflexion sur l'action, *a posteriori*, aide à comprendre, à évaluer ce qui a guidé l'action et favorise la réalisation des prochaines. Elle revient sur un passé pour construire un futur et permet de développer des compétences de « *gestion de l'action* » » (*op.cit.*, p.117). Elle peut également servir de moyen de transmission de l'expérience à autrui.

Si les deux modélisations précédentes décrivent la réflexion engagée par l'acteur dans son rapport à l'action, d'autres travaux l'appréhendent en étudiant les objets sur lesquels porte la réflexion. Dans cette seconde approche, certains chercheurs ont mis la focale sur les thématiques mises en délibération lors de la réflexion. Zeichner et Liston (2013), par exemple, ont mis en lumière quatre thématiques principales : la première est centrée sur les savoirs, la seconde se rapporte à ce qui a trait à l'efficacité en tant que professionnel, la troisième est tournée vers l'élève et la dernière regroupe les considérations d'ordre éthique. D'autres travaux ont proposé différents niveaux de réflexion utilisés pour orienter l'action. Ils se situent plus dans une perspective évolutive des capacités de réflexion de l'individu. Van Manen (1977) détermine trois niveaux de réflexion hiérarchiquement organisés : un premier niveau technique (« *technical reflection* »), dans lequel la réflexion porte essentiellement sur des éléments pratiques permettant d'atteindre le plus efficacement possible l'objectif visé. Un second niveau pratique (« *practical reflection* ») qui se détache de l'action. Il s'agit, à ce niveau, d'un regard compréhensif porté sur l'action appuyé sur des principes pédagogiques mais aussi sur des éléments de situation comme les caractéristiques des élèves. Le dernier niveau (« *critical reflection* ») marque une réflexion d'ordre éthique et politique puisqu'elle est attachée à la profession enseignante (son statut, les influences auxquelles elle est soumise). Dans la lignée de ces modélisations hiérarchisées, Jorro (2005), liant réflexivité et auto-évaluation, perçoit une voie médiane du développement de la pensée qu'elle nomme « *pensée questionnante* » (Jorro, *op.cit.*, p.16). En analysant des journaux de bord réalisés par de futurs enseignants et par des formateurs d'enseignants, elle interroge la nature du processus réflexif. L'auteure relève trois seuils de réflexivité : le reflet, l'interprétation et la fonction critique régulatrice. Le premier seuil correspond plus à une description d'éléments de situation jugés importants qu'à une réelle analyse. Le questionnement, la réflexion s'effacent devant une justification surabondante, une explication détaillée et linéaire. Le second palier relève de l'interprétation. Le professionnel fait s'interpénétrer l'expression d'émotions, de questionnements et des marques de réflexivité, de conceptualisation. Le « *moi* » et le « *je* » alternent dans ces écrits. La posture la plus aboutie est celle de la critique-régulatrice. Le praticien envisage alors d'autres voies possibles à ses actions, se questionne, se conseille. Le discours n'est plus argumentatif mais interrogatif, voire

prescriptif, le « je » se stabilise et est entrecoupé de «*peut-être, il serait ...*». Jorro (2005) voit ainsi, dans la pensée-régulatrice une forme de pensée qui, entre narration et abstraction, conduit l'enseignant à construire une autre façon d'appréhender son action. Pour elle, l'auto-évaluation, de par sa fonction régulatrice permet cette construction professionnelle.

D'autres travaux, même s'ils ne se sont pas donnés pour objectif de proposer des modélisations de la réflexivité, ont également cherché à déceler des indicateurs de développement liés à l'évolution de la réflexivité.

Pour Vanhulle (2005) et Buysse et Vanhulle (2009), la pratique réflexive constitue un élément de médiation fondamental pour l'appropriation des savoirs professionnels. Ils ont, dans cette optique, analysé des écrits réflexifs de futurs enseignants pour en saisir le développement professionnel. Dans une première étude, considérant qu'opérations mentales et opérations langagières sont indissociables, Vanhulle (2005) a repéré les processus de transformation interne d'étudiants-enseignants au travers de la posture énonciative utilisée dans leurs écrits. L'énonciation en « je », appréhendée comme indicateur du développement professionnel, a permis de révéler une évolution non linéaire marquée d'avancées, correspondant à des moments de prise de distance, suivi de reculs où les savoirs professionnels restent objectivés c'est-à-dire sans une réelle appropriation subjective par l'enseignant. Dans une recherche ultérieure, Buysse et Vanhulle (2009) décèlent dans les écrits réflexifs une évolution propre à chaque étudiant, certains progressant vers une subjectivation de plus en plus élaborée des savoirs.

Toutefois, les situations naturelles de pratique réflexive ne paraissent pas suffire pour permettre à tous d'adopter une posture réflexive et son évolution s'appréhende sur le long terme. Des dispositifs de formation à cette pratique sont envisagés dans des cadres de formation plus formels (formation initiale et continue). Les écrits professionnels sur et pour la pratique tels que les mémoires professionnels, les journaux de bord, les échanges oraux dans des groupes d'analyse de pratique ou par le biais des nouvelles technologies de l'information participent de cette orientation. En favorisant l'articulation entre savoirs professionnels et savoirs pratiques, ils visent à accompagner les enseignants vers une posture de professionnel réflexif. La dimension socioculturelle est également envisagée comme facteur favorisant le développement de la pratique réflexive. Aussi c'est par le biais d'échanges collectifs que Rosaen et Florio-Ruane (2008) proposent d'engager la réflexion et de faire émerger les conceptions, les représentations. Elles montrent qu'une réflexion déployée sur l'expérience au travers du prisme du langage, et notamment celui des métaphores qui traversent le langage enseignant (différence, lecteur en difficulté, élève à risque), conduit à une conscientisation des représentations sous-jacentes à ces métaphores et par ricochet sur l'enseignement.

L'analyse des différentes études repérées dans la littérature, nous conduit tout d'abord à affirmer que l'intérêt d'une posture réflexive des enseignants est majoritairement admis, tant d'un point de vue institutionnel que du point de vue de la recherche. Les modélisations proposées par les chercheurs permettent d'ouvrir le regard sur plusieurs aspects du processus réflexif. Ancré dans la

pratique, passant alternativement par des phases de mise en œuvre et de conceptualisation, il fournit au professionnel des éléments permettant de gérer et orienter efficacement ses actions. Il conduit également à une responsabilisation de l'enseignant en le rendant plus conscient de ses choix, de ses valeurs, de ses représentations. Les contenus sur lesquels portent la réflexion sont multiples et se répartissent sur un large éventail allant des plus pragmatiques aux plus éthiques et politiques. Les capacités réflexives semblent se développer en progressant au travers de différents niveaux (ou seuils) de réflexivité, partant d'un niveau pragmatique ancré dans « *le faire* » jusqu'à une prise de distance interrogeant et régulant l'action. Toutefois cette évolution ne s'effectue pas de façon linéaire. Elle est faite d'avancées et de reculs et est liée aux caractéristiques personnelles des individus. Des outils permettant le développement de ces capacités sont proposés sous formes d'écrits réflexifs ou d'échanges d'expérience en collectif. Ces derniers servent également de traces permettant de prélever des indicateurs de développement.

Tableau 3 : Caractérisation du processus réflexif et éléments liés à son impact sur le développement professionnel

Caractéristiques du processus réflexif	Interaction temporelle avec l'action Cyclique Évolutif, passe par des seuils et non linéaire
Effets sur le développement professionnel	Développe les capacités argumentatives et métacognitives Plus grande intelligibilité des pratiques Conscientisation des conceptions sous-jacentes
Conditions de ce développement professionnel	Caractéristiques personnelles des individus Formation, échanges
Indicateurs de développement	Les formes auto-évaluatives La posture énonciative Le niveau de détachement par rapport à l'action

Plusieurs éléments apportant leur contribution au développement professionnel ont été repérés. Les situations formelles d'apprentissage constituent des cadres visant explicitement ce développement. Les situations de travail représentent des contextes plus informels d'apprentissage mais, parce qu'elles sont liées à l'action de l'individu inscrit dans le contexte d'enseignement, elles assurent une place essentielle dans son développement. L'activité développée par le sujet dans ce cadre, en interaction avec un environnement physique, social et culturel, lui permet de construire des connaissances incorporées qui guident son action. L'ensemble des expériences vécues dans ce contexte accompagnées d'une posture réflexive constituent également des facteurs favorables pour l'acquisition de savoirs et de compétences professionnels. Le développement professionnel ne se résume cependant

pas à des transformations de l'ordre des savoirs et des compétences professionnelles. Une construction identitaire accompagne ces apprentissages.

7. Le développement professionnel : une construction identitaire

Barbier et al. (1994, p. 7) englobent dans le développement professionnel « *toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires qui sont mobilisées ou susceptibles de l'être dans des situations professionnelles* ». Par ailleurs, Donnay et Charlier (2006) le décrivent comme « *orienté par l'image que l'enseignant se fait de son rôle, de sa fonction, bref de son image identitaire* » (Donnay & Charlier, 2006 cités par Daele (2010, p. 67)). Cette conception du développement professionnel rejoint celle synthétisée par Gosselin et al. (2014, p. 6). Ils le désignent sous la forme d'un double processus déterminé « *d'une part, par un processus d'apprentissage professionnel, c'est-à-dire par une construction des savoirs professionnels à partir de savoirs théoriques et pratiques* » et d'autre part, par un processus de construction identitaire où le sujet se forme « *un ensemble de représentations et de sentiments sur lui-même, à partir de l'appréciation de son activité* ». Le développement professionnel semble donc également concerner la construction identitaire du professionnel (Marcel, 2006; Uwamariya & Mukamurera, 2005; Wittorski, 2009).

S'inscrire dans une communauté professionnelle, et par là accéder à ses normes, valeurs, rôles et règles spécifiques peut amener un déséquilibre. Entre un statut antérieur établi et un statut à acquérir, entre des représentations de soi stabilisées et celles à construire des conflits peuvent parfois s'installer. Articulation, jonction, tension, transaction tels sont les termes qui caractérisent de façon redondante les écrits sur l'identité professionnelle. Comme si la construction de l'identité professionnelle ne pouvait faire l'économie de vivre des « *tiraillements* » avec lesquels l'enseignant devait composer. Tensions entre unité et diversité, entre continuité et rupture, entre soi et les autres (Perez-Roux, 2011) c'est dans les transactions entre ces différentes tensions que l'identité professionnelle trouve une voie de « *maturation* ».

Les travaux investiguant les processus de constructions identitaires et les transformations du rapport à soi, aux autres, au groupe professionnel auquel l'individu appartient sont nombreux. Deux approches distinctes structurent ces travaux (Mègemont & Baubion-Broye, 2001). Le modèle fonctionnaliste perçoit le développement identitaire au travers de l'internalisation progressive des normes (y compris langagières) et valeurs de l'organisation dans laquelle le sujet cherche à s'insérer. L'évolution des représentations de soi dans cette approche correspondrait ainsi à une adaptation de l'individu aux attentes du groupe social d'appartenance. L'enseignant s'insère alors progressivement dans le groupe professionnel auquel il appartient. L'approche interactionniste se démarque de cette conception jugée plus ou moins passive et déterministe de la construction identitaire. L'identité ne résulterait pas d'un long processus d'intériorisation des normes organisationnelles de la structure

intégrée mais serait infléchi par les expériences personnelles antérieures (Feiman-Nemser & Rémillard, 1996; Huberman, 1989a; Nault, 1999a; Riopel, 2006; Tardif, 1993), les croyances, les valeurs et les jugements de l'individu (Lefevre et al., 2009). Dans cette perspective interactionniste, les auteurs se rejoignent pour caractériser cette construction identitaire par une dialectique entre deux dimensions, individuelle d'une part et sociale d'autre part. Selon Dubar (1991), la construction identitaire se réalise autour d'une dynamique de deux processus identitaires autonomes; l'un, externe et d'ordre relationnel, correspond à «*l'identité pour autrui*» (la perception que les autres ont de nous, qui sommes-nous pour les autres?) et l'autre, interne, basé sur le «*sentiment d'appartenance*» et qui correspond à «*l'identité pour soi*» (la perception que l'on a de soi, qui sommes-nous pour nous-même?). Elle participe donc d'une double construction : à la fois individuelle et sociale. La dimension sociale de l'identité éclaire les influences exercées par les groupes sociaux sur l'individu. Le processus d'identification (Tap, 1980), lié à cette dimension, procède du «*nous*». Et c'est par le sentiment d'appartenance à une communauté ancrée dans une historicité que le sujet pourra s'autoriser ce «*nous*» (Riopel, 2006) et intériorisera alors les codes et les normes. L'approche fonctionnaliste se centre exclusivement sur cette dimension. La dimension individuelle priorise les aspects personnels et psychologiques de l'individu, «*les rapports cognitifs et affectifs qu'il entretient avec les autres et avec lui-même*» (op.cit., p. 30). Le processus d'identification (Tap, 1980), lié à cette dimension, est associé au caractère singulier de la personne. Il lui permet de s'individualiser, se différencier, se dissocier des autres en tant qu'entité unique. Camilleri (1986) souligne lui aussi la dynamique de ces deux dimensions qui s'interpénètrent, se repoussent et s'unissent. L'individu se bâtit dans un double mouvement, un déplacement vers le groupe social qu'il intègre et dont il va intérioriser les normes et un mouvement de différenciation qui lui permet d'exercer ses choix, arbitrer et délibérer face aux contradictions que cette insertion suscite. En outre, Baillauquès (1999) préfère le terme d'inscription professionnelle à celui d'insertion professionnelle en cela que ce terme traduit le fait que «*l'enseignant s'inscrit, pose sa marque autant qu'il est inscrit*» (op.cit., p. 40). Le sujet est, dans ce cadre, actif dans la réalisation de son insertion sociale mais aussi «*dans la (re)construction des représentations de soi qu'elles suscitent*» (Mègemont & Baubion-Broye, 2001, p. 20).

La construction active par le sujet de son identité professionnelle est ainsi perçue comme «*un processus dynamique et complexe, à l'articulation de plusieurs dimensions*» (Perez-Roux, 2011, p. 40). L'individu se trouve alors pris dans un ensemble de tensions qui le conduisent à opérer des choix, faire des compromis, procéder à des transactions de différents ordres (Dubar, 1991). Perez-Roux (ibid.) discerne trois formes de transactions dans cette construction. Transactions entre soi et les autres car le désir de reconnaissance et de valorisation de soi en jeu dans l'identité va parfois être remis en cause ou tout au moins interrogé vis-à-vis de ce que le sujet présume que les autres pensent de lui, comment ils le perçoivent. Transactions encore entre unité et diversité, car il faut garder une cohérence interne tout en prenant en compte la multiplicité des ressources, des savoirs à disposition. Transactions

enfin entre continuité et changement car tout en restant le même, l'individu doit savoir s'adapter aux transformations professionnelles qu'il est amené à vivre tout au long de sa carrière. Les situations de transition dans les trajectoires professionnelles telles que les reconversions professionnelles, les périodes de chômage, de retraite mais aussi les phases d'apprentissage, de formation apparaissent comme des temps particulièrement propices à des transformations identitaires (Mègemont & Baubion-Broye, 2001; Perez-Roux, 2011). En effet, ces étapes particulières conduisent à des interrogations sur les choix opérés, à des remises en cause des connaissances, croyances sur soi et des liens construits avec les autres. C'est dans ce cadre que s'opèrent les modifications identitaires. Néanmoins, si celles-ci sont indéniablement liées à des facteurs externes à la personne tels que les normes et structures du groupe social dans lequel l'individu cherche à s'insérer, elles dépendent également de facteurs internes, le sens et la valeur qu'il donne à ses choix ainsi que les croyances et représentations qu'il a de lui-même.

Conclusion

Abordé dans une perspective professionnalisante, le développement professionnel correspond à un processus dynamique qui conduit à des transformations tant au niveau des compétences professionnelles qu'au niveau identitaire. Développer une identité de professionnel de l'enseignement implique d'appartenir à la communauté enseignante et de s'approprier ses codes, ses normes mais aussi de s'en démarquer et de se construire en tant qu'individu singulier au sein de cette communauté. Des tensions, transactions identitaires peuvent alors apparaître et plus particulièrement lors des périodes de transition professionnelle. L'entrée dans le métier est sans nul doute une transition importante. Passage du statut d'enseigné à celui d'enseignant, elle constitue une étape essentielle de la trajectoire professionnelle d'un individu et est marquée par des changements à tous les niveaux. En ce sens, Perez-Roux (2011) souligne qu'elle correspond à une situation de transition qui a une incidence sur la carrière professionnelle à venir.

Les connaissances acquises sur le développement professionnel des enseignants de manière générale conduisent à s'interroger plus spécifiquement sur celui d'enseignants débutant professionnellement. Comment vivent-ils leurs premières expériences professionnelles ? Quels changements professionnels, identitaires cela implique-t-il chez les enseignants-débutants ? Le chapitre suivant tentera de donner des éléments de réponse à ce questionnement.

Chapitre 2 : Le développement professionnel des enseignants-débutants

Les premières années d'enseignement souvent dénommées moment de l'insertion professionnelle ont été beaucoup étudiées notamment depuis les années 2000 (Martineau et al., 2006). Ayant une forte influence sur le devenir de l'enseignant, elles font partie d'un processus à long terme qui débute avant l'entrée dans la carrière (Beckers, 2007; Boutin, 1999; Riopel, 2006). En ce sens, la période inscrite dans la formation initiale, où les futurs enseignants vivent leurs toutes premières expériences professionnelles apparaît comme une période intéressante à étudier.

Cette partie a pour but de mieux connaître la période associée aux premières expériences professionnelles et le vécu des enseignants-débutants durant cette période. Comment sont-ils décrits dans les études? Quelles phases traversent les futurs ou nouveaux enseignants? Quelles difficultés rencontrent-ils et quels changements s'opèrent dans ce cadre?

Nous ferons dans un premier temps une synthèse des principales caractéristiques liées à l'entrée dans le métier puisque c'est-à-dire elle qui prépare la formation. Puis nous nous centrerons plus spécifiquement sur ce que vivent les enseignants-stagiaires au cours de leurs premières expériences professionnelles. Nous nous attacherons à cerner les connaissances construites, les transformations qui sont à l'œuvre à partir des recherches empiriques sur ces premiers pas dans l'enseignement.

1. Des années influentes

D'une manière générale, l'entrée dans la profession est décrite comme ayant un impact fort sur les années futures et sur le développement professionnel des enseignants novices (Borko & Mayfield, 1995; Edwards, 1997; Gomez et al., 2000; McNamara, 1995; Ria et al., 2004). Vonk (1988), Huberman (1989b) et Veenman (1984) s'accordent pour donner aux cinq à sept premières années une forte influence sur l'évolution professionnelle et indiquent que la manière dont le débutant va vivre ses premières expériences déterminerait son futur profil pédagogique. Gold (1996) va dans le même sens en soulignant que des expériences négatives par le biais des sentiments de malaise ou de découragement réapparaîtront dans le futur. Bush (1983), quant à lui, avait décrit les premières années d'enseignement comme une période ayant une influence cruciale sur le niveau d'efficacité qui peut être atteint par la suite mais aussi sur leurs attitudes futures. En outre, certains auteurs y décèlent les

fondations de la dynamique motivationnelle qui animera l'enseignant tout au long de sa carrière (Raymond, 2001). De nombreuses recherches (Huberman, 1989b; Martineau et al., 2006; Martineau & Corriveau, 2000; Murnane, Singer, Willett, Kemple, & Olsen, 1991; Weinstein, 1988), pointent également la qualité des premières années d'entrée dans la carrière comme élément important pour le développement du sentiment de compétence des enseignants et pour leur maintien dans la profession.

Ainsi, étendant sa zone d'influence à la fois sur le plan individuel et professionnel, l'entrée dans la profession constitue une étape essentielle dans la carrière des enseignants. Avec des enjeux à la fois individuels et systémiques (De Stercke et al., 2010), elle fait l'objet de recherches cherchant à la fois à mieux la comprendre et la caractériser mais aussi visant à en améliorer l'accompagnement.

2. Caractérisation de la période d'insertion professionnelle

2.1. Définition

Un très grand nombre de recherches s'est concentré sur cette période spécifique dans la carrière des enseignants. Décrite dans les modèles développementaux, elle est caractérisée par un ensemble de difficultés rencontrées par le nouvel enseignant (difficultés d'ordre personnel, socio-professionnel, pédagogique ou didactique, ...) et par des processus de changement importants. Transition, stade, expérience ou processus, autant de termes pour désigner cette période cruciale dans la vie professionnelle d'un individu. Qu'il soit appréhendé comme période de transition (Feiman-Nemser, 2001; Moskowitz & Stephens, 1997; Nault, 1993; Weva, 1997, 1999; H. K. Wong, 2001), étape transitoire entre formation initiale et formation continue (Zeichner & Gore, 1990), comme passage du rôle d'étudiant à celui d'enseignant (Riopel, 2006), passage qui conduit à devenir un débutant outillé (Gervais, 1999; Nault, 1993) ou comme processus graduel et multidimensionnel (Gold, 1996; Mukamurera, 1998; Zeichner & Gore, 1990), par lequel un individu intègre une profession (Desgagné, 1994), cet espace temporel est globalement perçu comme progressif et singulier et les changements qui s'y produisent concernent à la fois les aspects affectifs et cognitifs de l'individu.

En somme, les travaux de recherche définissent un processus de construction multi-dimensionnel, concernant à la fois la construction de compétences professionnelles, d'une identité professionnelle et de l'inscription dans une organisation scolaire.

2.2. Approche développementale

Certaines études se sont plus particulièrement attachées à caractériser cette période en la situant dans le cadre global de la carrière et en repérant les différents stades traversés par les enseignants novices. Définie comme un processus dynamique, elle se déroule sur un nombre restreint d'années

d'une durée fluctuant, selon les chercheurs, de un an à sept ans (Huberman, 1989; Vonk, 1988). Les recherches ne s'accordent cependant pas pour en définir les contours. Un grand nombre d'études (Dreyfus, 2004; Fuller & Brown, 1975; Huberman, 1995b; Moir, 1999) la situe au sortir de la formation initiale. D'autres (e.g. Dejean & Charlier, 2012; Nault, 1999; Riopel, 2006) l'incluent dans un ensemble initié avant même l'entrée en formation lors des premières expériences d'élève et se poursuivant quelques années après la formation initiale. Nault (1999), introduit également le développement professionnel dès avant la formation initiale, elle distingue les premières années d'exercice de deux périodes les précédant. Elle conçoit la phase de formation initiale comme une étape de socialisation formelle, celle-ci faisant suite à une socialisation informelle.

Les indicateurs permettant de déterminer la sortie de cette période varient également. Certains s'attachent à repérer les changements qualitatifs des préoccupations des enseignants (Letven, 1992), d'autres l'atteinte d'un niveau d'adaptation et d'efficacité professionnelle (Weva, 1999), d'autres encore celle d'un certain niveau de confiance et de compétence (Nault, 1999a).

Nault (1999a), en déterminant cinq phases dans la carrière enseignante, place ces premières années d'expérience de l'enseignement dans la phase « *d'insertion professionnelle* ». Elle la structure autour de trois étapes. La première, « *l'anticipation* » est l'étape où l'enseignant se voit confier la responsabilité d'une classe. Dans la perspective de mettre en œuvre les acquis qu'il a pu réaliser antérieurement le nouvel enseignant vit une période « *d'euphorie anticipatrice* », il a hâte de se mettre à l'épreuve, de rencontrer et d'accompagner ses futurs élèves. Cette période d'anticipation est bien confirmée par Labeeu (2013a). Cependant, dans son étude des premiers mois d'enseignement, plutôt qu'une « *euphorie anticipatrice* » (Nault, 1999a), Labeeu perçoit « *une ambivalence entre enthousiasme et craintes* » (Labeeu, 2013, p. 101) où s'exprime l'incertitude face aux attentes à différents niveaux (parental, collégial, institutionnel), à l'impact sur la vie personnelle et aux responsabilités qui devront être assumées. Plusieurs autres chercheurs (Lamontagne, 2006; Moir, 1999) le rejoignent en décrivant, pendant les premières semaines d'enseignement, des sentiments à la fois d'excitation et d'anxiété à l'idée d'enseigner ainsi qu'une vision idéaliste de la manière d'enseigner. Huberman (1995b) pointe également cet enthousiasme dans la phase « *d'exploration* » de son modèle développemental de la carrière enseignante. Le chercheur mêle dans cette phase : expériences de « *survie* » et expériences de « *découverte* ». Au cours de ce moment de « *découverte* », l'enseignant est excité par la nouveauté de son activité, il explore, expérimente de nouvelles situations, découvre de nouveaux collègues dans un contexte professionnel inconnu et s'enthousiasme à l'idée de faire partie du collectif d'enseignants.

Confrontée à la réalité du terrain, l'euphorie laisse bientôt place au « *choc de la réalité* » (Nault, 1999), à la phase de « *survie* » dans le modèle d'Huberman (1989). La profession idéalisée des débuts se heurte à la complexité de l'activité professionnelle. Le rapport aux élèves et la gestion de la classe, l'adaptation au nouvel environnement, les relations avec les nouveaux collègues sont plus difficiles

qu'il ne l'avait été imaginé. Le débutant doit faire face quotidiennement à des difficultés de tout genre et continuellement s'adapter à de nouvelles situations. Suit alors une période de désenchantement, de «*désillusion*» (Moir, 1999) où le novice commence à remettre en cause son choix professionnel, ses compétences et son engagement. De peur d'être perçu comme incompetent, il s'isole et hésite à demander de l'aide. Selon Huberman (1989a), cette phase est marquée par une préoccupation centrée sur soi-même et beaucoup de tâtonnements afin de s'adapter au mieux aux difficultés rencontrées. En fonction des caractéristiques individuelles et du contexte professionnel, les individus répondent différemment à cette situation difficile. Certains reproduisent, selon un «*conformisme aveugle*» ce qu'ils ont vécu au cours de leur formation ou durant leur propre scolarité, d'autres tentent d'adapter ces modèles à leur vécu c'est le «*conformisme réfléchi*» et d'autres encore, s'appuyant sur leur confiance en eux tentent d'innover et élaborent de nouvelles stratégies pour faire face à leurs problèmes, cette dernière forme d'adaptation est qualifiée de «*conformisme dynamique*» (Nault, 1999a).

Succède à cette étape douloureuse, celle de la «*consolidation des acquis*» (Nault, 1999a), de «*stabilisation*» (Huberman, 1989a) durant laquelle le nouvel enseignant construit des structures permanentes, des routines en fonction des réussites et des échecs qu'il vit ou a vécu. Moir (1999) évoque une période de «*regain de vie*» suivie d'un temps de «*réflexion*» où la confiance en soi revient au travers d'une meilleure compréhension du rôle et de la tâche de l'enseignant.

Bien que ces chercheurs ne s'accordent pas sur la temporalité des différentes étapes de l'insertion professionnelle, un certain consensus se crée autour du vécu des jeunes enseignants. À l'euphorie et l'engagement suivent le désenchantement et la survie au jour le jour puis vient la reconstruction en s'appuyant sur les expériences passées bonnes et mauvaises qui permettent d'élaborer des schémas d'actions. Même si ces étapes ne sont pas forcément les mêmes pour chaque enseignant, si elles ne se succèdent pas forcément de manière linéaire mais empruntent des allers-retours et sautent parfois des étapes, ces modélisations donnent une bonne vision du vécu des premières années dans la profession. En cela et comme le souligne Louvet (1991), la prise de fonction reste un acte individuel et de ce fait singulier.

Tout comme dans les études sur le développement professionnel de manière générale, cette approche développementale relative aux recherches sur le début de carrière est complétée par un ensemble de travaux qui vise à mieux comprendre et à décrire les difficultés que rencontrent les débutants, leurs caractéristiques ainsi que leurs préoccupations.

2.3. Caractéristiques de l'expérience des débutants

Plusieurs travaux se sont intéressés aux caractéristiques de l'expérience des débutants en cherchant à identifier les émotions, préoccupations, connaissances vécues et construites lors des

premières expériences d'enseignement en situation de travail. À ce sujet, les travaux de Ria, Sève, Durand et Bertone (2004) illustrent bien cet objectif. Ces auteurs ont caractérisé l'expérience en début de carrière en repérant trois aspects typiques: elle apparaît indéterminée, contradictoire et exploratoire.

L'expérience est indéterminée dans le sens où les enseignants débutants font face à de l'incertitude à plusieurs niveaux; ils savent ce qu'ils souhaitent faire mais souvent ils ne savent pas comment car ils manquent de repères, tant sur les élèves que sur la gestion du temps, ce qui génère chez eux de l'anxiété. De plus, les auteurs pointent le prolongement qui peut s'opérer du souvenir des expériences passées négatives dans l'expérience présente, en d'autres termes : les émotions vécues antérieurement pénétreraient l'expérience présente (Ria et al., 2004). Ils sont sur la défensive et inquiets quant à la suite de la leçon. Comment les élèves vont-ils se comporter ? Réussiront-ils à atteindre leur objectif ? D'autant plus que leur représentation de la réussite d'une séance est liée à celle de leur préparation. Pour eux, une séance est réussie lorsqu'il y a adéquation entre le déroulement anticipé et celui effectivement réalisé. Le pilotage de la séance est donc dépendant de cette conception. Berliner (1988) souligne chez les débutants le manque de routines qui leur permettrait d'interpréter les événements et de les hiérarchiser. Aussi évoluent-ils dans un espace incertain et anxiogène.

L'expérience des débutants est contradictoire car elle est traversée de préoccupations et d'émotions concurrentielles qu'ils ne peuvent résoudre dans une même action. Les émotions simultanément agréables et désagréables qu'ils peuvent éprouver proviennent du prolongement d'expériences passées dans leur expérience présente et il y a bien souvent contradiction entre intention et action. Pris entre des logiques contradictoires (Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard, 2002), les débutants vivent et ont souvent à résoudre des dilemmes (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001). Selon Daguzon et Goigoux (2012), ces conflits intra-psychiques entre plusieurs préoccupations antagonistes trouvent sans doute leur origine dans la complexité de l'activité enseignante, notamment du point de vue de ces finalités plurielles, ce qui entraîne inévitablement des conflits d'indicateurs. Butlen et al. (2002) ont repéré un ensemble de contradictions dans lesquelles se débattent les débutants enseignant en milieu difficile. D'une part, entre logique de socialisation et logique d'apprentissage, ils vivent en concurrence leur mission d'éducation et d'instruction. Effectivement, en posant comme préalable aux apprentissages le travail de socialisation, ils priorisent les éléments ayant trait aux respects des règles ce qui entre en conflit avec leur objectif d'enseignement. D'autre part, le désir de faire réussir les élèves s'oppose à leur désir de les voir apprendre. En effet, pour donner confiance, rassurer les élèves, ils ont tendance à simplifier les tâches qu'ils proposent ce qui a pour conséquence, du point de vue des élèves, une réussite à moindre coup et par là même un faible investissement dans les apprentissages. Ils vivent de plus des « tiraillements » au niveau de leur gestion de classe. Gèrent-ils de façon collective les situations problématiques ou individualisent-ils leurs réponses au risque d'interrompre les activités en cours ? Pour résoudre ces conflits, les jeunes enseignants se focalisent sur une des

actions qu'ils jugent prioritaire et abandonnent momentanément les autres. En fonction des conceptions qu'ils ont construites (Harrington, Quinn-Leering, & Hodson, 1996) et des situations dans lesquelles ces dilemmes émergent, leur résolution peut accélérer leur développement professionnel. En outre, leur vécu en classe est imprégné des émotions ressenties lors des expériences antérieures. Partagés entre leurs souvenirs émotionnels et leur projet d'enseignement à court (l'objectif d'apprentissage de la leçon) et long termes (l'acquisition des compétences du programme), il reste peu de place pour vivre le présent. L'expérience de classe se construit sans cesse sur les souvenirs des expériences passées et sur la projection des situations futures, ce qui contribue à son caractère antagonique.

L'expérience est également exploratoire car elle sert de base à la construction de connaissances dans l'action et permet l'évaluation des connaissances antérieures. Ainsi, les enseignants débutants apprennent autant sur les élèves et les apprentissages que sur eux-mêmes sur le plan pédagogique et émotionnel. Les auteurs (Pelletier, 2015; Ria & Chalias, 2003; Ria & Durand, 2001; Ria et al., 2004; Ria, Seve, Saury, Theureau, & Durand, 2003) insistent sur la place des expériences émotionnelles au cours des premières années de l'enseignement. Elles constituent de véritables marqueurs émotionnels qui ont pour fonction d'enrichir le répertoire de connaissances professionnelles (Ria et al., 2004) et servent de balises sur le chemin de la construction professionnelle.

Les difficultés et la nécessité de s'adapter contraignent les enseignants débutants à effectuer de multiples transformations. Les changements qui s'opèrent durant cette période sont de différents ordres. Comme l'ont déjà souligné Jorro et De Ketele (2011), ils sont identitaires (Flores & Day, 2006; Nault, 1993, 1999a; Riopel, 2006), professionnels mais aussi liés à la socialisation professionnelle (Baillauquès, 1999; Lacey, 1977; Nault, 1999a; Zeichner & Gore, 1990).

2.4. Une construction professionnelle

La construction professionnelle des enseignants débutants s'opère sur un double plan à la fois sur celui des représentations tant au niveau des élèves que de l'enseignement mais aussi sur celui des connaissances et de l'adaptation des pratiques de classe, ces deux processus de changement s'influençant réciproquement (Chouinard, 1999). Le déplacement progressif des préoccupations sur lesquelles se centrent les enseignants novices est un des éléments marquant cette évolution.

2.4.1. L'évolution des préoccupations

Les pratiques des enseignants débutants évoluent en fonction de leurs préoccupations. Néanmoins, à ce sujet, nous ne notons aucune norme scientifique permettant de dresser une évolution canonique des préoccupations des enseignants débutants. L'examen de la littérature révèle plusieurs

travaux qui présentent tous une description de cette évolution. Nous avons fait le choix de présenter succinctement les grandes lignes des principales études dans ce domaine.

Fuller et Brown (1975) distinguent trois catégories de préoccupation: «*les préoccupations de survie*» qui concernent les préoccupations au sujet de sa propre compétence et de sa survie en tant qu'enseignant. Ces préoccupations sont centrées sur les problèmes de contrôle de la classe et du fait d'être apprécié des élèves et de sa hiérarchie. Elles sont caractéristiques des stagiaires et des enseignants débutants. «*Les préoccupations sur la situation d'enseignement*» s'attachent aux contraintes de temps, au nombre d'élèves, au manque de matériel et autres facteurs situationnels. La troisième catégorie rassemble «*les préoccupations des élèves*», elles sont liées aux besoins affectifs et sociaux des élèves, à l'individualisation de l'enseignement et au souhait d'être juste envers les élèves. Le modèle développemental proposé par ces chercheurs envisage quatre stades distincts déterminés par les préoccupations principales de l'enseignant. Tout d'abord dans une première étape, s'identifiant plus à un étudiant qu'à un enseignant, les novices n'ont pas vraiment de préoccupation particulière si ce n'est des préoccupations abstraites sur l'enseignement. Lors de la seconde étape, les préoccupations abstraites, au travers des difficultés de gestion de classe, de maîtrise des contenus et des doutes sur ses compétences, laissent place à une période essentiellement centrée sur soi. Progressivement des préoccupations sur la maîtrise de la situation d'enseignement vont s'ajouter à ces préoccupations de soi. L'enseignant s'intéressera alors non plus à la connaissance des contenus mais à leur enseignement. Cependant, selon Fuller & Brown (1975), à cette étape, les enseignants sont toujours très centrés sur eux-mêmes. Alors que dans une quatrième étape, ce sont les élèves qui deviennent le centre de l'action pédagogique avec l'objectif d'intervenir en fonction de leurs besoins, notamment de leurs besoins émotionnels.

Dans une perspective similaire, Durand (1996) a développé un modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants structuré autour de cinq variables: l'ordre, à ce niveau, les enseignants s'attachent à faire respecter les règles de vie et de fonctionnement de la classe (1) ; la participation où la mobilisation des élèves dans les tâches scolaires constitue la centration principale (2) ; le travail correspondant à une préoccupation majeure sur l'activité produite par les élèves (3) ; l'apprentissage, qui n'est pas l'activité en tant que telle mais l'apprentissage des élèves (4) ; et enfin le développement où l'enseignant donne une orientation éducative à l'évaluation de l'activité des élèves (5). Dans cette modélisation, un niveau supérieur inclut les précédents : un enseignant dont les préoccupations professionnelles sont axées sur l'apprentissage des élèves indique qu'il maîtrise les niveaux inférieurs. Les débutants auront donc du mal à s'intéresser aux apprentissages de leurs élèves dès lors qu'ils ne maîtrisent pas la gestion de la classe.

Veenman (1984), quant à lui, s'est attaché à déterminer les problèmes essentiels perçus par les enseignants débutants lors de leur première année d'enseignement. Il en détermine vingt-quatre dont les principaux concernent, de façon hiérarchique, installer et maintenir la discipline en classe, motiver

les élèves, prendre en compte les différences individuelles, déterminer et évaluer le travail des élèves et entrer en contact avec les familles. L'organisation du travail de la classe n'intervenant qu'en sixième position.

Legault (1999) qui a analysé les propos tenus par des enseignants stagiaires dans un forum pendant leur stage, fait ressortir quatre préoccupations principales chez ces novices: en première position arrive la discipline en classe puis viennent la motivation des élèves, l'organisation du travail en classe et la relation aux élèves. Les problèmes de discipline étant, pour la majorité des stagiaires, imputables à des causes externes (les élèves et le contexte étant les principaux facteurs cités). Daguzon et Goigoux (2012) font également ressortir la primauté de la gestion de la classe sur l'ensemble des préoccupations, notamment pour les enseignants en milieu difficile. Ils précisent toutefois que la prise en considération de l'apprentissage des élèves, par le biais de leur mise en activité, est aussi présente chez ces débutants, l'auto-évaluation de leur entreprise s'appuyant sur la participation et le maintien de l'attention des élèves. Ce n'est qu'après avoir réglé la majeure partie des problèmes de gestion de classe qu'ils s'interrogent sur l'apprentissage effectif des élèves et la prise en compte de l'hétérogénéité.

En parallèle, certains travaux examinent les différences entre enseignants débutants et enseignants chevronnés (e.g., Martin & Baldwin, 1996). Ces travaux notent que les enseignants débutants, en étant plus directifs sur la gestion des apprentissages et moins sur celles des relations sociales que les enseignants expérimentés expriment leur préoccupation principale sur les contenus à enseigner. D'une manière générale, les problèmes de gestion de classe apparaissent comme une préoccupation majeure pour l'ensemble des enseignants débutants. De plus, le manque de connaissances d'une part, et les représentations erronées des élèves et de l'enseignement d'autre part, sont souvent avancées par les chercheurs pour expliquer ces difficultés (Johnson, 1993, 1994; Kagan, 1992). Or, les représentations étant des construits cognitifs réalisés à partir des connaissances de l'individu, de leur organisation et des connotations affectives qui leur sont reliées (Swanson Lee, O'Connor, & Cooney, 1990), on comprend alors aisément l'intérêt des chercheurs à examiner l'évolution de ces représentations chez les enseignants débutants.

2.4.2. L'évolution en fonction des expériences ou représentations antérieures

L'étudiant en formation initiale fait ses premiers pas dans le métier avec un ensemble de perceptions, de représentations sur l'élève, l'enseignement, l'apprentissage, les contenus à enseigner (Feiman-Nemser & Rémillard, 1996). Ces représentations se sont construites au cours de ses expériences antérieures en tant qu'élève et au cours de son enfance. Elles servent de guide de lecture aux enseignements qui lui sont présentés en formation initiale et le conduisent à prendre des décisions

(plus ou moins adéquates) au cours de sa pratique de classe (Kagan, 1992). Selon, Raymond, Butt et Yamagishi (1993), ces premières conceptions orientent le devenir de l'étudiant en tant qu'enseignant et forment une base référente à la construction de son identité professionnelle (Britzman, 1992). Plus précisément, les représentations de leur rôle d'enseignant peuvent les conduire à prendre des positions face à la classe qui peuvent être source de difficultés. Par exemple, un débutant qui a une représentation de « l'enseignant-ami » adoptera une attitude très, voire trop, permissive ne structurant pas assez le cadre de l'apprentissage. Par contre, ceux qui considèrent que leur rôle est de faire respecter l'autorité auront une conduite répressive, ce dernier positionnement ne permettant pas plus que le premier d'instaurer un bon climat pour les apprentissages. Des études ont montré que, pour construire leurs représentations, les enseignants débutants s'appuyaient, beaucoup plus que les enseignants chevronnés, sur des indicateurs de surface (Swanson Lee et al., 1990 cités par Chouinard, 1999).

Daguzon et Goigoux (2012) ont réalisé une étude longitudinale afin d'appréhender l'évolution des conceptions d'enseignants-stagiaires au cours de leur année de stage en formation initiale. Il ressort de cette étude, qu'avant le stage, la représentation fonctionnelle initiale est fortement influencée par la prescription secondaire (liée à l'institut de formation, elle se distingue de la prescription primaire liée à l'institution scolaire). Cependant, au cours de l'année et de façon générale, les stagiaires redéfinissent cette première représentation au profit d'une nouvelle conception plus opérationnelle. Les auteurs soulignent néanmoins que pour que cette redéfinition puisse être réalisée il est nécessaire que les premières expériences soient sources de réussite.

L'enseignant appréhende son environnement professionnel en fonction de son histoire, de ses expériences passées (Rouve-Llorca & Ria, 2008). Ainsi, la compréhension des préoccupations des enseignants et notamment celles des débutants nécessite de prendre en compte « l'épaisseur historique et situationnelle de leur activité » (Ibid. p.7). Dans une étude de l'activité professionnelle de néo-titulaires en réseau ambition réussite, les chercheurs s'appuient sur les propos des enseignants lors d'entretiens de remise en situation et sur les éléments marquants notés au quotidien pour la caractériser. Il apparaît que les débutants s'adaptent face aux situations toujours nouvelles qu'ils doivent vivre. Pour ce faire, ils repèrent des éléments caractéristiques de situations déjà vécues et mobilisent les connaissances qu'ils ont précédemment acquises. Ils construisent ainsi des connaissances pragmatiques qui leur servent de repère pour évaluer celles qu'ils ont déjà. Les premières années d'exercice, conduisent à l'enrichissement et à la diversification de leur habitus (Perrenoud, 2003). Au travers de la pratique, progressivement, se constitue mentalement une sorte de répertoire de situations, de procédures, de schémas d'actions, de gestes professionnels qui guident le jeune enseignant dans ses choix et dans le réajustement de ses pratiques (Hoff, 2007). Leur évolution s'appuie selon Gondrand et Pierrard (2001) sur des éléments allant des plus routiniers (scripts) aux plus conceptuels (scénarii, synopsis). Les débutants peuvent alors s'adapter et gérer les situations

auxquelles ils doivent faire face et développer ainsi de nouvelles compétences professionnelles. Selon Berliner (1988), Carter, Cushing, Sabers, Stein et Berliner (1988), la difficulté des novices à gérer les situations problématiques en classe s'expliquerait par l'absence de répertoire de situations typiques et atypiques. Ainsi, contrairement aux experts qui résolvent les situations difficiles en se fondant sur leurs connaissances et l'automatisation de «*leurs modèles d'action*» (Johnson, 1994), les débutants ne peuvent les interpréter qu'en se basant sur leur expérience personnelle.

Hoff (2007), en s'appuyant sur l'approche «ricœurienne» (Ricoeur, 1986) qui appréhende l'expérience autour d'une double dimension épisodique et configurative, dépeint les premiers mois d'enseignement comme essentiellement épisodiques, plus précisément les événements liés à cette période sont vécus comme une succession d'épisodes décousus, comme une suite juxtaposée d'expériences plus ou moins articulées (Pastré, 1999). Dans cette perspective, selon Hoff (2007), c'est au travers de la pratique réflexive que la dimension de «*refiguration*», nécessaire pour que les jeunes enseignants puissent reconstruire de manière intelligible les épisodes qu'ils ont vécus, pourra se réaliser.

2.5. Des transformations relatives à la socialisation

Les transformations qui se produisent durant les premières années se traduisent à la fois sur le plan relationnel et institutionnel. Au cours des premières expériences, confrontées à la réalité, les conceptions professionnelles évoluent. Elles interagissent fortement avec la pratique professionnelle et se transforment progressivement en assimilant les représentations collectives du cadre professionnel (Gondrand, 2004). Cette intégration bi-dimensionnelle se réalise dans le cadre institutionnel de l'établissement. Aussi, Weva (1999) évoque l'intégration à une culture organisationnelle de l'école à laquelle s'ajoute l'intégration au sein d'une classe professionnelle et donc véritablement à une culture professionnelle. Pour Zeichner et Gore (1990) le début de carrière représente une période primordiale durant laquelle le nouvel enseignant devient un membre de la communauté des enseignants. La socialisation est, pour ces auteurs, un processus dialectique et contradictoire à la fois collectif et individuel inscrit dans un environnement conjointement social, culturel et historique. Gervais (1999) la décrit comme la construction d'un sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Nault (1999) affine cette définition en décrivant ce processus comme l'acquisition d'attitudes, de connaissances et de comportements conformes aux exigences nécessaires à la pratique de certaines actions.

De façon générale, la socialisation professionnelle est définie comme le processus par lequel le nouvel enseignant intériorise la culture spécifique de la profession sur le plan des valeurs, des connaissances et des comportements. Cette socialisation semble s'opérer de façon singulière selon des

caractéristiques individuelles telles que les expériences antérieures, les expériences contextuelles ou bien la personnalité de l'enseignant (Lamarre, 2003).

Dans cette perspective, Nault (1999) va plus loin, elle envisage la socialisation professionnelle comme un long processus dans lequel l'insertion professionnelle n'est qu'une étape. Pour cette chercheuse la socialisation débute de manière informelle avant la formation initiale, elle devient formelle lors de la formation initiale puis passe par l'étape d'insertion professionnelle avec les différentes phases décrites précédemment : anticipation, choc de la réalité et consolidation des acquis (cf. Partie 2.2). La dernière étape conduit au partage de l'expertise professionnelle lors du stade de rayonnement après être passée par la socialisation personnalisée où l'enseignant développe engagement et autonomie professionnels. L'indispensable adaptation au milieu professionnel se concrétise selon Lacey (1987) suivant trois stratégies d'adaptation sociale. La conformité intériorisée est caractérisée par une conformité aux règles et valeurs du milieu et très peu d'initiative personnelle. Dans la conformité stratégique le respect des normes est toujours de règle mais s'en écarte parfois en fonction des intérêts. Le dernier mécanisme adaptatif tend à s'émanciper des contraintes et exigences du milieu et vise à innover et à apporter des changements. Cette approche adaptative est par ailleurs reprise par Nault (1999) qui perçoit, dans la socialisation des débutants, trois types de conformisme similaires à ceux de Lacey (1987) : aveugle, réfléchi et dynamique.

La socialisation peut néanmoins se heurter à des écueils. Perrenoud (1996) pointe la difficulté que peuvent rencontrer les débutants à communiquer avec leurs collègues. En effet, la coopération n'étant pas toujours mise en place au sein des équipes enseignantes, les débutants n'osent pas exprimer leurs difficultés, ils se sentent isolés et, de peur de paraître incompetents, s'isolent eux-mêmes. Ce sentiment d'isolement est un facteur pouvant compromettre la socialisation des novices (Stansbury & Zimmerman, 2000). Ainsi, certains débutants souhaitant vivement se faire accepter par leurs pairs développeraient une attitude de conformisme aveugle et tendraient à privilégier des pratiques traditionnelles en rupture avec les acquis réalisés au cours de leur formation initiale.

2.6. Des transformations identitaires

Perrenoud (1996) définit le débutant comme un individu «*entre deux identités* » : une identité étudiante qui s'efface au profit d'une identité d'un professionnel à même de prendre des décisions. La construction de l'identité professionnelle est au cœur de ces premières années d'exercice. Un grand nombre d'études a examiné les liens existant entre les débuts d'enseignement et la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Burden, 1986; Fuller, 1969; Huberman, 1989b; Katz, 1972). Par ailleurs, Nault (1999 p. 149) observe que c'est «*durant les*

premières années de carrière que se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement d'un moi professionnel personnalisé ».

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) inscrivent cette construction identitaire dans un processus dynamique et interactif au cours duquel l'enseignant est conduit à faire des compromis entre les demandes sociales d'une part et l'affirmation de son soi d'autre part. Dès lors, les difficultés rencontrées par les novices lors du début de carrière bien qu'elles puissent trouver leur origine dans le manque d'expérience et la fragilité de la formation initiale sont, pour Riopel (2006), également relatives à l'absence ou à la faible construction de leur identité professionnelle. Cette dernière peut, selon l'auteure, être un solide appui pour faire face aux difficultés d'entrée dans le métier. La «révolution identitaire» que devra opérer l'élève-enseignant pour devenir un enseignant dans sa classe se fera dans le passage d'une identité d'élève à celle d'enseignant. Cette transformation se réalisera selon Riopel (2006) lorsque l'étudiant pourra appréhender l'apprentissage non plus en tant qu'élève mais en tant qu'enseignant et lorsqu'il se percevra lui-même en apprentissage, c'est-à-dire inscrit dans un développement professionnel et qu'il en prendra la responsabilité (Ibid p.14).

L'identité définie comme représentation de soi se réalise en mobilisant différentes images identitaires. Certaines correspondent à des images de soi pour soi et d'autres à des images de soi pour autrui. Les images de soi pour soi se distinguent selon deux catégories celles qui sont «engagées» et qui équivalent à ce que l'individu est (a été) ou fait (a fait) et celles qui sont «projetées» c'est-à-dire ce que l'individu souhaiterait devenir. Les images de soi pour autrui se rapportent à la conception que l'individu se fait des représentations que les autres ont de lui. (Barbier, 1998; Dejean & Charlier, 2012). Les images de soi pour autrui peuvent être en décalage avec celles pour soi et ainsi générer des tensions identitaires. Des dimensions émotionnelles tels que le sentiment de congruence, de contiguïté, d'affirmation de soi sont reliées à ces tensions (Dejean & Charlier, 2012). La construction identitaire est donc un processus conjointement individuel, fortement lié à l'histoire personnelle de l'individu mais aussi social (Beckers, 2007) dans le sens où l'émergence d'une identité professionnelle est «le fruit d'une double transaction: transaction du sujet avec lui-même quand il s'accommode de l'identité qui lui est attribuée actuellement par autrui ou assignée pour l'avenir et transaction du sujet avec les autres quand il tente d'assimiler les pressions externes à l'identité qu'il se reconnaît ou qu'il souhaite» (Beckers, 2004, p. 66).

Boutin (1999) relève un ensemble de facteurs d'ordre à la fois personnel et contextuel étant susceptibles d'influer sur la construction du soi professionnel des débutants. D'une part, en se confrontant à la réalité de la pratique, le débutant va devoir faire face à une situation paradoxale: son désir d'innover, de changer le système, d'impulser une dynamique novatrice rencontre son envie de faire partie d'un milieu professionnel et d'y être reconnu. En réponse à cette situation et aux difficultés qu'ils rencontrent quotidiennement dans leur pratique, un grand nombre de jeunes enseignants ajustent leur attitude sur celle de leurs collègues et privilégient une identification au milieu professionnel,

délaissant ainsi leur identification (Tap, 1980). D'autre part, l'attitude face à la nouveauté de la pratique semble également être un facteur influençant cette construction identitaire. En effet, certains débutants face à la gestion des problèmes quotidiens ne peuvent prendre du recul sur leur action. Ils agissent maintenant et réfléchiront plus tard. Ils envisagent ainsi le développement professionnel comme une acquisition qui se fera dans le futur et non pas comme un processus en cours alternant phases d'expériences et de réflexion. Des éléments contextuels sont également pointés par Boutin (1999). Le niveau de compétences élevé attendu dès les premières années d'expérience par les employeurs, le sentiment de solitude ressenti par les débutants lié à un manque de soutien de la part des collègues ou un accompagnement restreint ou encore trop modélisant sont autant d'éléments entravant l'élaboration du soi professionnel.

Ainsi, au regard de la littérature en sciences de l'éducation, il apparaît qu'au début de sa carrière, le jeune enseignant éprouve des sentiments d'insécurité, de vulnérabilité, de doute de lui-même et de ses compétences et, par conséquent, peut même remettre en cause son engagement professionnel (Huberman, 1989a; Nault, 1999a). Cet univers émotionnel caractéristique du novice influence parfois de façon déterminante sa construction de soi en tant que professionnel. Cette construction identitaire résulterait d'une complexe interaction entre facteurs situationnels et personnels. En passant du statut d'étudiant (d'enseigné) à celui de professeur (enseignant), le débutant vit de façon concomitante un changement au niveau de son rôle mais aussi un changement au niveau des savoirs qui passent du statut de « *savoir sur l'enseignement* » à celui de « *savoir comment enseigner* ». Devenir professeur, implique donc de développer une identité professionnelle et une pratique professionnelle (Feiman-Nemser, 2001). Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) soulignent que le processus identitaire est un processus en constante évolution, auto-construit par l'enseignant et qui résulte de déséquilibres et de remises en cause successifs.

L'ensemble des travaux scientifiques sur les enseignants débutants révèle, de manière unanime, une insertion professionnelle qui se réfère à une période de transition empreinte de tensions et de négociations essentiellement à deux niveaux : au niveau professionnel d'abord, entre visées éducatives et objectifs d'apprentissage, prise en compte de l'imprévu (attitudes, rythmes, questionnement, difficultés des élèves) et conformité à la planification, au niveau identitaire ensuite, entre conformisme et affirmation de soi, soumission et autonomie, entre idéalisation et désenchantement, entre passé et futur. Dans l'ici et maintenant, l'enseignant débutant éprouve - dans le sens de mise à l'épreuve - les émotions liées à ces conflits internes, il doit sans cesse opérer des choix, transiger, négocier, trancher pour qu'émerge à terme un individu reconnu - par lui et par les autres - comme un professionnel. Il est intéressant de noter que peu d'oppositions demeurent sur le vécu durant cette période et qu'une voie consensuelle s'ouvre par l'appréhension de la singularité des trajectoires.

Néanmoins, force est de constater que les limites de l'insertion professionnelle ne sont pas clairement définies : aucun consensus n'apparaît concernant le début et la fin de cette période. A l'instar de Riopel (2006) qui y intègre la période de la formation initiale, le cadrage de Dejean et Charlier (2012) semble plus pertinent. En effet, pour ces auteurs, la période d'insertion professionnelle est envisagée « *au sein d'un cheminement professionnel singulier et situé qui conduit à travers un long processus de socialisation, à la construction d'images professionnelles de soi et au développement de compétences* » (Dejean & Charlier, 2012, p. 25). Effectivement, les débutants vivent durant cette période de leur vie professionnelle des changements de trois ordres : professionnels, identitaires et socio-professionnels. Les préoccupations se déplacent d'une centration exclusivement axée sur soi à celle centrée sur les élèves et leurs besoins. Ces transformations sont dépendantes de facteurs personnels et contextuels qui vont accélérer ou freiner leur développement professionnel. Et comme le souligne Barrette (2000), l'enseignant débutant, de par la connaissance qu'il a de lui-même et de ses propres ressources, semble bien être le principal recours sur lequel il puisse s'appuyer pour dépasser les situations critiques auxquelles il doit faire face et par là même être l'acteur principal de son insertion professionnelle.

De telles publications ouvrent de nombreuses perspectives, des perspectives à visée transformative et d'autres à visée épistémique. En effet, mieux connaître les enseignants débutants permet d'envisager un accompagnement plus adapté et de nombreuses recherches à visée praxéologique étudient, proposent des dispositifs de soutien à l'insertion (e.g. le mentorat, la pratique réflexive, les réseaux d'enseignants). Cette meilleure connaissance permet également d'envisager une formation initiale plus adaptée au vécu futur des nouveaux enseignants (Goigoux, Ria, & Toczek, 2009). Expériences passées, projections futures, difficultés de vivre au présent, les différentes temporalités dans lesquelles se trouvent pris les novices sont mises en avant dans certains travaux scientifiques (Ria et al., 2004; Stumpf & Sonnatag, 2009). Néanmoins, aucune recherche n'a encore étudié le vécu des novices en s'intéressant à la façon dont ces jeunes enseignants mettent en mémoire leurs premières expériences professionnelles ni quels facteurs peuvent influencer cette mémorisation.

Positionnement et questions de recherche

Dans notre premier chapitre, nous avons cherché, à partir de la littérature, à mieux cerner ce qui était entendu par développement professionnel. Nous avons ainsi pu le différencier de concepts proches tels que celui de formation continue et de professionnalisation et, au travers des définitions proposées par les chercheurs, en percevoir les différentes composantes. Il nous paraît maintenant propice, au terme de cette première phase de recherche théorique, d'explicitier précisément ce que nous entendons, par développement professionnel dans ce travail et dans quelle perspective nous l'abordons.

Notre travail de recherche, nous l'avons déjà précisé, vise à décrire, afin de mieux le comprendre, le développement professionnel des enseignants débutants dès leur première insertion professionnelle et plus précisément dès les premières expériences professionnelles vécues au cours de leurs stages en formation initiale. Il s'agit donc d'appréhender les évolutions pouvant se réaliser dans ce cadre particulier de formation à la charnière entre situation formelle et informelle. Ces transformations s'opèrent au sein d'un environnement socio-culturel spécifique et avec lequel les enseignants-stagiaires interagissent. Les futurs enseignants et le contexte social dans lequel ils interviennent sont donc étroitement reliés, voire indissociables (Clot & Leplat, 2005; Pastré et al., 2006; Rogalski & Leplat, 2011). L'activité qu'ils déploient, les expériences qu'ils vivent sont dépendantes de la façon dont ils intègrent, interagissent avec les différentes dimensions de ce contexte culturel et social pour construire des connaissances et des moyens d'actions, pour accroître leur pouvoir d'agir. Ces connaissances intrapersonnelles sont élaborées au travers des relations établies avec autrui (les élèves, les collègues, les parents, les représentants de l'institution) appartenant à une culture sociale, professionnelle dans un cadre matériel et organisationnel spécifique. En d'autres termes, et comme l'affirme Monteil (1993), ces connaissances qui sont à la fois intrapersonnelles, interpersonnelles et sociales et les processus par lesquels elles se construisent et se transforment sont dépendantes des situations sociales dans lesquelles ils se déroulent.

Ainsi, étudier le développement professionnel des enseignants, et spécifiquement celui des enseignants débutants, conduit à s'intéresser à la fois aux connaissances en construction, aux processus qui permettent cette élaboration mais aussi aux environnements sociaux dans lesquels ils prennent place. C'est donc le développement professionnel d'individus socialement insérés (Beauvois, Dubois, & Doise, 1999; Monteil, 1993) que nous étudierons et, en ce sens, c'est dans une perspective psychosociale que nous appréhenderons les transformations qui s'opèrent chez ces individus.

Dans cette perspective, nous envisageons l'enseignant comme un apprenant qui construit ses savoirs et son identité professionnelle tout au long de sa vie professionnelle afin de devenir un professionnel, *«acteur autonome, responsable de ses actes, maîtrisant des savoirs professionnels (savoirs de références et savoirs d'expérience) inscrits dans une organisation, évoluant dans un contexte, agissant au nom d'une éthique»* (Frenay et al., 2011, p. 110).

Dans ce cadre, nous définissons le développement professionnel enseignant comme un processus dynamique continu à la fois individuel et collectif qui se réalise dans des situations formelles et informelles et qui conduit à l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels et à la construction de composantes identitaires lui permettant de faire face aux diverses situations auxquelles il est confronté dans sa pratique et dans le but d'améliorer les apprentissages des élèves.

Chacun des termes utilisés dans cette définition traduit des implicites que nous développons ci-dessous.

- Le développement professionnel est un processus dynamique, il correspond à un mouvement évolutif qui résulte de tensions, transactions intra et intersubjectives liées à des transformations d'ordre professionnel et identitaire. En ce sens, il ne peut se réduire au seul résultat des apprentissages qui se sont réalisés dans les diverses situations formatives rencontrées.

- Il est continu, il se développe dans la temporalité et se déroule tout au long de la carrière, on ne cesse d'apprendre. Il n'est cependant pas linéaire et est marqué, comme tout processus d'apprentissage, par des moments de stagnations, d'accélération, de régressions.

- Il est à la fois individuel et collectif. En tant qu'individu inséré socialement, le professionnel ne peut se dissocier du contexte dans lequel il est inscrit. Son évolution professionnelle lui est, par conséquent, également liée. Elle est individuelle d'une part, car dépendante des caractéristiques individuelles et collective d'autre part, car elle se réalise à la fois par et avec les autres. Le caractère collectif de ce développement est ici représenté à tous les niveaux : au niveau institutionnel au travers du rapport qu'entretient l'individu avec les prescriptions (les programmes, les demandes de l'établissement de formation par exemple), au niveau organisationnel aussi par la structure dans laquelle il agit (dans une école en milieu rural ou dans un réseau d'éducation prioritaire), au niveau interindividuel enfin par les collaborations qu'il établit (avec ses collègues, les parents, les représentants de la collectivité locale). En retour, le développement individuel influe sur le collectif. En somme, l'individu inséré socialement construit autant qu'il est construit par l'environnement multidimensionnel dans lequel il est inscrit.

- Il se réalise dans des situations formelles et informelles. Nous concevons les actions de formation comme des éléments contribuant à ce développement mais ne s'y résumant pas. Y sont également associées toutes les situations d'apprentissage non formelles, *« naturelles »* (Day, 1999, p.

27), qui permettent de développer les compétences professionnelles. En ce sens, le développement professionnel n'est que partiellement planifiable comme le soulignent Donnay et Charlier (2006).

- Il conduit à l'acquisition et la maîtrise de savoirs professionnels et à la construction de composantes identitaires. Le développement professionnel s'opère autant sur le savoir, pouvoir, vouloir agir (Le Boterf, 2011) que sur l'identité du professionnel, ses représentations, son besoin de reconnaissance, son éthos professionnel (Jorro, 2014a).

- Il permet de faire face aux diverses situations auxquelles l'acteur professionnel est confronté dans sa pratique. Le développement professionnel s'ancre dans la pratique, c'est dans et par son activité que le professionnel mobilise, consciemment ou inconsciemment, les compétences qu'il a construit. En s'appuyant sur les expériences sédimentées et épisodiques qu'il a mises en mémoire il pourra progressivement passer d'une gestion de ses émotions et de ses tensions internes à la prise en compte des besoins différenciés des élèves. Car la finalité du développement est d'accompagner et d'améliorer les apprentissages des élèves, et, en cela, de répondre à l'intention sociale de professionnalisation et par conséquent à l'attente sociale liée à cette profession.

Notre approche du développement professionnel rejoint un ensemble de travaux qui s'intéresse aux apprentissages professionnels dans les situations de travail c'est-à-dire liées à l'action de l'enseignant. De ces recherches émergent plusieurs focales plus particulièrement mises en avant comme facteurs contribuant au développement professionnel. Elles fournissent des éléments permettant de mieux comprendre le développement des compétences professionnelles mais suscitent un certain nombre de nouvelles interrogations.

L'environnement social, culturel, au travers de l'organisation professionnelle, des collaborations et échanges entre collègues favorisent la construction professionnelle (Dionne, 2003; Feyfant, 2013; Letor, 2011) et l'activité développée par le sujet lui est indissociable. Définie comme l'ensemble des actions exercées par cet individu en vue de la réalisation de sa tâche en lien avec son environnement, (Pastré et al., 2006; Rogalski, 2008) l'activité du professionnel met en relation, le praticien, sa singularité, ses modes de fonctionnement à son environnement et à sa tâche, et conduit à une co-construction/transformation (Wittorski, 2008) par le biais des multiples ajustements, adaptations que l'acteur doit opérer pour agir. Dans cette interaction se construisent, au fur et à mesure de son activité et au travers des significations élaborées par l'acteur, des ressources pour agir, des compétences d'action « incorporées » (Leplat, 1997). Nous nous interrogeons alors sur les mécanismes sous-jacents à cette construction professionnelle. Quels sont-ils ? Comment les appréhender ?

Notion proche de celle d'activité, l'expérience présente un intérêt central pour certaines études qui s'attachent à comprendre le développement professionnel. D'une double, voire triple, acception, l'expérience appartient à la fois au registre du faire et de celui du connaître, participe à la fois du passé et du présent.(Roger et al., 2014; Wittorski, 2008). Par le biais de l'articulation entre sédimentation de certaines expériences et conservation du caractère épisodique de certaines autres, le professionnel est

de plus en plus à même de s'adapter aux nouvelles situations qu'il rencontre (Rogalski & Leplat, 2011). Toutefois, cette articulation ne peut se faire sans la participation de l'acteur et l'élaboration significative qu'il réalise entre son ressenti et son action (Albarelo et al., 2013). La reconnaissance accordée à cette expérience, par l'acteur lui-même mais aussi par autrui, ainsi que l'analyse réflexive qui en est faite conditionnent également l'impact de l'expérience (Mandeville, 2001). Dès lors quelles traces reste-t-il des expériences passées ? Comment sont-elles gardées en mémoire ? Quels processus mènent à leur sédimentation ? Lesquelles gardent toute leur épisodicité ?

La réflexivité constitue la dernière des quatre focales dégagées de la littérature. Reconnue à la fois institutionnellement et scientifiquement (Beckers, 2004; Correa Molina & Thomas, 2013; MEN, 2013b; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2012; Vacher, 2011) comme une capacité constitutive du développement professionnel, elle est étudiée par un grand nombre de travaux à la fois pour déterminer ses caractéristiques, les conditions de son opérationnalisation et son impact sur les pratiques enseignantes. Les différentes modélisations (e.g. Kolb, 1984; Schön, 1994; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 2013) proposées par les chercheurs, contribuent à en percevoir l'aspect cyclique et évolutif ainsi que son ancrage dans l'action. Les études montrent des effets sur la conceptualisation et la responsabilisation des choix et des actions conduisant le professionnel à passer du « faire » à « l'agir » (Bouissou & Aroq, 2005). La compétence réflexive ne s'acquiert cependant pas de manière linéaire (Buyse & Vanhulle, 2009). En quoi des caractéristiques individuelles peuvent-elles influencer sur l'analyse réflexive ? Par quels processus concourt-elle au développement du professionnel.

L'évolution des compétences professionnelles n'est cependant pas la seule dimension de ce développement. La construction identitaire qui en représente la seconde dimension constitue également un vaste champ d'étude. Dépasse la simple internalisation des normes et valeurs de l'organisation, la construction identitaire est définie comme un processus dialectique entre deux dimensions ; l'une sociale, qui, par le processus d'identification, conduit l'individu à intérioriser les codes et normes de l'organisation, l'autre, individuelle, centrée sur la singularité, qui, par le processus d'identification, permet d'exister en tant qu'individualité au sein de cette organisation (Camilleri, 1986; Riopel, 2006). Ce double mouvement, par les tensions qu'il suscite, conduit à des transactions de différents ordres ; transactions entre unité et diversité, entre soi et les autres, entre continuité et rupture (Perez-Roux, 2011). Les phases de transitions professionnelles sont repérées comme étant particulièrement propices à ces constructions identitaires. Mais alors dans quelle mesure les expériences professionnelles passées participent à cette construction identitaire et quelle dynamique préside à cette construction ?

Le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel constitue une étape spécifique au niveau du développement des compétences professionnelles et de la construction identitaire. Inscrite dans le processus de développement professionnel, cette étape d'entrée dans le métier est caractérisée par un

vécu spécifique et des transformations à plusieurs niveaux. L'influence de ces premières années a été repérée tant sur le plan individuel au niveau de la motivation que sur le plan professionnel notamment leur sentiment de compétence. Bien que les limites de la période ne fassent pas consensus, plusieurs lignes de force ressortent des travaux sur cette étape d'insertion professionnelle. Caractérisée par des tensions et des négociations sur le plan professionnel d'une part, entre éducation et enseignement, entre respect de la planification et prise en compte des élèves, sur le plan identitaire d'autre part, entre idéalisation et confrontation à la réalité, entre conformisme et affirmation de soi, l'entrée dans le métier est empreinte d'émotions et de remises en question. Les transformations qui s'opèrent dans ce cadre sont à la fois dépendantes de facteurs contextuels, l'organisation d'insertion ayant une forte influence sur l'évolution du débutant et de facteurs personnels, le jeune enseignant trouvant en lui-même les principales ressources pour dépasser les difficultés auxquelles il devra inévitablement faire face.

Quels mécanismes participent à ce développement professionnel des enseignants-débutants ? À la construction de leur identité professionnelle ?

Examiner le développement professionnel dans une perspective psychosociale permettra d'appréhender les insertions sociales vécues par les enseignants à la fois leur insertion présente mais aussi celles passées, récupérées et réactivées par l'expérience actuelle. En d'autres termes, c'est aux transformations d'un individu historique et qui, comme tel, possède une mémoire, que nous nous intéressons. Or, à notre connaissance, peu de recherches se sont intéressées au développement professionnel sous cet angle. C'est précisément la problématique sur laquelle s'articule notre thèse.

Dès lors comment rendre compte de la dimension historique des individus dans le développement professionnel d'enseignants-débutants ? Comment se construit le développement professionnel des enseignants débutants à partir des souvenirs de leurs expériences passées ? Quels mécanismes sous-jacents participent à cette construction ? Comment les enseignants-débutants interprètent-ils leurs premières expériences professionnelles ? Leurs souvenirs participent-ils à leur construction identitaire ?

Les travaux sur la mémoire des événements personnels (Conway, 2005; D'Argembeau, 2003) montrent que les traces mnésiques d'événements autobiographiques sont constituées des multiples composantes des événements vécus c'est-à-dire aussi bien d'éléments contextuels que de vécu émotionnel et de représentations mentales telles que celles attachées aux insertions sociales. Ces souvenirs d'expériences passées, sous l'action du temps et des répétitions, se sémantisent et deviennent des connaissances plus abstraites sur soi comme les croyances sur soi ou les schémas de soi et contribuent à la construction identitaire de l'individu (e.g. Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004; A. Wilson & Ross, 2003). En effet, les souvenirs ne sont pas de simples enregistrements du passé mais des reconstructions des expériences vécues sous le contrôle du soi de façon à préserver la cohérence et la continuité avec les buts actuels et les

connaissances sur soi de l'individu. Il est alors possible de penser que la mise en mémoire des premières expériences professionnelles des enseignants-stagiaires soit orientée selon leurs buts et les connaissances qu'ils ont d'eux-mêmes et qu'en cela leurs souvenirs contribuent à la construction de leur identité professionnelle.

Par ailleurs, des recherches (Bandura, 1988; Bong & Skaalvik, 2003; Galand & Vanlede, 2004; Marsh, 1990) rendent compte de l'influence des croyances sur soi (concept de soi, estime de soi, croyances d'efficacité) sur les comportements des individus. Les croyances liées à l'agentivité, telles que le sentiment d'efficacité, semblent toutefois être les plus déterminantes (Bandura, 2007; Mone, Baker, & Jeffries, 1995). Le sentiment d'efficacité est le résultat de l'auto-évaluation opéré par un individu relativement à ses capacités à réaliser et organiser les actions nécessaires pour la réussite d'un objectif (Bandura, 2003). Les recherches sur les croyances d'efficacité des enseignants montrent un impact de ces croyances aussi bien sur le bien-être et la satisfaction des enseignants que sur leur enseignement. De plus fortes croyances d'efficacité conduisent à une meilleure gestion du stress et de l'anxiété et à un enseignement qui fait plus confiance aux élèves, qui donne plus d'autonomie et qui est plus enclin à l'innovation. Autrement dit, les croyances d'efficacité peuvent avoir un impact sur le développement professionnel des enseignants.

Plusieurs facteurs sont sources de ces croyances d'efficacité. Les réussites présentes et passées participent à leur amélioration. Toutefois, cette amélioration ne s'opère pas directement et c'est au travers de l'interprétation qu'en fait l'individu que les expériences vécues peuvent avoir une incidence sur ses croyances. Il est alors envisageable que la reconstruction opérée par le soi lors du processus de mémorisation des premières expériences professionnelles puisse également avoir une incidence sur la construction des croyances sur soi. Les souvenirs professionnels nourriront ainsi les croyances sur soi dans le domaine professionnel alors que ces dernières contribueraient à orienter la mise en mémoire des traces des événements professionnels vécus.

Il semble alors qu'un processus dynamique puisse s'installer entre souvenirs des premières expériences professionnelles et croyances d'efficacité dans lequel les souvenirs des expériences passées alimenteraient des croyances sur soi sur le domaine professionnel et qu'à leur tour les croyances sur soi guideraient la sélection et la récupération des souvenirs des expériences professionnelles.

Cette dynamique serait alors constitutive du développement professionnel des enseignants-débutants puisque les souvenirs élaborés au sein de ce processus, en posant la base des premières connaissances sur soi professionnelles, participeraient à la construction de leur identité et de leurs compétences professionnelles.

L'enjeu de ce travail de recherche sera alors d'étudier le développement et la construction identitaire professionnels d'enseignants débutant leur carrière au travers des mécanismes à l'œuvre entre leurs croyances d'efficacité sur le domaine professionnel et les souvenirs qu'ils gardent de leurs

premières expériences professionnelles. Plus précisément, ce travail s'attachera à répondre aux questions suivantes : quels sont les premiers souvenirs professionnels des enseignants-débutants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelles relations entretiennent les souvenirs avec les croyances d'efficacité sur le domaine professionnel ?

Avant de mettre en place cette recherche de façon empirique (Partie 2), il convient de comprendre tout d'abord, comment se construisent ces croyances d'efficacité et quelles en sont les sources. Il nous faudra également nous interroger sur les processus médiateurs permettant à ces croyances d'opérer leur influence sur les comportements. Enfin, puisque nous visons à examiner la dynamique entre croyances d'efficacité et souvenirs des premières expériences professionnelles, nous nous intéresserons aux différents outils de mesure employés dans les recherches pour appréhender ces croyances. Par ailleurs, si les souvenirs interagissent avec les croyances d'efficacité et participent à la construction identitaire professionnelle, il nous faudra définir ce que sont les souvenirs et les connaissances autobiographiques et comment ils peuvent être étudiés. Une étude des modélisations de la mémoire autobiographique nous permettra de mieux saisir la structure et le fonctionnement de ce système mnésique et de comprendre quels sont les éléments qui peuvent influencer sur cette mémorisation.

Au terme de cette synthèse théorique nous aurons alors une perception plus affinée des processus en jeu dans la construction des croyances d'efficacité et dans la mise en mémoire des expériences vécues, ce qui nous permettra de concevoir de façon opérationnelle nos études empiriques.

Chapitre 3 : Le sentiment d'efficacité personnelle

Selon Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle est un élément clé à la base de l'action humaine, il est le fondement majeur du comportement (Bandura, 2007). En effet, nos comportements sont fortement liés aux croyances que nous avons en nos capacités et ce quelles que soient nos aptitudes effectives (Bandura, 2007; Rotter, 1966).

Dans le cadre de sa théorie sociocognitive, Bandura (1997) développe le concept d'agentivité humaine et définit les croyances d'efficacité. Elles trouvent leurs sources dans les expériences actives faites par les individus, dans l'expérience vicariante qu'ils ont eu l'occasion de vivre, le jugement social auquel ils ont été confrontés et les indicateurs émotionnels et biologiques qu'ils perçoivent. Afin de mieux les comprendre et les appréhender, certains chercheurs ont tenté de les mesurer. Différentes méthodes ont été utilisées et analysées au cours des dernières décennies.

Dans cette partie, nous nous attacherons à expliciter, dans un premier temps, le concept d'agentivité humaine et à définir ce que sont les croyances d'efficacité en les distinguant de concepts qui leur sont apparentés (concept de soi, estime de soi, locus de contrôle) mais qui s'en différencient cependant (Bandura, 2007). Nous pourrions alors étudier les sources par lesquelles elles se construisent et les processus par lesquels elles infléchissent le comportement. Cette présentation nous conduira, d'une part à examiner quels peuvent être les impacts de telles croyances sur le plan professionnel tout spécialement dans le cadre de l'enseignement et d'autre part, à étudier les méthodes utilisées pour mesurer ces croyances. Nous terminerons cette partie par un regard critique sur cet ensemble de recherches afin d'en déterminer les forces mais également les manques.

1. Fondements théoriques de la théorie de l'efficacité personnelle

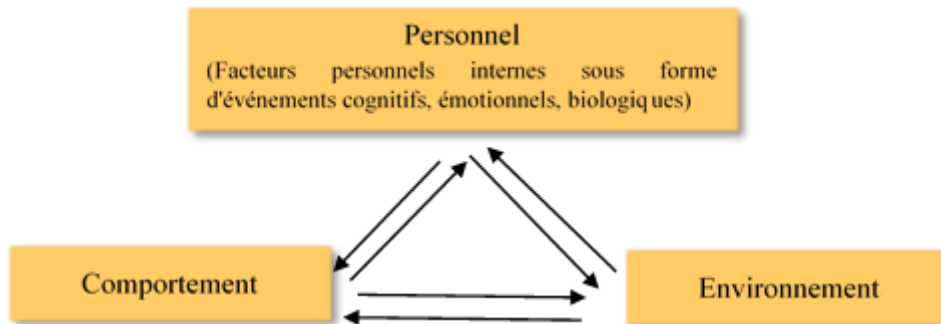
1.1. Théorie sociocognitive, agentivité humaine et croyances d'efficacité

L'homme a besoin d'agir sur son environnement mais également de le maîtriser. Le contrôle est un élément central de la vie humaine. Cette intentionnalité d'action est nommée par Bandura « agentivité », « *le pouvoir d'être à l'origine d'actes visant des objectifs définis est la caractéristique clé de l'agentivité humaine* » (Bandura, 2007, p. 13).

Bandura intègre ce pouvoir d'agir dans un système d'interactions qui est à la base de sa théorie sociocognitive. Il ne s'agit cependant pas d'une interaction duelle où environnement et facteurs

personnels agiraient de manière réciproque mais d'une interaction qui place l'individu au cœur d'une triade de facteurs causaux agissant de façon réciproque, facteurs personnels, comportementaux et environnementaux s'influençant mutuellement. Ce système interactif influence les croyances que nous avons sur nous-mêmes ainsi que les choix et les actions que nous faisons. Notre comportement est le fruit de l'action réciproque de facteurs internes, externes et d'actions actuelles et passées (Henson, 2001a).

Figure 2: La triade de causalité (Bandura, 2007, p.17)



Dans cette perspective, « le soi n'est pas divisé entre objet et agent; il faut considérer que l'individu est simultanément objet et agent, par la réflexion sur soi et l'influence sur soi » (ibid., p. 16).

Nous ne sommes donc pas le produit de nos processus internes, ni celui de notre environnement, nous sommes le produit de l'interaction entre ces trois éléments et en cela nous sommes également producteurs de ce que nous sommes et de notre environnement.

Au niveau des facteurs personnels impliqués dans cette interaction triadique, les croyances d'efficacité sont décrites par Bandura comme étant « le facteur clé de l'agentivité humaine » (Bandura, 2007). Pour ce chercheur, les croyances d'une personne en ses capacités à obtenir les résultats qu'elle s'est fixée constituent le fondement majeur du comportement. Le sentiment d'efficacité personnelle correspond à « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Le niveau de motivation des individus, leurs états émotionnels, leurs comportements dépendent fortement des croyances qu'ils ont sur eux-mêmes. Bien que le niveau initial des compétences ait un impact sur les résultats, ceux-ci sont largement influencés par les croyances d'efficacité personnelle. En effet, si nous nous sentons capables d'obtenir les résultats escomptés, nous nous mobiliserons, mettrons en œuvre les stratégies et actions qui nous paraissent efficaces, compte tenu de la situation environnementale, pour atteindre les buts que nous nous sommes fixés. Au contraire, et à compétences égales, si nous ne nous pensons pas capables d'atteindre l'objectif souhaité, nous serons moins motivés pour agir, nous verrons les obstacles à surmonter de façon beaucoup plus prégnante et nous aurons du mal à trouver en nous les ressources nécessaires pour l'action. Par exemple, une étude de Bouffard-Bouchard et Pinard (1988) a permis de démontrer comment l'efficacité personnelle perçue pouvait contribuer aux performances, quelles que

soient les aptitudes réelles des individus. Les chercheurs ont induit expérimentalement un sentiment d'efficacité perçue élevé ou bas en leurs performances chez des étudiants. Certains pensaient qu'ils n'étaient pas capables de résoudre les problèmes et d'autres qu'ils l'étaient. Les résultats montrent une différence sur les performances ultérieures dans la résolution de problèmes mais aussi sur la gestion de la démarche cognitive liée à cette résolution.

Le sentiment d'auto-efficacité perçue est un construit essentiel dans nos choix, notre degré de motivation, notre comportement. Ces croyances d'efficacité sont souvent associées, dans la littérature, à d'autres concepts qui, bien qu'apparentés s'en dissocient. En nous appuyant sur les distinctions faites par Bandura (2007), nous les définirons et en pointerons les zones de divergences.

1.2. Définition et différences avec les variables apparentées : concept de soi, estime de soi et locus de contrôle

Certaines variables telles que l'estime de soi, le concept de soi ou encore le locus de contrôle sont souvent associées aux croyances d'efficacité. Elles s'en distinguent pourtant car elles sont d'ordre plus général et appréhendent des éléments moins spécifiques que ceux abordés dans les croyances d'efficacité. Elles leur sont toutefois reliées car elles appartiennent toutes trois aux variables conatives, définies par Brunot (2007) comme « *des variables affectivo-motivationnelles impliquées dans le contrôle et l'orientation de la conduite* » (Brunot, 2007, p. 201). Le conatif, intermédiaire entre affectif et cognitif, est constitué d'un grand nombre de variables au sein desquelles se trouvent les construits liés au soi (Snow & Jackson III, 1997). Les principaux concepts liés à ces croyances à propos de soi-même sont le concept de soi, l'estime de soi ou encore le sentiment d'auto-efficacité.

Ces croyances auto-référentes se rejoignent sur leur caractère multidimensionnel. Elles sont composées d'un ensemble de croyances sur soi lié à des domaines différenciés d'activités. Le concept de soi a été défini au travers de plusieurs concepts de soi spécifiques associés, entre autres, aux domaines scolaire (Martinot, 2001), professionnel ou encore sportif (Chanal, 2005). De même, au travers de mesures spécifiques, l'estime de soi est également appréhendée dans différents champs de fonctionnement (Fleming & Courtney, 1984). De façon similaire, Bandura (2007) décrit le sentiment d'auto-efficacité comme étant dépendant des domaines d'activités dans lesquels il s'inscrit. Ainsi, un enseignant peut s'estimer efficace pour engager les élèves en mathématiques mais beaucoup moins en ce qui concerne les activités de maîtrise de la langue ou encore croire en ses capacités à préparer une séance d'enseignement mais se sentir inefficace pour mettre en œuvre cette séance.

Bien que tous trois soient des croyances sur soi de nature multidimensionnelle et qu'ils se définissent autour de compétences perçues s'appuyant sur des sources d'informations similaires, le concept de soi, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité n'en sont pas moins distincts. Nous aborderons, dans un premier temps, la distinction entre concept de soi et sentiment d'efficacité et

poursuivrons en présentant celle liée à l'estime de soi. Dans un second temps, nous caractériserons deux concepts motivationnels souvent attachés au sentiment d'efficacité tels que les attentes de résultats et le locus de contrôle et les distinguerons eux aussi du sentiment d'efficacité.

1.2.1. Le concept de soi

Le concept de soi est généralement défini comme une vision complexe de soi que le sujet s'est construit au travers des expériences qu'il a vécues et à partir des renforcements environnementaux et des appréciations énoncées par les personnes importantes pour lui (Bong & Skaalvik, 2003). Bandura le distingue des croyances d'efficacité dans le sens où ce concept est d'ordre plus général que les croyances d'efficacité et en conséquence devient moins prédictif du comportement. Selon lui, il s'appuie plus sur la comparaison sociale et se centre sur des caractéristiques personnelles telles que la capacité générale plutôt que sur la performance (Bong & Clark, 1999; Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013; Marsh, Dowson, Pietsch, & Walker, 2004; Pajares, 1996). Pour Pajares et Kranzler (1995), l'effet du concept de soi sur le comportement est plus faible et équivoque alors que les croyances d'efficacité en sont très prédictives. Dans le domaine scolaire, Bong et Skaalvik (2003) établissent que le concept de soi réfère à une auto-évaluation de ses connaissances et capacités dans un domaine scolaire spécifique alors que le sentiment d'efficacité perçue représente la confiance que l'individu a en ses capacités de réussir une tâche scolaire particulière. Les libellés des items de mesure utilisés pour chacun des deux construits témoignent de cette distinction. En effet, les mesures de concept de soi sont établies, par exemple, sous la forme « J'ai de bons résultats en mathématiques. » alors que celles concernant le sentiment d'auto-efficacité scolaire sont plutôt formulées ainsi: « Dans quelle mesure vous sentez-vous capable de réussir à résoudre un problème mathématique? ».

Un autre élément de différenciation relevé par les chercheurs (Bong & Skaalvik, 2003; Brunot, 2007) est relatif à leurs composantes. Alors que le concept de soi est décrit comme un modèle relativement complexe comprenant des aspects cognitifs et affectifs, le sentiment d'auto-efficacité scolaire ne serait fondé que sur une composante cognitive. Pietsch, Walker, & Chapman (2003) suggèrent cependant que la composante cognitive du concept de soi correspond à celle du sentiment d'auto-efficacité. La différence entre ces deux variables se situerait, pour ces chercheurs, essentiellement au niveau de la composante affective du concept de soi.

Les deux construits se distingueraient également quant à leur orientation. Alors que le concept de soi renvoie à des connaissances qui synthétisent les expériences passées, les croyances d'auto-efficacité sont orientées vers le futur. Le concept de soi reflète une perception de soi assez stable qui s'appuie sur le vécu antérieur, le sentiment d'efficacité, plus flexible, correspond à une conception prospective de soi et de ses capacités (Bong & Skaalvik, 2003). Le tableau ci-dessous propose une synthèse des différences et des similitudes liées à ces deux concepts.

Tableau 4: Comparaison du concept de soi et du sentiment d'auto-efficacité (D'après Bong & Skaalvik, 2003)

	Concept de soi	Auto-efficacité
Similitudes	Centralité de la compétence perçue dans la définition des construits	
	Utilisation d'expérience de maîtrise, de la comparaison sociale, des évaluations réfléchies comme sources d'information principale	
	Une nature multidimensionnelle avec des domaines spécifiques	
	Prédiction de la motivation, l'émotion et la performance à des degrés divers	
Différences	Auto-évaluation de ses capacités et compétences	Confiance que l'individu a en ses capacités
	Intégration de la cognition et de l'affect (concept plus global)	Séparation de la cognition et de l'affect
	Évaluation de la compétence lourdement normative	Évaluation de la compétence référencée aux buts
	Jugement agrégé	Jugement lié au contexte spécifique
	Structure hiérarchique lâche	Structure hiérarchique hiérarchisée
	Orienté vers le passé	Orientée vers l'avenir
	Relative stabilité temporelle	Malléabilité temporelle

Prédictivité, composantes, orientation, stabilité, autant d'éléments différenciant ces deux perceptions de soi. L'estime de soi, autre construit de soi souvent rapproché des deux précédents, demande également à être précisée.

1.2.2. L'estime de soi

Certains auteurs distinguent tout d'abord l'estime de soi du concept de soi au travers de leurs composantes respectives. Si, pour certains, le concept de soi est structuré autour, d'une part, d'aspects cognitifs et descriptifs, et d'autre part, d'aspects affectifs et évaluatifs (Galand & Grégoire, 2000), d'autres décrivent une dissociation en deux variables distinctes (Brunot, 2007; Martinot, 1995, 2001, 2008; Valentine, Dubois, & Cooper, 2004). Ainsi la composante affective et évaluative relèverait de l'estime de soi alors que le concept de soi ne se composerait que de la composante cognitive et descriptive. Dans ce cadre, l'estime de soi est alors décrite comme « *la valeur globale qu'un individu s'accorde ou encore l'évaluation globale des composants descriptifs du concept de soi et les réactions affectives associées.* » (Brunot, 2007, p. 202).

Si l'estime de soi correspond à l'évaluation faite par l'individu de sa valeur personnelle, l'efficacité personnelle correspond, elle, à l'évaluation de ses compétences personnelles (Bandura, 2007). Il n'existe pas de relation systématique entre ces deux types de croyances sur soi. Effectivement, des individus peuvent se sentir efficaces dans un domaine et cependant ne pas s'attribuer de valeur personnelle car ils n'accordent pas d'importance à ces activités. *A contrario*, certaines personnes peuvent se percevoir inefficaces mais pour autant garder une estime d'eux-mêmes positive. Pourtant, il est vrai que les individus ont tendance à développer les compétences qui leur

donnent un haut sentiment de valeur personnelle. Les individus ont un besoin constant d'estime de soi et celle-ci conditionne une bonne santé mentale et physique (Martinot, 2008). Toutefois, pour agir selon les buts que l'on se fixe, une bonne estime de soi ne suffit pas ; il faut avoir foi en ses capacités de réussir. Cette croyance en ses aptitudes permettra de poursuivre les efforts nécessaires à la réussite. Les croyances d'efficacité sont présentées comme meilleurs prédicteurs des buts et des performances que ne l'est l'estime de soi (Mone et al., 1995).

1.2.3. Attentes de résultats et locus de contrôle

L'auto-efficacité est également reliée à d'autres concepts motivationnels tels que les attentes de résultats et le locus de contrôle, *« avec lesquels elle entre en interaction dans le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement »*. (Carré, 2004, p. 41). Ces construits font cependant appel à des réalités différentes.

En effet, les attentes de résultats et le locus de contrôle réfèrent aux croyances des individus relatives aux résultats et aux conséquences de la réalisation de certains comportements. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses capacités à accomplir telle action (Ai-je les potentialités pour réaliser telle ou telle action ?), les attentes de résultats concernent les conséquences de la réalisation de certaines actions (Que se passera-t-il si j'agis de telle ou telle sorte?) (Bandura, 2007; Lent, 2008).

Bandura établit une distinction entre attentes de résultats et attentes d'efficacité. Un individu peut tout à fait croire que s'il agit d'une certaine façon cela pourrait engendrer un résultat particulier (attentes de résultat) sans pour cela le mettre en œuvre ou poursuivre son accomplissement car il ne s'en sent pas capable (attentes d'efficacité) (Bandura, 1977, 1997). Par exemple, certains enseignants, tout en pensant que le travail de groupe améliorerait les compétences sociales des élèves, puisqu'il les amènerait à interagir, à confronter les points de vue, à construire ensemble (attente de résultats), ne le mettent pas en place car ils ne se sentent pas capables d'en gérer l'organisation, le déroulement et les interactions potentiellement conflictuelles (croyance d'efficacité).

Le locus de contrôle est également bien distingué de l'efficacité personnelle perçue (Bandura, 2007). La théorisation liée à la contrôlabilité des résultats initialement développée par Rotter (1966) et définie comme *« la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État »* (Larose, Terrisse, Lefebvre, & Grenon, 2000, p. 5) conduit à envisager deux types de contrôles différents. Le premier conduit l'individu à percevoir les résultats de ses actions comme dépendant de ses propres comportements (contrôle interne) alors que dans le second, les personnes pensent que ces

résultats sont dus à des facteurs extérieurs et indépendants de leur contrôle (contrôle externe). Ces personnes sont susceptibles d'être moins actives et avoir un sentiment d'efficacité inférieur à celles ayant un locus de contrôle interne.

Toutefois, si, et c'est là une différence essentielle pour le chercheur, le sentiment d'efficacité perçue est un indicateur pertinent de certains comportements, le locus de contrôle n'est qu'un faible prédicteur de ces mêmes comportements. Ce dernier est décrit par le psychologue comme étant plus global et plus décontextualisé que ne l'est le sentiment d'efficacité perçue.

En résumé, le sentiment d'auto-efficacité fait partie d'un ensemble de croyances sur soi de nature multidimensionnelle. Cette caractéristique commune conduit les chercheurs à appréhender ces différentes croyances sur un gradient allant du plus spécifique au plus général. Néanmoins, les croyances d'efficacité se distinguent des autres croyances sur soi et des concepts motivationnels tels que les attentes de résultats ou le locus de contrôle tant au niveau de l'objet sur lequel portent les croyances que sur leur caractère plus ou moins global et par conséquent de leur qualité prédictive des comportements et des performances.

Après avoir défini ce qui était entendu par sentiment d'auto-efficacité personnelle puis différencié les concepts reliés à ces croyances d'efficacité, il paraît utile de mieux connaître les sources de cette perception de soi.

2. Les sources de l'efficacité personnelle

Éléments clés de la connaissance de soi, les croyances d'efficacité se construisent à partir de quatre sources principales d'information. Cependant, il faut bien noter que ce n'est pas l'information en tant que telle qui est intégrée aux évaluations d'efficacité mais le résultat des traitements cognitifs que le sujet a réalisés à partir de cette information. Les performances en elles-mêmes ne sont pas significatives, ce qui l'est plus c'est la façon dont le sujet les appréhende (Bandura, 2007).

Vivre des expériences où le sujet maîtrise et réussit, observer des personnes qui sont en action, être valorisé, encouragé, expérimenter des états physiologiques distincts, sont autant d'indicateurs pris en compte pour nous faire une idée de nos capacités. Dans cette partie, nous présenterons ces différentes sources de données conduisant à la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

2.1. Les expériences actives de maîtrise

Les expériences de maîtrise constituent les principaux indicateurs de capacité utilisés par les individus pour bâtir leurs croyances d'efficacité, généralement les succès ont tendance à augmenter le sentiment d'auto-efficacité et *a contrario*, les échecs à les diminuer. Cependant, les croyances d'efficacité ne se fondent pas uniquement sur les performances, il ne s'agit pas, pour le sujet, d'une

simple transposition de ses performances en sentiment d'efficacité. Cet ensemble de constructions cognitives s'élabore à partir de facteurs tels que, par exemple, l'opinion antérieure que le sujet a de lui-même sur ses capacités, la perception de la difficulté de l'activité, l'aide apportée et l'effort fourni (Bandura, 2007). En effet, les schémas de soi construits progressivement au cours de précédentes expériences vont guider la façon dont seront retenues et interprétées les informations liées à de nouvelles performances. L'importance qui sera donnée à ces nouvelles expériences dépendra en grande partie des croyances préalablement élaborées et dans lesquelles elles s'inscrivent. Par exemple, un enseignant ayant construit un bon sentiment d'efficacité dans la gestion de la classe accordera une moindre importance à une situation où il gèrera difficilement le groupe et invoquera sans doute un contexte particulier, des stratégies inadéquates avant de remettre en cause ses croyances d'efficacité.

La difficulté perçue de l'activité, les efforts fournis influent également sur la construction du sentiment d'efficacité. Un succès lié au dépassement d'une situation difficile conduira à un robuste sentiment d'efficacité. Celui-ci pourra alors résister face à de futures situations d'échec. Par contre, des succès faciles conduisent à des attentes de résultats rapides et à un découragement tout aussi rapide face à des situations plus difficiles à maîtriser. Cet ensemble complexe de facteurs pondérant l'impact des performances sur la construction du sentiment d'efficacité conduit à penser que les croyances d'efficacité sont plus prédictives des performances car elles sont le reflet de plus d'informations que les performances elles-mêmes. La construction d'un sentiment d'efficacité relève plus de l'interprétation opérée sur les performances que des performances elles-mêmes. Réussir dans une situation complexe ne procède pas uniquement de la maîtrise de solides compétences mais également de la construction et de l'utilisation d'aptitudes cognitives et autorégulatrices.

Dans ce sens, Vanlede, Bourgeois, Galand et Philippot (2009) se sont intéressés à l'influence des souvenirs des expériences passées sur le sentiment d'efficacité personnelle académique. Les souvenirs des événements personnels font partie de la mémoire autobiographique au sein de laquelle interagissent le système de mémoire épisodique et la base de connaissances autobiographiques sous le contrôle du soi de travail (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004). La récupération d'un souvenir est un processus cognitif de reconstruction qui peut se réaliser à différents niveaux : à un niveau épisodique (spécifique) au cours duquel un grand nombre de détails perceptifs, sensoriels, cognitifs sont activés et récupérés ou à un niveau général où ce sont des informations conceptuelles, des catégories de connaissances plus abstraites qui sont récupérées (cf. Chapitre 4). Un souvenir générique est ainsi plus fortement représentatif du soi et peut remettre en cause d'autres connaissances conceptuelles sur soi alors qu'un souvenir spécifique n'aura que peu d'influence sur ces connaissances. Vanlede et ses collaborateurs (2009) ont mis en évidence que le niveau de spécificité auquel sont traitées en mémoire les expériences passées joue un rôle essentiel sur le niveau de sentiment d'efficacité personnelle. Les souvenirs de réussite qu'ils soient spécifiques ou génériques parce qu'ils ne remettent pas en cause les croyances d'efficacité n'ont pas d'effet délétère sur celles-ci.

En revanche, les souvenirs d'échec selon qu'ils soient spécifiques ou génériques influent diversement sur les croyances d'efficacité. Les souvenirs d'échec spécifiques parce qu'ils peuvent être perçus comme des événements exceptionnels et ne constituent pas une connaissance conceptuelle sur soi n'ont pas d'impact sur le sentiment d'efficacité personnelle alors qu'un souvenir d'échec générique parce qu'il représente une connaissance plus générale sur soi a une influence négative sur cette croyance.

Ainsi, s'il est confirmé que les expériences de maîtrise représentent bien une source favorable à l'élévation du niveau des croyances d'efficacité, il semble cependant que certaines expériences d'échec, si elles sont traitées à un niveau spécifique, peuvent ne pas voir d'impact négatif sur celles-ci.

En résumé, nous pouvons dire que, certes, les succès antérieurs améliorent les croyances d'efficacité alors que les échecs le réduisent. Cette relation n'est cependant pas univoque et c'est plutôt la manière dont l'individu interprète, traite cognitivement ses réussites ou ses échecs qui conduit à augmenter ou diminuer son sentiment d'efficacité.

Au-delà de l'expérience personnelle, les observations d'expériences faites par d'autres contribuent à la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

2.2. L'expérience vicariante

Comme l'a développé Bandura (1977, 1997, 2007) les expériences vicariantes, qui résultent de l'observation que les individus font des autres, représentent un autre élément opérant pour la construction du sentiment d'efficacité. En effet, si certains éléments objectifs permettent de situer nos performances (le fait de conduire une voiture nous renseigne facilement sur notre capacité à le faire, lire un texte également), certaines autres cependant ne sont pas aussi facilement évaluables (comment savoir si ma performance obtenue en course est un bon résultat si ce n'est en la comparant à d'autres). La comparaison sociale devient alors un moyen d'auto-évaluation des capacités (Festinger, 1954; Goethals & Darley, 1977; Miller & Prentice, 1996; Suls & Miller, 1977). La comparaison se fait soit avec des normes standards établies à partir des performances d'un groupe représentatif soit avec des pairs placés dans des situations identiques. L'évaluation d'efficacité dépend beaucoup de ceux qui sont pris comme référents pour la comparaison sociale (Bandura & Jourden, 1991; Wood & Bandura, 1989). Plus la similitude perçue entre le modèle et le sujet est grande plus probants sont les échecs et les succès et donc plus grand sera l'impact sur le sentiment d'efficacité. Selon cette perspective, nous pourrions penser que pour un enseignant débutant, un échec lors de la mise en œuvre d'une séance sera d'autant plus significatif qu'un autre professeur novice aurait, lui, réussi. Cependant, si le sujet n'a pu construire que peu d'informations sur ses propres capacités car il n'a qu'une expérience antérieure minime, alors le modelage a de plus fortes chances de s'opérer. Cette modélisation s'exerce aussi bien

par la parole que par l'action. Quatre processus régissent l'apprentissage par observation. Les processus attentionnels déterminent tout d'abord la sélection de ce qui sera observé. L'analyse se fera en fonction des caractéristiques de l'individu (ses capacités cognitives, ses préconceptions, ses valeurs) et de celles de l'événement (saillance, valence émotionnelle, pertinence par rapport aux buts). Il faut ensuite que les informations sélectionnées soient mémorisées. Ce processus de rétention implique une transformation et une restructuration des informations observées. Il conduit à la construction de conceptions comportementales qui servent de guides permettant l'adaptation à des situations variées. Les préconceptions, les compétences cognitives, l'état émotionnel de l'individu influencent ce processus de rétention ainsi que le rappel des informations mémorisées. Les conceptions comportementales sont ensuite, par le biais du processus de production comportementale, transposées en actions qui sont comparées au modèle conceptuel. L'apprentissage d'un comportement modelé est également attaché à des processus motivationnels qui, par anticipation des résultats, en conditionnent la réussite. Selon que le comportement modelé est plus ou moins valorisé ou récompensé, l'individu sera enclin à le reproduire ou non. Tout comme les expériences de maîtrise, l'information donnée par l'expérience vicariante est soumise à l'interprétation qu'en fait le sujet. Il faut également noter qu'expériences vicariantes et expériences de maîtrise sont en relation. L'observation d'un pair en situation de réussite élevant le sentiment d'efficacité personnelle, les expériences ultérieures personnellement vécues par le sujet auront alors un moindre effet sur les croyances d'efficacité. Inversement, le sentiment d'incapacité personnelle lié à l'observation de modèles en échec exacerbera l'impact des échecs futurs sur les croyances d'efficacité.

Deux autres sources d'information ont également été repérées comme participant à la construction du sentiment d'efficacité, elles semblent cependant avoir une moindre incidence que celles présentées ci-dessus.

2.3. La persuasion sociale

Les jugements sociaux sont également des éléments pris en compte par les personnes pour la construction de leur sentiment d'efficacité.

Les persuasions verbales ne peuvent cependant pas, à elles seules, être opérantes. Il faut, pour qu'elles puissent soutenir le changement personnel, qu'elles émanent de personnes significatives pour l'individu, qu'elles restent réalistes et soient suivies de mises en œuvre.

De multiples recherches (Schunk & Rice, 1986; Schunk, 1982) ont montré que plus les élèves recevaient des feedback persuasifs plus ils étaient persévérants et meilleures étaient leurs performances. Les individus à qui on a exprimé des encouragements fournissent des efforts plus importants et les maintiennent plus longtemps que ceux qui n'ont pas été soutenus. Des feedbacks

évaluatifs transmis de façon non verbale peuvent avoir un impact tout aussi fort sur les croyances d'efficacité. Par exemple, les enseignants peuvent envoyer des messages négatifs aux élèves les moins performants en les survalorisant pour la réussite de tâches faciles, en leur proposant des tâches peu stimulantes intellectuellement, en leur apportant systématiquement une aide même si elle n'est pas sollicitée ou encore en ne relevant pas les performances faibles. Cet ensemble de comportements conduit alors les élèves concernés à remettre en cause leurs capacités (Brophy & Good, 1986; Lord, Umezaki, & Darley, 1990; Meyer, 1992). Des études (Baron, 1988; McColskey & Leary, 1983) montrent que la forme sous laquelle est transmis le feedback a une incidence forte sur les croyances d'efficacité. Un feedback évaluatif comparant la performance d'un individu à celles qu'il a déjà eues auparavant déstabilise moins les croyances sur soi qu'un feedback se référant aux performances des autres (McColskey et Leary, 1983). De même, un feedback négatif général, attribuant la mauvaise performance à des facteurs internes provoquera la baisse du niveau de sentiment d'efficacité et des objectifs contrairement à un feedback négatif, spécifique, respectueux de la personne et sans attribution (Baron, 1988).

L'écart entre l'évaluation persuasive et celle que l'individu fait de lui-même joue un rôle important dans la prise en compte de cette évaluation. Ainsi, les évaluations sociales ont plus de chance d'être acceptées si elles ne sont pas trop éloignées des évaluations faites par l'individu. De même, les persuasions verbales sont plus opérantes lorsque les individus ont peu d'expérience ou s'ils ont un faible sentiment d'efficacité dans le domaine concerné. Toutefois, pour que la persuasion sociale puisse être une source d'élévation du sentiment d'efficacité elle doit dépasser la transmission d'évaluations positives et conduire les individus à croire en leurs potentialités, à vivre des expériences positives plutôt que des échecs répétés.

2.4. Les états émotionnels et physiologiques

Les indicateurs somatiques par le biais des états physiologiques et émotionnels sont eux aussi des outils utilisés pour évaluer ses capacités. Un état physiologique manifestant une forme d'émotion peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorables ou défavorables, particulièrement en situation d'apprentissage, et *a fortiori* en situation de test. Ainsi, des paumes moites et une gorge sèche peuvent être vécues comme des signaux avant-coureurs d'échec et, partant, affecter négativement l'impression que le sujet va réussir la tâche à exécuter. Inversement, un état émotionnel euphorique traduit par une accélération du rythme cardiaque et des tremblements d'excitation peut « doper » le sentiment d'efficacité personnelle en engageant à l'action réussie, par exemple dans le cas de performances sportives. Les individus interprètent généralement des états physiologiques dans des situations de stress comme des indices d'incapacité. Cette évaluation peut alors conduire à générer un stress plus

important et amoindrir les performances. Ces résultats confirmeront alors la personne dans la prise de ses indices et dans son sentiment d'inefficacité. Il est alors utile pour développer le sentiment d'efficacité d'apprendre à interpréter les états corporels et à réduire stress et états émotionnels négatifs (Bandura, 1991; Cioffi, 1991). Cependant, l'attention portée à ces différents indicateurs diffère selon les personnes et notamment selon l'implication dans les activités. En effet, les capacités attentionnelles étant limitées, plus les personnes orientent leur attention vers l'extérieur (*i.e.*, vers les activités en cours) moins elles sont centrées sur l'intérieur (les états émotionnels et physiologiques qu'elles vivent) (Pennebaker & Lightner, 1980). Les individus traitent leurs ressentis physiologiques comme des informations leur permettant d'émettre des jugements d'efficacité personnelle.

Ces perceptions somatiques ne sont pas les seuls indicateurs. Les états émotionnels contribuent eux aussi à construire cette évaluation. D'une part, l'état émotionnel peut influencer directement le jugement évaluatif par sa valeur informative perçue. Dans ce cas, les jugements évaluatifs seront positifs si les sensations émotionnelles sont perçues comme telles. Ce ne sont pas les émotions qui sont les indicateurs d'efficacité mais l'interprétation qui en est faite (N. Schwartz & Clore, 1988). Par exemple, si lors d'une première intervention devant une classe, un enseignant a des douleurs au ventre, celles-ci peuvent être interprétées soit comme une vulnérabilité et un manque d'efficacité soit comme un manque de sommeil dû à un coucher tardif. Les capacités ne seront alors pas remises en cause dans la seconde interprétation. D'autre part, cette influence peut s'opérer par le réseau de souvenirs qui sont réactivés en congruence avec l'humeur. Une humeur positive activant des pensées de réussites passées, les évaluations d'efficacité s'en trouveront augmentées. En effet, selon la théorie de l'amorçage émotionnel proposée par Bower, Sahgal et Routh (1983), grâce à un réseau associatif d'humeurs, l'humeur actuelle du sujet active un sous-ensemble de souvenirs congruents avec les dispositions actuelles. Une humeur positive réveillera un ensemble de souvenirs d'expériences de réussite mémorisées avec leur émotion et pourra conduire à une élévation des croyances d'efficacité.

Quelques études (Bong, 1999; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Schunk & Pajares, 2002) révèlent également, mais dans une moindre mesure, l'impact de caractéristiques personnelles telles que le genre, l'âge ou encore l'origine ethnique sur le niveau du sentiment d'efficacité. Le niveau d'expertise dans un domaine est également susceptible d'avoir une incidence sur ce sentiment, l'évaluation du niveau d'efficacité étant d'autant plus spécifique que les individus gagnent en expertise. Un expert, en étant plus à même de déterminer précisément les caractéristiques et les exigences d'une tâche particulière, construirait une appréhension plus distinctive de son efficacité (Bong, 1999).

Les croyances d'efficacité résultent donc du traitement cognitif d'un ensemble d'indicateurs d'efficacité issus d'actions maîtrisées, d'apprentissage social et de ressentis physiologiques et émotionnels. Ces informations multidimensionnelles sont intégrées de façon singulière selon les individus, leur passé, leurs caractéristiques, leurs intérêts et leurs compétences cognitives à traiter

l'information (capacités attentionnelles, mnésiques, d'intégration). Elles interagissent entre elles et sont à la base de la perception que l'individu a de lui-même. En s'appuyant sur de multiples sources d'informations elles agissent sur les pensées, les actions, les décisions prises par les individus au cours de leur vie. Les chercheurs se sont interrogés sur l'impact de ces croyances dans les différents domaines de la vie d'un individu. Existe-t-il un sentiment d'auto-efficacité ou plusieurs ? Ont-ils une influence dans tous les domaines de la vie ou dans un domaine particulier ?

3. Généralisation, spécificité des croyances d'efficacité

Comme nous l'avons dit précédemment, les croyances d'efficacité sont multidimensionnelles et, c'est parce qu'il prend en compte le caractère pluriel des expériences vécues par les individus dans les différentes activités de leur vie que Bandura affirme que les personnes peuvent croire en leur efficacité soit dans un grand registre d'activités soit de façon restreinte à certains domaines spécifiques. Les croyances peuvent de plus se distinguer à l'intérieur d'un même domaine (Bandura, 2007). Par exemple, un enseignant pourrait appréhender de manière différente ses capacités à mettre en œuvre les aptitudes intellectuelles, communicationnelles, didactiques et culturelles indispensables à sa profession.

Pajares (1996) remarque que les jugements d'efficacité ont un caractère prédictif plus important des comportements s'ils sont en lien avec des résultats spécifiques. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement, il souligne que le fait de s'attacher à évaluer les croyances d'efficacité dans un contexte trop général conduit à traiter les croyances d'efficacité des enseignants plutôt comme un trait de caractère qu'à les analyser comme de réels jugements d'efficacité contextualisés. De même, Lent (2008) souligne que *« l'auto-efficacité est plutôt considérée comme un ensemble dynamique de croyances relatives à soi, liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités. »* (Lent, 2008, p. 58) Il indique par ailleurs que si l'on souhaite que les mesures d'efficacité gardent leur pouvoir prédictif et explicatif, il est important qu'elles soient en correspondance avec le domaine concerné et qu'elles prennent en compte les niveaux d'exigence des tâches impliquées dans le domaine. Ainsi, si l'on souhaite, par exemple, prédire les performances des élèves en mathématiques, les mesures obtenues à partir du sentiment d'efficacité dans le domaine des mathématiques seront meilleures prédictrices que ne le seraient celles de leur sentiment d'efficacité scolaire qui est beaucoup plus général.

Cependant, ce serait une erreur de penser que le sentiment d'auto-efficacité perçue n'est attaché qu'à des comportements spécifiques dans des activités particulières. Le sentiment d'auto-efficacité personnelle n'est pas constitué d'un ensemble cloisonné de croyances spécifiques mais structuré par l'expérience et la pensée réflexive. Aussi, Bandura (2007) décrit-il une possible *« généralisation discriminante »* des croyances d'efficacité en s'appuyant sur le transfert de certaines croyances vers

d'autres activités. Il propose plusieurs processus par lesquels la généralisation du sentiment d'efficacité peut s'opérer: un de ces processus est celui qui conduit à percevoir des similitudes entre certaines catégories d'activités. Des sous-compétences peuvent se retrouver dans des situations dissemblables. Par exemple, un enseignant débutant ayant déjà eu une expérience de maîtrise dans la gestion d'un groupe de jeunes enfants lors de sa fonction d'animateur pourra percevoir le lien qui existe entre cette activité et celle de gestion de la classe. Même si l'animation d'un groupe d'enfants ne mobilise pas exactement les mêmes compétences que la gestion de classe, un certain nombre de connaissances et capacités peuvent s'y retrouver (la connaissance des attentes et comportements des enfants de cette catégorie d'âge, la capacité à dynamiser, relancer les enfants dans les activités, celle à gérer le collectif tout en portant attention à chacun,...). En se focalisant sur les aspects communs aux deux activités il pourra alors généraliser son sentiment d'efficacité personnelle lié à sa première expérience positive menée avec de jeunes enfants. La gestion de classe pourra ainsi être perçue comme étant potentiellement réalisable par ce futur enseignant. Centrer son attention sur les similitudes entre les activités permet un transfert d'efficacité personnelle plus important que de s'intéresser aux aspects distinctifs des différentes situations. La généralisation des croyances d'efficacité peut également s'opérer pour des domaines d'activités dont les compétences ne sont pas en lien si leur acquisition est réalisée de concert. Par exemple, la maîtrise d'un métier reposant sur un ensemble complexe d'aptitudes, conduit à les développer simultanément. Les croyances d'efficacité liées à ces différentes composantes du métier pourront ainsi se généraliser. Par ailleurs, la prise en compte, par les individus, de leurs compétences autorégulatrices dans leurs auto-évaluations engendre une certaine généralisation des croyances d'efficacité. Effectivement, les compétences autorégulatrices, qui permettent, entre autres, d'appréhender les contraintes de la tâche, de créer des buts intermédiaires, d'envisager des actions alternatives, participent à l'amélioration des performances. Elles peuvent être utilisées dans différents domaines et ainsi contribuer à un sentiment d'efficacité personnelle accru. Enfin, certaines expériences de réussite ayant un fort impact sur l'individu peuvent lui permettre de restructurer ses croyances d'efficacité. A la suite de ces succès significatifs, l'individu développe la croyance selon laquelle il peut mobiliser une grande puissance d'action lui permettant de réussir ce qu'il entreprend quels que soient les domaines concernés. En fait, dans ce cadre, la généralisation de l'efficacité découle de changements métacognitifs dans la croyance qu'ont les individus en ce qui concerne le pouvoir qu'ils ont d'agir sur leur environnement. De façon plus globale, le processus de généralisation apparaît lorsque les personnes établissent des relations entre les aptitudes développées dans un domaine de fonctionnement et celles qui sont nécessaires dans un autre registre d'activités. Les résultats de l'étude d'Almudever, Croity-Belz, Hajjar et Fraccaroli (2006)) ont mis en évidence l'impact d'une mise en relation entre les domaines de vie et l'efficacité des croyances d'efficacité. En cloisonnant fortement ces différents domaines ou *a contrario* en les fusionnant, les individus réduisent

la contribution du sentiment d'efficacité général à leur satisfaction au travail et leur bien être psychologique.

Miyoshi (2012), quant à lui, en s'interrogeant sur l'évolution du sentiment général et à son lien avec le sentiment d'efficacité spécifique à une tâche, conforte les précédentes études en montrant que le sentiment d'efficacité général, s'il augmente en fonction du sentiment d'efficacité spécifique, ne diminue pas forcément en même temps que lui. Effectivement, Jerusalem et Mittag (1995) avaient déjà indiqué, dans leurs recherches concernant des migrants d'Allemagne de l'est, que le sentiment d'efficacité général qui se construit à la période de l'adolescence, résiste ensuite aux effets délétères des situations stressantes et n'est pas systématiquement affecté par les influences négatives de l'environnement. Néanmoins, Pajares (1997) note qu'il n'est pas souhaitable que l'évaluation des jugements d'efficacité se fasse à des niveaux trop spécifiques car ceci conduirait à faire perdre tout leur sens aux mesures réalisées. L'étude de Bong (2002) va dans le même sens. Ses travaux sur des étudiantes coréennes révèlent que le niveau de spécificité en deçà du niveau d'une matière scolaire n'ajoute pas au pouvoir prédictif du sentiment d'efficacité.

Qu'elles s'attachent au sentiment d'efficacité général ou à celui plus spécifiquement attaché à un domaine particulier, les recherches convergent toutes pour attester du rôle joué par le sentiment d'efficacité dans le comportement des individus. Il influence les ressentis, les choix et les actions des individus au travers quatre processus principaux qui seront décrits dans la partie suivante.

4. Les processus médiateurs

Bien que les croyances d'efficacité régulent le comportement des individus elles n'ont pas une action directe sur lui. C'est au travers de quatre types de processus médiateurs que s'opère l'influence du sentiment d'efficacité personnelle: les processus cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ces processus, activés par les croyances d'efficacité, interagissent plutôt qu'ils n'interviennent isolément. Ils permettent aux individus de créer un environnement bénéfique et contrôlable.

4.1. Les processus cognitifs

Les croyances d'efficacité ont un impact sur les constructions mentales à même de jouer un rôle sur les performances. Ainsi, les individus ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé structurent leur existence en y introduisant une perspective future, aspirent à des buts plus élevés et s'engagent plus solidement que les personnes ayant un sentiment d'efficacité faible (Locke & Latham, 1990; Wood & Bandura, 1989). Avoir un sentiment d'efficacité élevé amène à envisager un futur positif, ces scripts prospectifs positifs guident les individus dans leurs actions et les conduisent à de bonnes

performances. De nombreuses études ont montré que s'imaginer en réussite augmente les performances (Bandura, 1986; Landers & Feltz, 1983; Powell, 1973; Ruvolo & Markus, 1992).

Les constructions cognitives sont des guides pour l'action. En influant sur ces constructions, le sentiment d'efficacité va avoir une incidence sur l'interprétation que font les individus des situations qu'ils vivent et des anticipations qu'ils créent. En fonction de ces interprétations, les individus feront alors des choix d'actions particuliers et verront leur motivation et leurs performances différer. Par exemple, un enseignant ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé considérera plus facilement les événements comme des potentialités réalisables et s'imaginera en réussite alors qu'un autre ayant des croyances d'efficacité plus faibles aura tendance à penser que les situations qu'ils rencontrent sont risquées et qu'il est fort probable qu'il soit en échec lors de leur concrétisation. Des constructions cognitives positives guideront alors l'action des uns tandis que d'autres agiront éclairés par des scénarios négatifs. Ceci conduit à amplifier la motivation et les performances des premiers alors que celles des seconds seront sapées. Les individus ayant tendance à privilégier les situations dans lesquelles ils perçoivent qu'ils peuvent réussir et à éviter celles où ils ont de fortes chances d'échouer, les sujets ayant un faible sentiment d'auto-efficacité éviteront de s'engager dans un grand panel de situations.

Les jugements inférentiels font également partie des processus cognitifs par lesquels le sentiment d'auto-efficacité peut agir sur notre comportement. Beaucoup d'activités nécessitent d'inférer les conséquences de nos actions sur les résultats à venir. Ceci nécessite de prendre en compte de multiples facteurs qui peuvent produire des effets contradictoires, faire des choix, réviser des évaluations de causalité. Le sentiment d'auto-efficacité s'il est élevé permet de garder le cap choisi malgré les incertitudes et parfois les erreurs de ces jugements alors que de faibles croyances en ses capacités conduira facilement à baisser les bras et à ne pas s'engager dans des activités aussi complexes.

En résumé, nous pourrions dire que les croyances d'efficacité influent sur les modes de pensée des individus en accentuant ou en atténuant leur appréhension optimiste ou pessimiste des expériences qu'ils vivent ou vivront.

4.2. Les processus motivationnels

Les individus ont des comportements motivés et guidés par des prévisions de résultats liés à des buts qu'ils se sont fixés. Ces derniers sont bâtis à la fois sur leurs croyances en ce qu'ils sont capables de réaliser et la probabilité d'obtenir des réussites. Les moyens qui seront mis en œuvre pour atteindre ces buts dépendent du degré de motivation.

Plusieurs théories motivationnelles ont développé les principaux motivateurs du comportement: les attributions causales, les attentes de résultats et les buts connus. Ces processus jouent un rôle dans l'interprétation que fait l'individu des expériences vécues et le conduisent à agir en conséquence. Les

croyances d'efficacité influent de façon non négligeable sur ces différents facteurs. En effet, les personnes ayant peu de confiance en leur efficacité attribuent leurs échecs à un manque de compétence. Par conséquent, lors d'actions ultérieures, elles s'engagent moins et abandonnent plus facilement que celles qui, croyant en leur efficacité, imputent leurs échecs à un manque d'effort. Ces attributions causales ont donc des répercussions sur la motivation et les résultats qui seront obtenus. Les personnes se motivent également en fonction des résultats qu'elles escomptent de leurs actions mais aussi de la valeur qu'elles accordent à ces résultats. Ainsi, un individu se sentant capable de réussir une activité sera d'autant plus motivé car il pourra se projeter dans les résultats positifs et l'autosatisfaction qu'il en tirera. *A contrario*, une personne n'ayant pas confiance en ses capacités, ne pourra s'imaginer réussir, sa motivation sera alors altérée et elle ne s'engagera pas dans les activités concernées. Un exemple intéressant est celui de l'engagement professionnel. Bien des personnes ne s'inscrivent pas dans un cursus professionnel spécifique car elles pensent que ce champ est hors de leurs capacités. Enfin, les buts présentant un certain défi sont motivants pour les personnes. Selon les variations des croyances d'efficacité, les challenges à relever, les efforts qui seront fournis et la persévérance diffèrent. Les buts que se fixe un sujet sont reliés à ses croyances d'efficacité. Plus il aura confiance en ses potentialités plus il se fixera d'importants défis et plus il fournira d'effort pour les atteindre. Il aura alors de grandes chances de réussir ce qui le motivera à envisager de nouveaux challenges.

Nous pouvons donc dire que sur le plan motivationnel, l'efficacité perçue influence les buts que les personnes se fixent et la quantité d'effort qui sera fournie. Elle a également une incidence sur la manière dont elles jugent et expliquent les causes de leurs succès ou de leurs échecs et par conséquent leur motivation à poursuivre ou stopper leur engagement.

La sphère émotionnelle est également affectée par les croyances d'efficacité qui peuvent elles-mêmes avoir une incidence sur les performances et le comportement des individus.

4.3. Les processus émotionnels

Les états émotionnels interviennent à double titre dans les croyances d'efficacité. Interprétés par l'individu comme indicateurs d'efficacité ils constituent, comme nous l'avons vu précédemment, une des sources du sentiment d'efficacité. Ils peuvent, de plus, en étant régulés par les croyances d'efficacité, agir comme variables médiatrices des comportements. L'individu se sent alors capable de percevoir, réguler, utiliser ses émotions. Bandura (2007) détermine trois voies par lesquelles les croyances d'efficacité peuvent agir sur les ressentis émotionnels : le contrôle sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion.

La première concerne le contrôle sur la pensée. Ce contrôle peut s'opérer de deux manières soit en modifiant l'interprétation qui sera faite des différentes expériences émotionnelles vécues soit en ayant une incidence sur la perception des aptitudes à contrôler les pensées perturbatrices lorsqu'elles surviennent. Selon qu'un individu se percevra performant ou non pour gérer des situations menaçantes, il sera plus ou moins perturbé émotionnellement. Effectivement, une personne ayant une grande confiance en sa capacité à contrôler des situations perturbantes, puisera les ressources nécessaires à la gestion de ce genre de situations en les percevant comme des défis plutôt que des dangers. En revanche, des sujets ayant des croyances d'efficacité plus faibles, ne croiront pas en leurs ressources et ne les mobiliseront donc pas. Ils ressentiront alors de façon plus marquée le stress et l'anxiété liés à ce type d'expériences. Des études ont montré que des sujets soumis à des stimuli douloureux ont eu une baisse de performance moins importante s'ils pensaient avoir des capacités de contrôle personnel (Geer, Davison, & Gatchel, 1970; Glass et al., 1973). Les êtres humains vivant en grande partie dans un environnement psychologique qu'ils ont eux-mêmes généré, il est important de pouvoir contrôler ses processus mentaux (Bandura, 2007). Un sentiment d'efficacité élevé de contrôle des pensées perturbantes permettra une meilleure gestion des processus de pensée et conduira à un bien-être émotionnel.

La seconde voie de contrôle est dirigée vers l'action. En effet les croyances d'efficacité régulent les états émotionnels en générant des actions efficaces qui vont modifier la charge émotionnelle opérant dans l'environnement. Plus une personne possède un sentiment d'efficacité élevé plus elle acceptera une situation stressante ou déstabilisante mais elle parviendra aussi plus facilement à la modifier de façon à l'adapter à ses besoins. Le sentiment d'être efficace à contrôler des événements menaçants conduit à évaluer ces événements comme moins dangereux et réduit l'anxiété liée à ces situations (Gunnar, 1980). Un enseignant se sentant capable de gérer les situations difficiles sera moins perturbé par un problème en classe qu'un enseignant ne possédant pas les mêmes croyances d'efficacité. Ainsi les croyances d'auto-efficacité participent au maintien du bien-être affectif et rendent plus résistant contre le stress et la dépression (Bandura, 2007).

Enfin, c'est par l'action sur l'émotion elle-même que s'actualisera la dernière influence, les croyances d'efficacité modifiant les états émotionnels déplaisants. Diverses techniques, telles que la relaxation, la recherche de soutien social ou encore un mode de vie adapté peuvent agir directement sur les émotions. Une personne ayant un sentiment d'efficacité élevé dans ce contrôle est moins souvent envahie par des pensées stressantes et les ressent comme moins perturbantes qu'une personne ayant une plus faible croyance d'efficacité à exercer ce contrôle (Kent, 1987). En bref, nous pourrions dire que la croyance en sa capacité de contrôler ses émotions négatives permet de mieux les vivre.

4.4. Les processus de sélection

Les individus sélectionnent leur environnement de façon à ce qu'il leur soit favorable et qu'ils puissent le contrôler (Bandura, 2007). Les croyances d'efficacité exercent un impact sur les choix d'activité opérés par l'individu. Or, ces choix vont influencer sur le style de vie dans lequel sera inscrit l'individu, les relations qu'il créera et les potentialités qu'il développera. Ainsi les croyances d'efficacité façonnent-elles le cours de l'existence d'un individu. Kavanagh (1983) et Meyer (1987) ont montré que plus le sentiment d'efficacité est élevé plus les activités choisies présentent des défis. Il semble qu'une confiance en son efficacité conduit non seulement à choisir des activités difficiles mais également à mieux résister face aux épreuves. Au travers de leur faible sentiment d'auto-efficacité, certaines personnes ne s'engageront pas dans certaines activités ou les abandonneront facilement car elles se jugeront incapables de les mener à terme. Or, certains choix peuvent avoir des conséquences importantes sur le devenir personnel comme ceux concernant les choix de carrière professionnelle. Dans ce cadre, il a été montré que plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé, plus l'éventail des carrières envisagées est large et plus la préparation pour y accéder est ensuite investie (Betz & Hackett, 1986; Lent & Hackett, 1987). Ainsi, au travers de l'influence qu'elles exercent sur les choix opérés par les individus, les croyances d'efficacité affectent fortement le cours de leur existence.

Les choix qui sont opérés tout au long de la période de formation d'un individu conditionnent sa vie future. Ces choix vont définir les voies qui seront développées, celles qui seront exclues et par là même le mode de vie qui sera adopté. Les choix liés à la carrière professionnelle sont importants et difficiles, baignés d'incertitudes, d'élaborations prospectives à plus ou moins long terme ils participent à la construction identitaire des sujets.

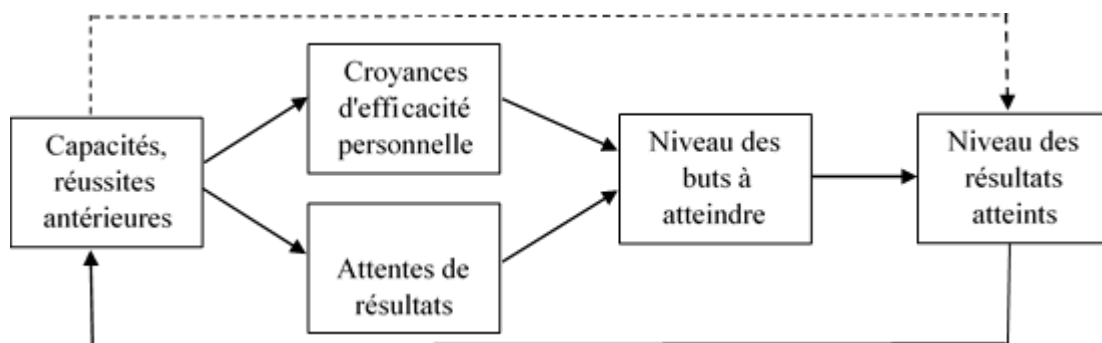
Enfin pour résumer cette partie relative à l'ensemble des processus opérant comme médiateurs entre le sentiment d'auto-efficacité et les comportements, nous pourrions dire qu'en fonction de ses croyances d'efficacité, un individu active différents processus qui détermineront ses comportements et performances. On peut donc imaginer qu'un enseignant débutant, selon les croyances qu'il a en ses capacités à enseigner, interprétera les multiples situations d'enseignement qu'il vivra soit en termes de scénarios de réussite soit en termes de scénarios d'échec ; sera plus ou moins intéressé et motivé à poursuivre et persévérer dans les buts qu'il s'est fixé, les actions qu'il a engagées ; gèrera et analysera plus ou moins positivement les états émotionnels qui le traverseront lors de ses rencontres avec les élèves, les collègues, les parents ; s'engagera plus ou moins facilement dans des activités présentant des défis à relever ou présentant un risque plus ou moins important. Autant dire que le sentiment d'efficacité personnelle constitue un élément influent dans le développement professionnel.

5. Les effets des croyances d'efficacité dans le domaine professionnel

5.1. Les intérêts professionnels

De nombreuses recherches montrent que « *les croyances d'efficacité jouent un rôle clé dans l'apprentissage de la carrière* » (Bandura, 2007, p. 629). La gamme de choix professionnels et l'intérêt manifesté pour ces professions sont d'autant plus élevés que le sentiment d'efficacité à répondre aux obligations professionnelles est grand (Betz & Hackett, 1981; Lent, Brown, & Larkin, 1986; Matsui, Ikeda, & Ohnishi, 1989). La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), (Lent, Brown, & Hackett, 2000), qui s'appuie sur la théorie sociale cognitive développée par Bandura (1977), présente une modélisation qui explicite les processus par lesquels les individus atteignent un certain niveau de réussite (Lent, 2008) dans le cadre professionnel. Il permet de percevoir les interactions entre les capacités des individus, les croyances d'efficacité, les attentes de résultats et le niveau des buts fixés. En effet, les capacités, évaluées par les réussites antérieures, influent à la fois directement et indirectement sur les performances futures. Directement, par les connaissances opérantes qu'elles supposent ainsi que par les stratégies d'exécution mises en œuvre et indirectement en alimentant les croyances d'efficacité et les attentes de résultats. Le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influencent alors le niveau des buts à atteindre ; un sentiment d'efficacité personnelle élevé permettra d'envisager un projet plus difficile à atteindre qu'un sentiment d'efficacité personnelle faible. Cette perspective contribue alors à maintenir l'effort pour atteindre les objectifs fixés. Ce modèle est schématisé dans la Figure 3.

Figure 3: Modèle de réussite atteint (Lent, R. W., Brown, S. D & Hackett, G. (1994).



En somme, en ce qui concerne les perspectives professionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle a un impact important sur l'intérêt porté aux différentes professions, sur l'éventail de choix professionnels qu'un individu s'autorise à envisager mais aussi sur le niveau de réussite qui est atteint dans ce domaine. Autrement dit, les croyances d'efficacité dans le domaine professionnel ont une

influence à la fois sur l'individu lui-même (ses intérêts, ses activités, ses buts) mais aussi sur les performances qu'il peut obtenir. Dans le domaine de l'enseignement, un ensemble de recherches ont été réalisées pour comprendre le rôle de ces croyances sur l'activité enseignante mais aussi appréhender l'influence que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant peut avoir sur les apprentissages des élèves.

5.2. Le sentiment d'efficacité des enseignants

5.2.1. Historique des recherches et cadres conceptuels

Depuis la seconde moitié des années 70, un nombre croissant de chercheurs ont orienté leurs recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants. Preuve en est que pour ces dix dernières années, Klassen et al (2011) ont recensé 218 articles de recherches empiriques traitant de ce sujet. Ces croyances d'efficacité sont essentielles car elles ont une influence à la fois sur les pensées et les affects de l'enseignant mais aussi sur sa pratique professionnelle et par conséquent sur les apprentissages des élèves.

D'un point de vue théorique, ce sont sur les travaux de Rotter (1966) et de Bandura (1977) que reposent les bases conceptuelles des recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Il est alors défini comme « *la mesure selon laquelle un enseignant croit qu'il (ou elle) a la capacité d'influencer les performances de ses élèves* » (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 202).

L'étude d'Armor et al. (1976), basée sur le cadre théorique de Rotter (1966), a initié les recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants. En introduisant dans leur questionnaire deux items visant à connaître dans quelle mesure les enseignants pensaient avoir un contrôle sur la motivation et l'apprentissage de leurs élèves et plus spécifiquement, si ceux-ci dépendaient plutôt de l'environnement ou d'eux-mêmes, ces chercheurs ont donné naissance aux premières mesures du sentiment d'efficacité. Selon leurs réponses, les enseignants marquaient ainsi soit une vision externe à leur contrôle (les causes environnementales exercent une influence plus importante) soit une vision interne (l'apprentissage des élèves dépend de leur capacité à enseigner). Ces deux mesures ont ensuite été respectivement étiquetées par les chercheurs sous les vocables sentiment d'efficacité générale (GTE) et sentiment d'efficacité personnelle (PTE).

Au début des années 80, Gibson et Dembo (1984), en s'appuyant sur la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977), veulent améliorer la fiabilité des deux items de mesures utilisés jusque là pour appréhender le sentiment d'efficacité des enseignants. Ils créent leur propre échelle de mesure (*Teaching Efficacy Scale*) et déterminent deux dimensions concernant les croyances d'efficacité des

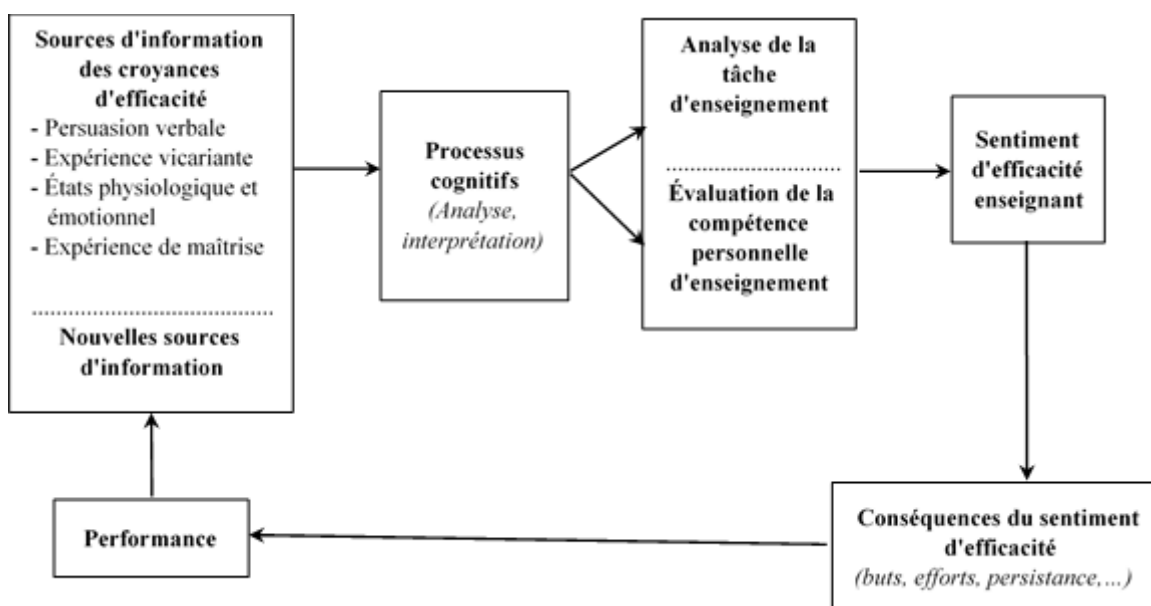
enseignants : le sentiment d'efficacité générale (*general teaching efficacy*) et le sentiment d'efficacité personnelle (*personal teaching efficacy*) de l'enseignant. Croire que l'enseignement est possible malgré l'influence de multiples facteurs environnementaux (familiaux, socio-économiques, ...) existant hors du système scolaire relève du sentiment d'efficacité générale de l'enseignant. En d'autres termes c'est penser que le système éducatif peut permettre aux élèves d'apprendre. Le sentiment d'efficacité personnelle correspond, lui, à la croyance qu'a l'enseignant en ses capacités à influencer positivement les résultats de ses élèves.

À la suite de ces travaux, un ensemble de débats a émergé afin de mieux spécifier la première dimension du sentiment d'efficacité enseignant, le sentiment d'efficacité personnelle n'étant, lui, pas remis en cause. Certains la nommaient « sentiment d'efficacité générale », d'autres « résultats d'efficacité » (*outcomes efficacy*) ou encore « influence externe » (*external influence*) selon que les recherches s'appuyaient respectivement sur le modèle théorique développé par Bandura ou celui de Rotter. Woolfolk et Hoy (1990) s'intéresseront à la seconde dimension et proposeront deux sous-dimensions au sentiment d'efficacité personnelle en distinguant les jugements d'efficacité reliés à la responsabilité personnelle en ce qui concerne les résultats positifs de ceux qui concernent les résultats négatifs des élèves. Quelques années plus tard, Soodak et Podell (1996) identifient trois dimensions au sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant : la croyance en sa capacité à enseigner de manière efficace (*personal teaching efficacy*), la croyance que son activité produira les effets attendus chez l'élève (*outcomes efficacy*) et l'efficacité de l'enseignement (*teaching efficacy*) qui traduit la croyance en ce que l'enseignement peut avoir un impact malgré les différents facteurs environnementaux. Dans le souci d'apporter cohérence d'un point de vue théorique et pertinence en ce qui concerne les mesures, Tschannen-Moran et al (1998) ont proposé un modèle qui combinait les apports des deux théories conceptuelles sous-jacentes au sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Dans ce modèle les auteurs affirment que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est le résultat de l'action concomitante d'une part, de l'analyse des tâches à réaliser et d'autre part, de leurs perceptions de compétence. En accord avec la théorie de Bandura, ils argumentent que le sentiment d'efficacité enseignant est relié à un contexte spécifique, les enseignants pouvant croire en leurs capacités dans un domaine particulier avec des élèves particuliers mais remettant en cause ces croyances dans d'autres cadres ou avec d'autres élèves. Aussi, pour exprimer des jugements d'efficacité, le professeur doit-il à la fois analyser et contextualiser la tâche et auto-évaluer ses points forts et ses faiblesses vis à vis des besoins de cette tâche. L'analyse de la tâche consiste à évaluer l'ensemble des facteurs qui augmentent la difficulté de la tâche par rapport à ceux qui augmentent sa faisabilité. Tschannen-Moran et al.(1998) relient par ailleurs cette dimension au sentiment d'efficacité générale pointé dans les autres recherches. L'évaluation des compétences, connaissances, stratégies d'enseignement, voire traits de caractère, pouvant être des points d'appui

ou des faiblesses dans ce contexte particulier est, elle, reliée au sentiment d'efficacité personnelle. Tschannen-Moran et al (1998) envisagent dans leur modèle une boucle rétroactive des jugements d'efficacité qui participe à la construction des croyances d'efficacité et s'ajoute ainsi aux quatre sources d'information proposées par Bandura (1997). La réussite d'une performance crée une nouvelle expérience de maîtrise qui sera utilisée comme information permettant de donner forme à de nouvelles croyances d'efficacité.

La figure ci-dessous présente ce modèle.

Figure 4: Modèle multidimensionnel du sentiment d'efficacité enseignant (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, p. 228)



Définissant les croyances d'efficacité des enseignants comme les perceptions qu'ils ont de leurs capacités et ressources à faire acquérir certaines connaissances ou attitudes à leurs élèves, ils envisagent le sentiment d'auto-efficacité non pas comme une valeur globale de la confiance que les enseignants ont de leur capacité à enseigner mais comme une valeur contextualisée de leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour provoquer des apprentissages chez leurs élèves. En effet, selon ces auteurs, les croyances d'efficacité diffèrent selon les disciplines et même selon la population d'élèves à laquelle ils ont à enseigner. Il sera donc important de tenir compte du contexte pour évaluer précisément le sentiment d'efficacité des enseignants. Bandura (2007) proposera une gradation dans les croyances d'efficacité personnelle allant des plus spécifiques aux plus générales.

Les recherches se poursuivent et après une vingtaine d'années, Klassen, Tze, Betts et Gordon (2011) présentent une synthèse des recherches concernant le sentiment d'efficacité des enseignants. Après avoir étudié et comparé un grand nombre d'articles avec les recherches antérieures, les auteurs mettent en valeur un accroissement et un élargissement des études. Une diversité des méthodologies, des recherches s'intéressant aussi bien au sentiment d'efficacité dans des domaines spécifiques que

collectif, une internationalisation des travaux témoignent des progrès réalisés dans ce champ de recherche. Les chercheurs relèvent cependant quatre axes d'amélioration pour les travaux futurs : porter plus d'attention aux sources du sentiment d'efficacité, s'assurer de la validité des outils de mesures utilisés dans les études, étudier plus précisément le lien entre sentiment d'efficacité des enseignants et résultats des élèves et inscrire ce champ de recherche dans la pratique en collaborant avec les enseignants autour de problèmes de recherche et en essayant de comprendre comment se développe le sentiment d'efficacité des enseignants en formation, quelles en sont les sources et comment il évolue. Cette analyse des travaux publiés jusqu'alors nous conduira à inscrire notre étude dans la dernière proposition tout en s'assurant de la validité de notre outil de mesure.

Après avoir fait une présentation des conceptions théoriques qui sous-tendent les recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants et de leur évolution, nous nous intéresserons plus particulièrement, dans les parties suivantes, à repérer l'influence que peuvent avoir ces croyances d'efficacité sur l'enseignant, sur ses pratiques d'enseignement et sur les élèves.

5.2.2. Impact sur les enseignants

Certains travaux de recherche se sont intéressés aux incidences que peuvent avoir les croyances d'efficacité des enseignants sur le plan personnel. Trois axes essentiels ont été particulièrement développés, l'impact sur la motivation, le bien être psychologique et la satisfaction professionnelle.

Bandura (2007) a souligné le rôle médiateur des processus motivationnels entre sentiment d'efficacité et comportement. Selon ce chercheur, par leurs influences sur les défis que l'individu se donne, la quantité d'effort et la persévérance qu'il fournira pour dépasser les difficultés rencontrées, les croyances d'efficacité participent à la motivation et par ce biais aux comportements qui en découlent (Bandura, 1986, 2007). De même, Ryan et Deci (2000), dans leur théorie de l'auto-détermination, ont pointé le lien entre sentiment d'efficacité personnelle et motivation intrinsèque. C'est dans leur étude sur la motivation des enseignants que Schepers et al. (2005) déterminent les croyances d'efficacité comme facteur principal de motivation des enseignants. Certains chercheurs (Ciani, Summers, & Easter, 2008), envisageant le sentiment d'efficacité comme partie intégrante de la motivation, l'ont par ailleurs inclus dans leur échelle de mesure de la motivation. Les croyances d'efficacité que peuvent avoir les enseignants sont considérées comme « *une des croyances de motivation clé influençant les comportements professionnels et les apprentissages des élèves* » (Klassen et al., 2011). Ainsi, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé restent plus motivés pour poursuivre les tâches dans lesquelles ils sont inscrits alors que ceux qui ont de faibles croyances en leur efficacité abandonnent facilement. En influençant les buts et les défis que l'individu se fixe, en dirigeant leurs critères aspirationnels, leurs auto-évaluations liées à la performance, le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la motivation à poursuivre les efforts entrepris et la résistance face aux difficultés. Par là même, il contribue à la réussite des actions engagées et à des performances accrues.

Au final, de manière générale, les recherches mettent en relief les effets des croyances d'efficacité sur la motivation.

Les croyances d'efficacité agissent également sur d'autres aspects de la vie des sujets tel que le bien être psychologique (Brouwers & Tomic, 2000; Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992; Sahu & Rath, 2003; Schwerdtfeger, Konermann, & Schönhofen, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ces études, essentiellement longitudinales, ont montré un effet positif sur le bien-être des enseignants. À un niveau plus local, de nombreuses recherches ont repéré l'impact positif du sentiment d'efficacité sur la satisfaction professionnelle (G. V Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; G. V Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Erwins, 2001; Gist, Schwoerer, & Rosen, 1989; Judge, Bono, Erez, & Locke, 2005; Madaus, Ruban, Foley, & McGuire, 2003; Piquart, Juang, & Silbereisen, 2003; Saks, 1995; Vinokur & Schul, 2002). Dans la lignée de ces recherches, Betoret (2006) a fait valoir que les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité avaient plus de difficulté à enseigner, moins de satisfaction au travail, plus de stress. Une recherche réalisée par Schwerdtfeger et al (2008) a étudié les corrélations psychobiologiques du sentiment d'auto efficacité d'enseignants. Cette étude indique que le sentiment d'auto-efficacité pourrait agir comme ressource psychologique et physiologique adaptative ayant une influence positive sur la santé. De plus, les études réalisées dans les années 2000, (Brouwers & Tomic, 2000; Fives, Hamman, & Olivarez, 2007; Schwarzer & Hallum, 2008) ont attesté du lien inversement proportionnel qui existait entre burnout et sentiment d'efficacité. Que l'échantillon porte sur des enseignants en formation (Fives et al., 2007) ou sur des enseignants du secondaire, (Brouwers & Tomic, 2000) une plus grande confiance en ses capacités conduit à être plus résistant aux facteurs de stress et à éviter l'épuisement professionnel. Ces recherches soulignent le fait que plus des expériences de maîtrise sont vécues par l'enseignant, plus son sentiment d'efficacité augmente et plus son niveau d'épuisement professionnel diminue.

Dans un autre cadre, Almudever et al (2006) se sont intéressés aux effets du décalage perçu, par des enseignants en insertion professionnelle, entre anticipation et réalité de la maîtrise des compétences requises pour enseigner. Ils ont étudié l'impact du sentiment d'efficacité général sur les effets de cette perturbation professionnelle au niveau de la satisfaction professionnelle et du bien-être psychologique. Les résultats de cette recherche confirment bien que le sentiment d'efficacité général diminue les effets de la perturbation professionnelle mais précisent que cet effet modérateur ne s'opère que si les sujets ont instauré un niveau d'échange médian (ni trop faible ni trop élevé) entre les différents domaines de vie. Ainsi le sentiment d'efficacité personnelle constitue une ressource pour la régulation du processus de socialisation professionnelle mais conditionnée par les stratégies de mise en lien des différents domaines de vie établies par les sujets. D'autres études complètent ces résultats en faisant apparaître que croire en ses capacités conduit également à s'engager plus fortement dans le métier (Chan, Lau, Nie, Lim, & Hogan, 2008; Coladarci, 1992; Rots, Aelterman, Vlerick, &

Vermeulen, 2007). Evans et Tribble (1986) ont trouvé des résultats similaires en ce qui concerne les futurs enseignants.

Au regard de ce grand nombre d'études, il ressort que le sentiment d'efficacité influe à différents niveaux sur l'état émotionnel et psychologique des enseignants. Les professeurs ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé sont généralement plus motivés et semblent s'engager plus fortement dans le métier que ceux ne croyant pas en leurs capacités. De plus, ils paraissent avoir un plus grand bien être psychologique et une satisfaction professionnelle plus importante.

Il semble alors intéressant de s'interroger sur l'incidence que peuvent avoir les croyances d'efficacité des enseignants sur leur pratique. Dans cette optique, nous allons nous attacher à étudier plus particulièrement les recherches qui mettent en lumière les liens entre sentiment d'efficacité et comportement pédagogique.

5.2.3. Impact sur l'enseignement

Les études menées sur les croyances d'efficacité des enseignants montrent un impact tant « *sur le processus éducatif que sur les activités pédagogiques spécifiques* » (Bandura, 2007, p. 364). En effet, de faibles croyances en ses capacités orientent l'enseignant vers une pédagogie centrée sur la surveillance et le contrôle des comportements en instaurant un ensemble de règles strictes à respecter et en recourant aux sanctions et aux récompenses extrinsèques pour contraindre les élèves à étudier. (Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité ont du mal à gérer les problèmes en classe, ils perçoivent les élèves comme des perturbateurs, ayant peu de marge de progrès et n'étant pas motivés. Ils sont alors stressés et énervés, recentrent leur activité sur la discipline qu'ils enseignent et adoptent des attitudes coercitives pour résoudre les problèmes auxquels ils doivent faire face (Melby, 1995). Au contraire, on constate que les enseignants ayant une grande confiance en leurs capacités sont plus enclins à favoriser la prise de responsabilité des élèves, leurs initiatives et visent à développer leur autonomie (Woolfolk et al., 1990). Ils utilisent plus des méthodes persuasives que coercitives et visent à développer la motivation intrinsèque de leurs élèves (Gibson & Dembo, 1984). Le degré de motivation des élèves et leur implication s'en trouvent alors augmentés (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Ainsi, les enseignants qui se sentent efficaces dans leur enseignement et leur gestion de classe appréhendent moins les conflits et se sentent plus aptes à les gérer. Ils possèdent alors plus de ressources cognitives et émotionnelles qui leur permettent de mieux comprendre les élèves et ainsi de les conduire vers les apprentissages.

La perception que les enseignants ont de leur efficacité joue également sur la vision qu'ils ont des élèves. Plus leur sentiment d'efficacité est élevé, plus ils sont optimistes en classe (Woolfolk et al., 1990). Les études de Gibson et Dembo (1984) ont relevé que les enseignants ayant une haute

perception de leurs capacités envisagent des objectifs d'apprentissage plus élevés pour leurs élèves (Ross, 1998; Wolters & Daugherty, 2007), accompagnent plus volontiers les élèves en difficulté, leur fournissent des aides et ont une plus grande confiance en leurs capacités à progresser. Par voie de conséquence, ces attitudes pédagogiques concourent à créer un plus grand nombre d'expériences de maîtrise chez les élèves, ce qui les conduit à s'investir davantage et à progresser. Par ailleurs, une étude Tschannen-Moran et al (1998) démontre que les croyances d'efficacité des enseignants sont reliées aux efforts qu'ils investissent dans l'enseignement, aux buts qu'ils se fixent et à leur résistance face aux problèmes qu'ils rencontrent. Selon Romano (1996), le sentiment d'auto-efficacité constituerait ainsi un bon indicateur du succès d'une formation, ce qui a justifié son introduction dans des programmes de formation professionnelle. Enfin, plusieurs auteurs font état d'un intérêt plus manifeste envers la mise en œuvre de nouvelles pratiques, l'amélioration des méthodes d'enseignement ou encore l'expérimentation de nouveaux matériels pédagogiques chez les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité plus élevé (Allinder, 1994; Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988).

5.2.4. Impact sur l'apprentissage des élèves

L'étude de l'impact des croyances d'auto-efficacité sur les apprentissages des élèves et la réussite scolaire suscite de nombreuses recherches. Certaines études se sont attachées à examiner les facteurs qui peuvent participer à la réussite scolaire tels que l'attitude des élèves envers l'école (Miskel, McDonald, & Blook, 1983), la motivation des élèves (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) et leur sentiment d'efficacité (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Certaines d'entre elles ont relevé un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992, 1998). Ces travaux suggèrent l'existence d'une relation positive entre les deux. Il semblerait donc que plus un enseignant possède une grande confiance en ses capacités à conduire les élèves vers les apprentissages plus ces derniers ont de bonnes performances.

Il est à noter, toutefois, que certains de ces résultats sont remis en cause par des recherches ultérieures. En effet, à la suite de leur étude longitudinale auprès de 184 élèves de collège, Caprara et al (2006), n'ont trouvé qu'un faible lien entre croyances d'efficacité des enseignants et réussite des élèves. Dans leur analyse des écrits empiriques dans le domaine, Klassen et al (2011) ont par ailleurs souligné les faibles résultats concernant ce lien dans les recherches des dix dernières années. Holzberger, Philipp et Kunter (2013) ont étudié l'impact des croyances d'efficacité sur la qualité de l'enseignement au travers d'une étude également longitudinale. La qualité de l'enseignement leur semblait être un indicateur plus pertinent que celui de la réussite des élèves qui relève de variables telles que la motivation ou l'auto-régulation. Les résultats de cette recherche n'ont que partiellement confirmé les relations causales entre sentiment d'efficacité et qualité de l'enseignement. Ils ont cependant mis en évidence un effet réciproque de la qualité de l'instruction sur le sentiment d'auto-

efficacité des professeurs. Deux axes de résultats sont développés. Tout d'abord, bien que l'hypothèse selon laquelle les croyances d'efficacité produiraient un enseignement de meilleure qualité ne puisse être complètement réfutée, elle est à réinterroger et de nouvelles études semblent nécessaires pour étudier cette hypothèse. Ensuite, le lien mis à jour entre la qualité de l'enseignement et l'évolution du sentiment d'efficacité tend par ailleurs à confirmer la boucle rétroactive introduite dans le modèle décrit par Tschannen-Moran et al (1998). Ces données conduiraient, selon les chercheurs, à ne plus envisager « *le sentiment d'efficacité uniquement comme cause de l'apprentissage des élèves mais également comme conséquence du processus éducatif* » (Holzberger et al., 2013, p. 774).

Au final, les recherches s'accordent globalement sur l'existence d'un impact du sentiment d'auto-efficacité sur l'enseignement. Des croyances fortes en leur efficacité, conduisent les enseignants, au travers d'une vision plus positive des élèves et des situations qu'ils vivent, à faire confiance aux élèves, à prendre en compte leurs besoins et à ne pas hésiter à s'engager dans des activités novatrices ou à persévérer face aux difficultés. En revanche, l'impact des croyances d'efficacité sur la réussite des élèves ne semble pas être automatique et des recherches complémentaires, notamment longitudinales, paraissent nécessaires pour appréhender une potentielle relation causale.

5.2.5. L'évolution du sentiment d'efficacité des enseignants

Au vu des différents impacts que peuvent avoir les croyances d'efficacité des enseignants sur les élèves et leur scolarité, la question de l'évolution des jugements d'efficacité est intéressante à étudier. Bandura (1977) indique que les jugements d'efficacité sont plus susceptibles de changement au début de l'apprentissage. Il semble par ailleurs qu'une fois installées, ces auto-évaluations soient plus résistantes aux changements. Les résultats des différentes recherches ultérieures ne confirment que partiellement ces résultats.

En ce qui concerne l'enseignement, des recherches ont étudié les croyances d'efficacité des débutants et des enseignants en formation. Plusieurs sources d'informations, entraînant des changements spécifiques, ont été repérées chez les futurs enseignants. Les études de Housego (1992) et Hoy & Woolfolk (1990) font état d'une plus grande incidence des expériences de maîtrise sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants débutants alors que les expériences vicariantes et la persuasion verbale agiraient plus sur leur sentiment d'efficacité générale. En effet, confrontés à la réalité d'expériences d'enseignement, les enseignants débutants peuvent auto-évaluer leurs capacités à faire face à certaines situations et nourrir ainsi leur sentiment d'efficacité personnelle. Par contre, en observant la pratique d'autrui ou en recevant des retours sur leur propre pratique, les débutants apprennent davantage sur la structure et les contraintes de la tâche. Ceci contribue alors à améliorer

leur analyse de la tâche, dimension qui correspond au sentiment d'efficacité générale, dans le modèle proposé par Tschannen-Moran et al (1998).

La stabilité du sentiment d'efficacité dans le temps ne fait pas consensus parmi les chercheurs. Certains perçoivent une augmentation du sentiment d'efficacité au cours du temps, d'autres repèrent plutôt un déclin au fil des années. Certaines recherches tendent cependant à penser que les enseignants réajustent leur sentiment d'efficacité en fonction des nouveaux contextes auxquels ils doivent faire face. Par exemple, Swan, Wolf, & Cano (2011), au cours d'une étude longitudinale, ont étudié les variations du sentiment d'auto-efficacité professionnel de futurs enseignants de leur dernière année de formation jusqu'à leur troisième année d'enseignement. Il s'avère, et ceci corrobore les résultats obtenus, dans une précédente étude, par Woolfolk Hoy & Burke-Spero (2005), que le sentiment d'efficacité est plus important au cours de la dernière année de formation et baisse de façon conséquente lors de la première année d'exercice. Ce phénomène semble être expliqué par le fait que, confrontés à la réalité de l'enseignement, les jeunes professionnels se sentent démunis et perdent peu à peu confiance en leurs capacités. Knobloch (2006) affirme par ailleurs que si les étudiants ont une grande confiance en leur capacité à enseigner et ceci tout au long de la formation c'est sans doute en raison de l'aide apportée par un formateur-tuteur durant leur formation. L'étude de Swan et al (2011), malgré le très faible effectif de l'échantillon étudié (N=17), atteste cependant d'une recrudescence du sentiment d'efficacité des jeunes professionnels au cours de la seconde année de leur carrière. Cette différence peut sans doute s'expliquer par deux éléments concomitants, tout d'abord, les enseignants croyant en leurs capacités ont sans doute repris confiance en leurs potentialités au cours de la seconde année d'exercice, ensuite, certains enseignants ayant un très faible sentiment d'efficacité ont pu quitter l'enseignement.

Globalement, il apparaît que les jugements d'efficacité deviennent plus stables au fur et à mesure que les tâches qui leur correspondent sont coutumières et bien maîtrisées. Tout changement (nouveau de la tâche, son importance aux yeux de la personne) est susceptible de contribuer à une réévaluation des croyances d'efficacité. En outre, Tschannen-Moran et al (1998) indiquent que, pour les débutants, les croyances d'efficacité s'appuient surtout sur l'analyse de la tâche alors que celles des enseignants expérimentés s'établissent plutôt à partir des souvenirs d'expériences passées semblables.

Une étude de Ross (1994) s'intéressant aux modifications éventuelles du sentiment d'efficacité chez des enseignants expérimentés souligne sa relative stabilité et pointe ainsi une difficulté à produire des changements et à les maintenir. Après une formation de huit mois à l'apprentissage coopératif, l'étude montre que le sentiment d'efficacité générale s'est modifié alors que le sentiment d'efficacité personnelle n'a pas bougé. Pour certains chercheurs (Ross, 1994; Stein & Wang, 1988), ces changements ne s'opèrent pas de façon linéaire. Ainsi des changements dans le sentiment d'efficacité personnelle peuvent s'opérer à la suite immédiate d'une formation, par exemple, mais ne pas perdurer dans le temps. Bandura (1997) précise que pour que des changements positifs du sentiment d'efficacité

puissent se faire il faut du temps et de nombreux feedbacks contrebalançant les croyances déjà en place. Quelques travaux (e.g. De Mesquita & Drake, 1994; Hoy & Woolfolk, 1993) ont étudié l'évolution du sentiment d'efficacité au cours de la carrière des enseignants mais les résultats sont contradictoires. Certains font état de sentiments d'efficacité générale et personnelle plus élevés chez les enseignants les plus expérimentés et les plus instruits, d'autres ne démontrent aucun effet de l'expérience de l'enseignant. En outre, l'étude de Holzberger, Philipp et Kunter (2013) présentée plus haut relève une relation entre la qualité de l'enseignement et le sentiment d'efficacité des enseignants. Ainsi plus les résultats des processus éducatifs augmentent plus le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant s'élèverait. Pour ces auteurs ce changement observé dans une étude longitudinale établit sur une année témoignerait de l'évolution temporelle des croyances d'efficacité.

L'ensemble des recherches montrent peu de résultats en cohérence en ce qui concerne l'évolution des sentiments d'efficacité des enseignants. Des travaux restent à mener pour identifier les variables qui modèrent les effets de l'expérience de l'enseignant sur ses sentiments d'efficacité. L'identification de ces variables permettrait peut-être de comprendre les résultats contradictoires évoqués.

Les études dans le domaine des croyances d'efficacité enseignantes, depuis une quarantaine d'années, ont été pléthore et ont conduit les chercheurs à s'intéresser à la fois à leur évolution tout au long de la carrière et à leur impact sur le rapport que l'enseignant entretient avec sa profession, la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. Pour mieux l'appréhender et en étudier l'impact, les chercheurs se sont dotés d'outils de mesure qui ont évolué au cours des quatre décennies dans lesquelles s'inscrivent tous ces travaux.

6. Les différents instruments de mesure du sentiment d'efficacité des enseignants

L'origine des mesures du sentiment d'efficacité repose sur deux items intégrés à un questionnaire cherchant à déterminer les caractéristiques des enseignants et des élèves proposé par RAND Corporation³ (Armor et al., 1976). Ces deux items visaient à connaître si les enseignants considéraient que l'apprentissage et la motivation des élèves dépendaient de facteurs environnementaux ou de l'enseignement dispensé aux élèves. Le premier item⁴ évaluait si l'enseignant pensait que l'enseignement pouvait avoir un impact malgré les contraintes externes qui pèsent sur les élèves (le milieu social, la conception de l'éducation et de la place de l'enseignement dans la famille, les

³ Research And Development Corporation: Organisation américaine à but non lucratif qui vise l'amélioration des politiques au travers de la recherche et l'analyse.

⁴ "When it comes right down to it, a teacher really can't do much because most of student's motivation and performance depends on his or her home environment." (En fin de compte, un enseignant ne peut vraiment pas faire grand-chose parce que la plus grande part de la motivation et des performances d'un élève dépend de son environnement familial).

émotions,...). Le champ couvert par cet item dépasse la stricte évaluation que peut faire un enseignant de ses propres capacités mais concerne l'ensemble des enseignants et l'enseignement en général, il a été retenu sous le terme de "*General Teaching Efficacy (GTE)*" (sentiment d'efficacité générale des enseignants). Le second item⁵ s'intéressait au sentiment personnel de l'enseignant en lui demandant s'il se sentait capable, de par son enseignement, de dépasser les contraintes environnementales qui peuvent gêner l'apprentissage des élèves. Cet item s'attache à connaître ce que l'enseignant pense personnellement de ses capacités à enseigner, il est nommé "*Personal Teaching Efficacy (PTE)*" (sentiment d'efficacité personnelle des enseignants). C'est la somme des mesures aux deux items qui constituaient la mesure du sentiment d'efficacité (*teaching efficacy*). Cette échelle basée sur le cadre conceptuel du locus de contrôle de Rotter (1966) a été utilisée par les chercheurs pendant plusieurs années et a permis la construction d'autres échelles s'appuyant sur le même cadre théorique, par exemple *Teacher locus of Control* (Rose & Medway, 1981), *Responsability for Student Achievement* (Guskey, 1981), *Webb Efficacy Scale* (Ashton, Olejnik, Crocker, & McAuliffe, 1982). Ces échelles s'appuyaient sur la conception proposée par Rotter (1966) selon laquelle le sentiment d'efficacité des enseignants est une croyance des enseignants postulant que les facteurs sous leur contrôle sont, au final, plus importants pour la réussite de leurs élèves que ceux liés à l'environnement ou aux élèves eux-mêmes (Tschannen-Moran et al., 1998).

À partir du cadre théorique proposé par Bandura (1977), d'autres échelles de mesures ont été créées. L'échelle développée par Gibson et Dembo (1984), (*Teaching Efficacy Scale, TES*) a été très utilisée pendant une quinzaine d'années. Elle s'inspire des items de RAND et s'appuie sur le cadre théorique de Bandura. Elle s'organise autour de deux sous-dimensions : sentiment d'efficacité personnelle (TSE) correspondant au sentiment d'auto-efficacité et le sentiment d'efficacité générale (GTE) supposée apprécier les attentes de résultats. Cette échelle était constituée au départ de 30 items mais plusieurs recherches ultérieures (Soodak & Podell, 1993; Woolfolk & Hoy, 1990) ayant repéré des inconsistances dans la TES, ont réduit le nombre d'items à 16 puis 10. D'autres chercheurs (Riggs & Enochs, 1990) se sont ensuite appuyés sur cette échelle afin de mesurer le sentiment d'efficacité des enseignants en sciences. Une validation canadienne-française de la TES a, par ailleurs, été réalisée par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001) : l'échelle d'auto-efficacité des enseignants. Au début des années 90, certains chercheurs (Midgley et al., 1989; Newmann, Rutter, & Smith, 1989; Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992) insatisfaits des mesures existantes en élaborèrent d'autres en mêlant différents items appartenant aux précédentes échelles. Souhaitant augmenter la validité de cette profusion d'instruments de mesure, Bandura (1997) construit lui-même son échelle d'efficacité en 30

⁵ "If I really try hard, I can get through to even most difficult or unmotivated students." (Si j'essaie vraiment, je peux réussir même avec les élèves les plus difficiles ou démotivés.)

items répartis en 7 sous-dimensions⁶. Cette échelle vise à fournir une vision des multiples facettes des croyances d'efficacité générale et spécifique des enseignants sans, toutefois, être trop spécifique. Néanmoins, selon Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) la fiabilité et la validité de cette échelle n'ont pas pu être démontrées. Ces mêmes auteurs, en s'appuyant sur leur modèle théorique (Tschannen-Moran et al., 1998), ont créé une nouvelle échelle *The Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* où une attention particulière a été portée à la proposition d'items en lien avec les activités régulières dans les classes. Le contexte et les ressources à disposition sont également pris en compte car comme le suggère leur modèle, le sentiment d'efficacité est lié aux tâches concernées et au contexte dans lesquels elles s'insèrent. Cette échelle à 18 items mesure 3 facteurs : le sentiment d'auto-efficacité en ce qui concerne l'engagement des élèves, le sentiment d'auto-efficacité en ce qui concerne les pratiques pédagogiques et le sentiment d'auto-efficacité en ce qui concerne la gestion de la classe. L'OSTES utilise une échelle de Likert à 9 points. Toutefois, Henson (2001b) note que des analyses complémentaires seraient à faire pour s'assurer de la validité de cette échelle et notamment celle du troisième facteur.

Depuis le milieu des années 70, un nombre impressionnant d'instruments de mesure du sentiment d'efficacité des enseignants a été élaboré. Ces échelles, ancrées dans des cadres théoriques spécifiques, s'attachent à utiliser des items plus ou moins nombreux répartis autour d'un nombre varié de sous-dimensions. Qu'elles visent la mesure du sentiment d'efficacité générale ou qu'elles se spécifient sur une dimension particulière (discipline, composante de l'enseignement), la question de leur validité et de leur fiabilité reste essentielle. Actuellement, aucune échelle pour évaluer le sentiment d'efficacité ne fait réellement l'unanimité. De plus, très peu d'instruments de mesure ont été proposés en dehors de ceux liés aux recherches nord-américaines.

De manière régulière, des chercheurs étudient et analysent de manière critique, l'ensemble des travaux réalisés sur le thème de l'efficacité des enseignants.

7. Analyse critique des recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants

Dès 1998, Tschannen-Moran et al.(1998) ont introduit une réflexion critique sur le sens et les mesures liés au concept d'efficacité enseignante. En effet, selon ces auteurs, après une vingtaine d'années d'existence, les recherches dans ce domaine, ayant vécu « *une enfance reconnue* » et étant passées par « *la crise d'identité de l'adolescence* », étaient arrivées à maturité (Tschannen-Moran et

⁶ Les 7 sous-dimensions concernent : les croyances attachées à la possibilité d'influer 1) sur les décisions et 2) sur les ressources de l'école, le sentiment d'efficacité lié 3) à la maîtrise des disciplines, 4) de l'enseignement, celui relatif 5) à la création d'un climat propice aux apprentissages et les perceptions d'efficacité liées 6) à l'enrôlement des parents et 7) de la communauté scolaire).

al., 1998, p. 202). Il leur semblait donc nécessaire d'évaluer le chemin parcouru, de faire le point sur les connaissances théoriques et d'envisager une analyse critique des mesures utilisées. Dans ce cadre, les auteurs recensent les avancées liées aux multiples recherches entreprises sur le sujet mais pointent également les manques liés à ces travaux. Sur le plan théorique, le sentiment d'efficacité a souffert et souffre encore, d'une structure « conceptuelle bicéphale » liée à ses deux ancrages théoriques (Bandura, 1977; Rotter, 1966). En effet, cette nature théorique duelle a conduit à un ensemble de recherches pas toujours très en cohérence les unes avec les autres et à des mesures très souvent remises en cause. Henson, Kogan et Vacha-Haase (2001) se sont interrogés sur la pertinence de la sous-échelle du sentiment d'efficacité générale prise en compte dans l'échelle de Gibson et Dumbo (1984). D'une part la validité et la fiabilité de cette sous-échelle ne sont pas affirmées, d'autre part elle se centre plus sur des facteurs externes déterminant des résultats que sur les croyances des enseignants en leurs capacités à influencer sur ces résultats. Aussi des propositions sont-elles faites par les chercheurs afin de recentrer les recherches sur les croyances des enseignants en leurs capacités de mener à bien individuellement ou collectivement les actions conduisant aux résultats souhaités (Klassen et al., 2011). Wheatley (2005) remet également en cause certaines recherches sur le sentiment d'efficacité enseignant. Pour lui, à un grain plus fin son efficacité n'est pas forcément acquise, la plus grande des difficultés étant de tenir compte des mesures réalisées et de leur signification. En effet, un grand nombre d'interprétations sont possibles à partir d'une mesure. Aussi, afin de prévenir ces problèmes conceptuels et de mesure, il a été proposé de recentrer les mesures sur la capacité prospective des enseignants et notamment de formuler les items sous la forme, par exemple : « Dans quelle mesure pensez-vous pouvoir réaliser telle tâche? ».

Comme le soulignent Klassen et al. (2011) dans leur synthèse des recherches sur ce domaine depuis une vingtaine d'années, les travaux entrepris ont largement été réalisés à partir de méthodes quantitatives. Bien que l'approche qualitative ait été plus utilisée ces dernières années, elle reste assez peu représentée dans les recherches actuelles. Selon plusieurs chercheurs (Henson, 2002; Tschannen-Moran et al., 1998; Wheatley, 2005), un plus large emploi de cette méthodologie permettrait pourtant d'approfondir la compréhension des croyances d'efficacité des enseignants.

D'autres repères pour des recherches futures ont également été donnés dans cette synthèse, notamment en ce qui concerne les sources du sentiment d'efficacité des enseignants et son évolution au cours de la carrière. En effet, si l'ensemble des recherches s'accordent sur l'idée que les quatre sources proposées par Bandura sont bien à l'origine des croyances d'efficacité, seules sept recherches ont exploré empiriquement cette question durant les vingt dernières années (Henson, 2002; Klassen, 2011). Parmi celles-ci, une s'est intéressée au sentiment d'efficacité collectif des enseignants (Adams & Forsyth, 2006), une autre (Ross & Bruce, 2007) évaluait l'impact d'une formation basée sur ces quatre sources et une troisième s'interrogeait sur leur impact sur le sentiment d'efficacité d'enseignants chinois (Cheung, 2008). Les travaux de plusieurs chercheurs (Milner & Woolfolk Hoy, 2003; Milner,

2002), ont étudié la prééminence de ces différentes sources les unes par rapport aux autres. L'expérience de persuasion verbale vécue avant que ne surviennent les expériences de maîtrise semble avoir été déterminante dans une des recherches (Milner, 2002). La seconde étude (Milner & Woolfolk Hoy, 2003) pointe la dominance de la convocation d'expériences de maîtrise, obtenues dans le contexte actuel et dans un contexte différent mais ayant des caractéristiques communes, sur les ressentis physiologiques et émotionnels. La recherche de Gabriele et Joram (2007) s'attachait quant à elle à déterminer les sources d'efficacité d'enseignants expérimentés devant pratiquer un nouvel enseignement en mathématiques. Les résultats suggèrent que les indicateurs sur lesquels sont basées les évaluations d'efficacité diffèrent fortement selon que les enseignants sont expérimentés ou novices. Cette étude proposerait ainsi une évolution des sources du sentiment d'efficacité au cours de la carrière.

Au final, l'analyse critique conduit à orienter les futures recherches en proposant de les adosser à un cadre conceptuel clairement défini et recentré sur les croyances d'efficacité et à des instruments de mesure fiables et adaptés. Une plus grande diversité des approches ainsi que l'approfondissement des sources et de l'évolution du sentiment d'efficacité participerait, par ailleurs, à une meilleure connaissance de cette croyance sur soi.

Conclusion

Le sentiment d'efficacité des enseignants a été largement étudié depuis quarante ans. Certaines connaissances semblent actuellement établies comme l'aspect multidimensionnel de ces croyances auto-référentes et leur caractère prédictif du comportement, des choix et même des pensées des individus. Les recherches s'accordent également pour distinguer sentiment d'efficacité global et sentiment d'efficacité lié à un domaine spécifique et soulignent la valeur prédictive de celui-ci sur les performances qui seront atteintes dans les tâches associées à ce domaine. Des résultats sont cependant moins consensuels notamment en ce qui concerne son évolution au cours de la carrière ou encore la validité des instruments de mesure utilisés pour évaluer ce construit. De plus, selon les études critiques proposées par certains chercheurs, quelques domaines mériteraient d'être plus approfondis, par exemple les sources du sentiment d'efficacité ainsi que les processus liés à sa construction. Selon la théorie de Bandura (1977, 1997, 2007), les expériences de maîtrise telles qu'elles sont vécues et interprétées par le sujet représentent la première source des croyances d'efficacité. Or, ces expériences passées constituent des événements personnels. Elles font, de ce fait, partie de la mémoire autobiographique et sont intégrées dans la base de connaissances de cette structure mnésique (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway & Rubin, 1993; Conway, Singer, & Tagini, 2004; Conway, 1990;

Piolino, Desgranges, & Eustache, 2000). Une meilleure connaissance des processus guidant cette mise en mémoire et des traitements qui sont opérés sur les expériences vécues devrait contribuer à mieux appréhender dans quelle mesure ils peuvent participer à la construction du sentiment d'efficacité.

La partie suivante s'attachera dans un premier temps à définir le concept de mémoire autobiographique puis, dans un second temps, donnera un éclairage sur les différents types de connaissances autobiographiques et leur organisation. L'aspect fonctionnel de la mémoire autobiographique sera ensuite étudié ainsi que les facteurs pouvant influencer le rappel des souvenirs. Une dernière partie présentera les différentes méthodologies employées dans les études pour le recueil des souvenirs autobiographiques.

Chapitre 4 : La mémoire autobiographique

Il fait beau, la fraîcheur matinale de septembre enveloppe l'école de C. C'est le jour de la rentrée des classes, le jour de ma première rentrée dans cette école. Parents et enfants arrivent dans la cour, ils recherchent leur nom dans la liste des classes. Ils s'approchent progressivement de la porte de la classe de CP où je suis installée depuis déjà quelques minutes. Mon cœur bat vite, je suis mal à l'aise pourtant je souris en essayant d'être rassurante. Les yeux sont tous centrés sur moi. Je prends ma liste de classe, j'éclaircis ma voix et je prononce le premier nom de la liste Solène A.

Quel souvenir! Tout est encore présent, mes pensées, mes sensations, mes émotions, les voix, les visages. Je peux revivre la scène comme si j'y étais encore. Cela fait pourtant vingt ans.

Se remémorer un événement particulier, le revivre contextualisé avec son ensemble d'émotions, de ressentis sensoriels, y retrouver une foule de détails est une expérience familière. L'évocation de ce genre de souvenirs nous permet de garder trace de notre passé, tant des expériences chargées émotionnellement que de nos vacances, de nos réunions de famille régulières ou encore des événements cruciaux qui ont marqués notre vie. Comme James (1890) le relevait, nos souvenirs nous semblent « *enveloppés de cette chaleur, cette intimité* » qui nous conduit à les pressentir comme nôtres. (Piolino et al., 2000, p. 24). Nous percevons ainsi une certaine forme de continuité dans notre vie nous forgeant alors notre sentiment d'identité.

L'ensemble de ces souvenirs associés à d'autres connaissances sur nous-mêmes caractérisent un système mnésique particulier appelé mémoire autobiographique.

Comme le souligne Brunot (1997) c'est en envisageant à la fois la structure, le fonctionnement et le rôle d'un même objet que nous sommes plus à même d'en étudier les contours car ils s'éclairent mutuellement. Ce chapitre s'inscrit dans cette démarche de façon à être à même d'analyser les souvenirs produits par les sujets dans nos études. Ainsi, nous commençons par définir la mémoire autobiographique et les connaissances associées à chacune de ses deux composantes et nous analysons les principales méthodes utilisées pour les étudier. Nous présentons ensuite les conditions dans lesquelles les représentations en mémoire peuvent évoluer ainsi que leur organisation au sein de ce système mnésique. Le processus de récupération est ensuite explicité pour mieux percevoir les différents facteurs susceptibles d'influer sur le rappel autobiographique.

1. Délimitation conceptuelle

1.1. Une mémoire en référence à soi

Produit d'une histoire à la fois personnelle et sociale, la mémoire autobiographique recouvre des souvenirs d'événements personnels et des informations liées à notre passé. Elle rassemble à la fois des traces d'expériences vécues en lien avec des épisodes importants de notre vie et des connaissances sur nous-mêmes, nos croyances, nos buts, projets, désirs. Elle nous permet ainsi de tirer des leçons de notre passé et de guider nos choix futurs contribuant à la construction de notre identité (Berntsen & Rubin, 2012). Brewer (1992) la définit par ailleurs comme la mémoire des informations liées à soi.

Ce lien entre identité et mémoire n'est pas récent puisque dès le XVII^{ème} siècle, les philosophes établissent cette mise en relation. Pour Locke (1689) c'est au travers de la conscience des événements passés que se constitue le sentiment de « *mêmeté* ». La conscience de la continuité de notre existence, le lien opéré entre moments passés et présents, nous permettent de nous percevoir en tant que soi ayant une unité. Hume (1739) affirme que l'identité n'a pas d'existence mais qu'elle est subordonnée à la reconstruction de la chaîne d'expériences que nous avons en mémoire. James (1890), quant à lui, explicite les liens entre soi et mémoire secondaire. Il postule deux composantes dans la construction de soi: le « *Moi* » ou « *Me-Self* » qui réfère au soi en tant qu'objet de connaissance (les représentations et croyances que nous avons sur nous-mêmes) et le « *Je* » ou « *I-Self* » qui correspond au soi comme sujet de la connaissance, processus qui guide et contrôle nos pensées et nos actes et qui nous permet de concevoir la continuité entre notre passé, notre présent et notre futur. Ce second aspect du soi est, selon lui, fortement relié à nos expériences passées car pour qu'un souvenir soit vraiment nôtre, il faut qu'il fasse date dans notre passé et qu'il soit perçu comme nous appartenant.

D'autres auteurs, dans la lignée de ces philosophes empiristes ont mis en avant la relation entre souvenirs de nos expériences passées et construction identitaire. Selon Baddeley (1992) la mémoire autobiographique procède de « *la capacité à récupérer des expériences vécues dont le soi est objet de connaissance* » (Baddeley, 1992, p. 20). Il aborde l'expérience du soi sous deux aspects distincts: le soi vivant une expérience c'est-à-dire le soi sujet d'une expérience et le soi objet d'une expérience. Envisager le soi en tant que sujet d'une expérience comme élément déterminant des souvenirs autobiographiques reviendrait à percevoir toute expérience d'un individu comme étant autobiographique. Ainsi assister à une compétition de natation deviendrait un souvenir autobiographique au même titre que pratiquer soi-même la natation. En revanche, si l'on détermine les souvenirs autobiographiques comme des traces mnésiques liées aux expériences dont le soi est l'objet d'une expérience alors seuls certains événements seront considérés comme des souvenirs autobiographiques. Par exemple, être présent à des épreuves de natation ne conduit pas à l'élaboration d'un souvenir autobiographique sauf si, par exemple, la compétition à laquelle j'ai assisté est celle de

l'équipe de natation dans laquelle je suis impliquée en tant qu'entraîneur ou encore si je me revois en tant que spectateur et que je me souviens, par exemple, de l'émotion que j'ai ressentie en regardant l'épreuve du 100 mètres nage libre. Ici l'objet du souvenir est bien le soi en tant que spectateur.

Des recherches plus contemporaines (Piolino et al., 2000a) décrivent, dans ce système mnésique, un ensemble de faits (je suis enseignante depuis 3 ans, j'ai fait ma formation à C. F^d...), de souvenirs (je me souviens du jour où j'ai accueilli mes 1^{ers} élèves de CP, de ma première réunion de parents...) spécifiques à une personne depuis un passé lointain et qui ont permis de construire un sentiment d'identité et de continuité. Cette définition sera, par ailleurs, complétée quelques années plus tard (Piolino, 2007), en réaffirmant l'importance de ce système de mémoire dans la construction et le maintien de notre identité et en insistant sur la place centrale du soi dans cette construction. Cette conception s'appuie sur celle de Conway (2005) qui propose une modélisation dans laquelle mémoire autobiographique et soi sont étroitement imbriqués.

Ainsi, nous pourrions décrire la mémoire autobiographique comme un système mnésique parmi d'autres au sein de la mémoire à long terme (Brunot, 1997) dont les contenus réfèrent à soi et sont gouvernés par les mêmes processus et la même organisation que le reste de la mémoire (Baddeley, 1992; Dritschel, Williams, Baddeley, & Nimmo-Smith, 1992; Larsen, 1992). Les chercheurs se sont attachés à caractériser les contenus de la mémoire qui font référence à soi. Connaître son nom et sa date de naissance, se savoir expansif et enjoué, se souvenir de sa vie estudiantine, des vacances familiales en Bretagne sont autant des connaissances référant à soi que le souvenir de la sortie faite avec des amis en bord de mer un jour d'orage, du jour de la naissance de chacun de ses enfants, de sa première rentrée en tant qu'enseignant. Pourtant, si ces connaissances appartiennent toutes à la mémoire autobiographique et font toutes référence à soi elles sont de formes différentes. Les unes sont d'ordre sémantique et participent des connaissances, croyances, représentations sur soi, les autres, telles les vrais souvenirs de James (1890), sont plus d'ordre phénoménologique et représentent des traces d'expériences vécues et ayant une importance. Les chercheurs y reconnaissent une nature épisodique.

1.2. Les différents types de connaissances autobiographiques

Différentes caractéristiques définissent les souvenirs autobiographiques. Selon les auteurs et l'avancée des recherches certains éléments ressortent de façon plus saillante que d'autres.

Si, dans une première modélisation, Tulving (1983) assimilait la mémoire autobiographique à la mémoire épisodique. Des recherches ultérieures en neuropsychologie ont permis d'asseoir une conception qui les distingue. En effet, à la suite de l'étude d'un cas de patient amnésique qui était dans

l'incapacité de rappeler des événements spécifiques de sa vie passée mais pouvait apporter des informations d'ordre général si on le lui demandait, Tulving, Schacter, Mc Lachlan et Moscovitch (1988) proposent d'appréhender deux composantes distinctes dans la mémoire autobiographique: une composante sémantique et une composante épisodique. D'autres études dans le domaine iront dans le même sens (De Renzi, Liotti, & Nichelli, 1987; Stuss & Gluzman, 1988). La composante sémantique stocke un ensemble de connaissances générales sur soi et son passé (les noms des personnes côtoyées, des noms de lieux tels que le lieu de naissance, de résidence mais aussi son tempérament, ses goûts, ses points forts, etc.), des souvenirs d'événements répétés⁷ (les trajets pour aller au travail, les déjeuners entre collègues) ou encore des souvenirs étendus (les trois jours à Paris.). Ces connaissances sont récupérées sans accès direct aux expériences ayant permis de les construire (nommée conscience anoétique par Tulving (1985)). La composante épisodique permet la récupération consciente d'événements personnels vécus contextualisés dans l'espace spatio-temporel de leur encodage⁸. Cette récupération consciente se fait par un voyage mental dans le temps qui est accompagné d'un sentiment de reviviscence (conscience auto-noétique). Les souvenirs épisodiques sont également caractérisés par la présence de détails phénoménologiques (perceptifs, cognitifs, affectifs) (Brewer, 1996; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004; Conway, 2001; Tulving, 2001). Ces deux composantes sont en étroite relation même si elles peuvent être dissociées dans les pathologies (Piolino et al., 2006; Piolino, Lamidey, Desgranges, & Eustache, 2007). Afin de les différencier Tulving (1985) imagine le paradigme *Remember/Know* repris ensuite par Gardiner (1988) dans d'autres études. Pour Tulving, le rappel par un sujet sous la forme de « Je me souviens » (R) correspond à une reconstruction de l'événement vécu lors de l'acquisition et correspond à une conscience auto-noétique donc renvoie à un souvenir épisodique. Un souvenir rappelé sous la forme « Je sais » (K) correspond quant à lui à une conscience de familiarité mais sans l'expérimentation subjective de l'épisode d'acquisition. Il correspond donc à la conscience anoétique et reflète un souvenir sémantique. Gardiner (1988) ajoutera ultérieurement un troisième niveau de réponse « *Guess* » (G) où le sujet devine avoir vécu l'événement plutôt qu'il ne le sait ou s'en souvient. Cette distinction cherche à discriminer des souvenirs intermédiaires, ce qui permet de les exclure des analyses visant à connaître précisément le niveau de conscience des rappels.

En résumé, un individu se remémorant un souvenir autobiographique épisodique se représente mentalement, comme s'il était encore présent, l'événement vécu lors de l'encodage avec les pensées, les sentiments et les perceptions originelles (Tulving, 2002; Wheeler, Stuss, & Tulving, 1997). Les caractéristiques phénoménologiques du souvenir sont donc des critères essentiels d'épisodicité. Piolino (2008) souligne par ailleurs que des éléments du contexte d'acquisition du souvenir sont également mis en mémoire lors de la formation d'un souvenir épisodique. Par conséquent pensées, émotions, points

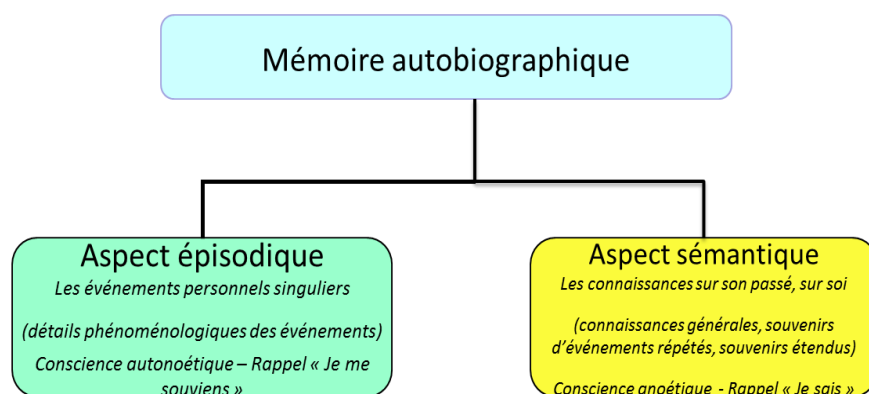
⁷ Aussi nommés souvenirs généraux catégoriels (J. M. G. Williams & Dritschel, 1992)

⁸ C'est-à-dire lors de la mise en mémoire des informations liées à l'événement vécu

de vue personnel et perceptions de soi constituent également des représentations intégrées dans ce type de souvenir.

Nous présentons une synthèse des caractéristiques des aspects épisodique et sémantique de la mémoire autobiographique dans la figure ci-dessous.

Figure 5: Aspects épisodique et sémantique de la mémoire autobiographique



Brewer (1986) propose de plus un classement en fonction de la forme de la représentation et de la nature de l'événement à la source de l'encodage (cf. Tableau 5).

Tableau 5: Classification des connaissances autobiographiques (D'après Brewer, 1986)

	Souvenirs personnels	Souvenirs personnels généraux
Représentation imagée	<i>(Par exemple : « Je me souviens du trajet en train pour aller à Paris avec mes élèves, c'était l'hiver, le temps était gris, le train était bondé, il n'y avait pas de chauffage... »)</i>	<i>(Par exemple : « Je me souviens de voyages en train avec mes élèves, l'arrivée sur le quai, l'installation dans les wagons, le rangement des bagages mais je ne me souviens pas d'un voyage spécifique »)</i>
Représentation non imagée	Faits autobiographiques <i>(Par exemple : « Je sais que je suis allée à Paris avec mes élèves et que j'ai pris le train mais je n'en ai aucune image »)</i>	Schéma de soi <i>(Par exemple : « Je sais que j'aime partir en voyage avec mes élèves »)</i>
	Source d'encodage unique	Source d'encodage répétée

Un souvenir personnel est la récupération d'un événement spécifique accompagnée d'images visuelles liées à cette expérience et de la certitude de l'avoir personnellement vécue. La représentation non imagée d'un tel événement correspond au fait autobiographique. Cet épisode fait partie de l'ensemble des connaissances que le sujet a sur lui mais sans avoir d'image le concernant. Les souvenirs personnels généraux correspondent à des souvenirs d'événements qui se sont répétés dans le temps. Cette répétition conduit à la construction d'images mentales de ces événements sans pour cela

se souvenir exactement de chacun. Ces expériences répétées s'intègrent progressivement en structures génériques à propos de soi : les schémas de soi. Il s'agit des représentations autobiographiques les plus abstraites de la classification de Brewer (1986). De cette classification émerge des représentations de nature épisodique telles que les souvenirs personnels et des connaissances sémantiques sur soi telles que les faits autobiographiques et les schémas de soi. Brewer et d'autres chercheurs (Barsalou, 1988; Conway & Bekerian, 1987; Conway & Rubin, 1993; Linton, 1986; Neisser, 1986) déterminent de plus un ensemble d'éléments à la frontière entre connaissances sémantiques et épisodiques : les souvenirs personnels généraux. Ce sont des connaissances autobiographiques abstraites, qui, par un processus de mise en relation, de thématisation d'événements répétés se déroulant sur une longue durée structurent les différents événements de notre vie. Elles construisent une synthèse opérationnelle de certaines périodes de notre vie reliées par une même thématique telle que les années lycéennes ou encore les vacances à la campagne.

Selon Conway (1990), ce classement ne permet cependant pas de faire une distinction claire entre les connaissances autobiographiques et celles qui ne le sont pas. Il avance une description pluridimensionnelle des connaissances autobiographiques, le caractère de référence à soi n'étant, selon lui, qu'un facteur parmi d'autres. D'après ce chercheur, déterminer un unique critère pouvant différencier connaissances autobiographiques de celles qui n'appartiennent pas au registre autobiographique est impossible. Toutefois, relever un faisceau d'indicateurs pouvant les caractériser paraît tout à fait envisageable. Dans ce sens, il propose un répertoire présentant un ensemble de caractéristiques liées aux souvenirs et aux faits autobiographiques (cf. Tableau 6). Ces deux formes de connaissances autobiographiques se différencient l'une de l'autre principalement par l'état de conscience lors de la remémoration ainsi qu'au travers des détails phénoménologiques présents dans la trace mnésique.

Tableau 6: Caractéristiques des souvenirs et des faits autobiographiques (d'après Conway, 1990, p. 14)

Caractéristiques	Souvenir autobiographique	Fait autobiographique
Auto-référence	Forte	Forte
Conscience de se souvenir	Toujours présente	Peut être présente mais rare
Interprétation (personnelle)	Fréquemment présente	Rare
Exactitude	Variable	Élevée
Durée du souvenir	Des années	Des années
Attributs perceptifs et sensoriels spécifiques en contexte	Toujours présents	Peuvent être présents mais rares
Imagerie	Fréquemment présente	Peut être présente mais rare

Certaines caractéristiques des souvenirs autobiographiques envisagées par Conway rejoignent celles proposées dans les travaux de Tulving (1983) sur la mémoire épisodique. En effet, le chercheur spécifie un souvenir épisodique en fonction des détails perceptifs et sensoriels mais également en fonction de l'état de conscience qui sont attachés à cette trace mnésique. La caractérisation proposée par Conway (1990) ajoute cependant des éléments essentiels éclairant la structure des souvenirs autobiographiques. Elle fait émerger la place importante du sujet dans cette mémorisation et notamment l'interprétation qu'il réalise de la situation vécue. En cela, le chercheur souligne le caractère reconstitutif du souvenir et, dans ce cadre, la possibilité d'une distorsion de la réalité. De plus, selon Conway (1990), un souvenir autobiographique comprend différents niveaux de description pouvant aller du sens global donné à l'événement dans la vie du sujet à des détails phénoménologiques liés à ce même événement. Il propose dans des travaux ultérieurs une liste de dix caractéristiques décrivant les souvenirs autobiographiques (Conway, 2005)⁹.

Toutefois, Brunot (1997) souligne que si cette analyse détaillée des différentes propriétés des souvenirs autobiographiques apporte des éléments essentiels d'un point de vue théorique car elle nous permet de mieux appréhender la complexité de ce type de souvenir, elle apparaît néanmoins très complexe d'un point de vue opérationnel. En effet, se saisir de l'ensemble des critères afin de déterminer si tel ou tel souvenir est ou non autobiographique semble irréaliste, d'autant plus que Conway lui-même en signale la non-exhaustivité.

En résumé, nous retiendrons que la mémoire autobiographique contient un ensemble de connaissances référant à soi, envisagé d'une part en tant qu'objet de multiples expériences et d'autre part en tant que constructeur du sens qui leur est donné. Deux types de connaissances se distinguent : les unes, de nature sémantique, regroupent un ensemble d'événements ayant un thème commun ; les autres, épisodiques, gardent tous les aspects phénoménologiques de l'événement à l'origine du souvenir et paraissent associées à un état de conscience spécifique par lequel cet événement est revécu avec acuité. La présence de deux types de connaissances en mémoire nous conduit à nous interroger sur leur évolution : comment se réalise le processus de sémantisation ? Comment s'explique-t-il ? Les paragraphes suivants permettront d'appréhender deux facteurs susceptibles de contribuer à ce processus. Mais auparavant, il convient d'examiner quelles méthodes sont utilisées pour étudier les contenus de la mémoire autobiographique et leur évolution.

⁹ Le caractère reconstitutif et multidimensionnel des souvenirs autobiographiques sera explicité plus précisément lors de la présentation de la modélisation proposée par Conway (2005).

2. Méthodologies employées

Une grande variété de méthodes et d'outils sont utilisées par les chercheurs qui visent à étudier la mémoire autobiographique. Chaque procédure employée dans une étude satisfait à des critères de pertinence en fonction des objectifs de recherche. Aussi, il n'est pas fait ici une présentation exhaustive de l'ensemble des méthodes usitées. Nous nous limitons à exposer les plus utilisées, de façon à mieux comprendre les travaux présentés ultérieurement. Nous pourrions ainsi mettre en évidence leurs principales caractéristiques et mieux percevoir leurs intérêts et leurs limites. Elles peuvent se classer selon trois grandes catégories : le rappel indicé, le rappel libre, le relevé personnel quotidien.

2.1. Le rappel indicé

Cette méthode s'inspire de celle de Galton (1879) qui, à partir d'un ensemble de mots « indices », proposait aux sujets d'évoquer le plus grand nombre d'idées leur venant à l'esprit. Cette méthode d'association d'idées a ensuite été reprise et adaptée par Crovitz et Schiffman (1974) afin d'appréhender plus spécifiquement la mémoire autobiographique. À partir de mots indices présentés successivement il est demandé au sujet de rappeler le premier événement personnel suggéré par le mot présenté. Le souvenir est ensuite daté et s'il est trop général, le sujet est conduit à le spécifier. Sur la base de cette méthode d'indication, une grande diversité de méthodologies a été mise en place en fonction des visées des recherches. Les variations peuvent s'opérer soit sur le nombre d'indices proposés, soit sur la qualité de ces indices (catégorie grammaticale, degré d'abstraction), soit sur le temps imparti pour le rappel, soit sur le niveau de spécificité souhaité¹⁰. Ces méthodes de rappel indicé semblent particulièrement adaptées pour étudier l'organisation des souvenirs en mémoire (Brunot, 1997). Néanmoins, elles sont critiquées sur leur aspect artificiel ; il semble en effet peu vraisemblable que, dans la vie quotidienne, un individu évoque des souvenirs à la suite d'indices aussi décontextualisés que ceux utilisés dans la méthode de rappel indicé (Conway, 1992). De plus les souvenirs évoqués à partir de mots-indices sont moins nombreux, moins détaillés et émotionnellement moins marqués qu'à partir du rappel libre. Elles conduisent également à évoquer des souvenirs d'expériences récentes. Le premier souvenir rappelé, qui renvoie généralement à un événement issu du passé proche, sert en effet d'indice temporel de récupération pour les autres souvenirs (Rabbitt & Winthorpe, 1988). Pour remédier à ces difficultés, Robinson (1976) propose d'utiliser des mots reliés à des activités, d'autres suggèrent la présentation de phrases-indices plutôt que de mots-indices de façon à faciliter le rappel d'actions, de situations vécues.

¹⁰ Les adaptations peuvent également concerner le caractère plus ou moins concret des indices, leur plus ou moins grande familiarité, etc (Piolino, 2008).

Au final, même si cette méthode présente un aspect artificiel, elle a pour avantage de cibler la récupération et de tester les hypothèses issues des modèles de l'organisation des souvenirs.

2.2. Le rappel libre

Le rappel libre est également utilisé dans les recherches bien que dans une moindre mesure. L'évocation des souvenirs n'est toutefois jamais vraiment libre. Certaines contraintes sont posées afin d'orienter la récupération. Les consignes données peuvent concerner la période temporelle de récupération (plus ou moins étendue), une thématique peut également être précisée. Par exemple, l'étude de Ivcevic et al (2008) délimitait d'une part les périodes de rappel : il s'agissait, pour les sujets de rappeler d'une part des souvenirs récents liés à des événements vécus dans une période de 2 à 4 semaines et des souvenirs plus lointains relatifs à des expériences s'étant déroulées lorsque les sujets étaient âgés de 10 à 15 ans et, d'autre part, une thématique émotionnelle des souvenirs à évoquer : les moments où la personne s'était sentie soit particulièrement fière soit particulièrement honteuse d'elle-même. Le temps imparti pour la recherche peut être limité (Barsalou, 1988) ou libre (Sutin & Robins, 2007). Les souvenirs doivent être évoqués dans l'ordre où ils viennent à l'esprit de façon à inférer les liens que ces représentations en mémoire entretiennent entre elles et leur organisation.

Les conditions de récupération dans la méthode de rappel libre semblent moins artificielles que celles du rappel indicé, Norman et Schacter (1996) la comparent à la récupération stratégique opérée dans la vie quotidienne. Il faut néanmoins souligner les inconvénients d'une telle méthode. Comme le font remarquer Barsalou (1988) et Brunot (1997), le rappel libre conduit souvent à utiliser l'écrit ce qui le rend dépendant des capacités rédactionnelles des individus. Les écrits recueillis puis analysés pourraient alors plus témoigner d'un style narratif que des caractéristiques des traces en mémoire. Toutefois, le caractère naturel de la méthode de rappel libre semble un atout important si la recherche ambitionne une étude des caractéristiques des souvenirs en mémoire sans toutefois viser une forme de rappel spécifique.

2.3. Le relevé personnel quotidien

Plusieurs recherches se sont appuyées sur des relevés d'épisodes vécus au quotidien (Linton, 1975; Wagenaar, 1986; White, 1982). Ces relevés ont pour principal objectif de garder trace du vécu afin de pouvoir vérifier la véracité des souvenirs qui seront évoqués par la suite. Après avoir écrit pendant plusieurs années les événements qu'elle vivait au quotidien, Linton a testé différentes méthodes de récupération : la simple reconnaissance après la lecture de la description de l'événement, le rappel indicé s'appuyant sur certains éléments de la description et le rappel libre qui n'était contraint

que par la période de recherche (par exemple : sur l'année passée pour les premiers rappels libres puis sur un mois choisi au hasard au sein d'une période de six ans ensuite). Wagenaar (1986), à l'instar de Linton (1975), a également écrit quotidiennement et pendant six années, plus de deux mille événements de sa vie quotidienne. Pour chaque événement, il notait des informations caractéristiques comme les participants (qui ?), les faits (quoi ?), le lieu (où ?) et la date (quand ?) ainsi que le caractère agréable, émotionnel ou distinctif de chaque événement. Il a ensuite testé différents indices de rappel et comparé leur efficacité en vérifiant dans son journal les éléments déformés ou oubliés. D'autres études ont également utilisé les relevés au quotidien dans leur méthodologie de recherche mais avec un plus grand nombre de sujets. L'exploitation des données recueillies grâce à ce type de recueil diffère selon les objectifs visés dans les études. Par exemple, dans les études de Christensen, Wood et Barrett (2003), les relevés personnels ont servi de base de comparaison avec les souvenirs évoqués ultérieurement alors que l'étude de Philippot, Schaefer et Herbette (2003) avait recours aux relevés quotidiens comme indices particulièrement significatifs pour guider la récupération des sujets. Ces méthodes si elles sont particulièrement intéressantes parce qu'elles donnent une bonne vision du vécu réel des individus n'en demeurent pas moins très contraignantes et ne peuvent être envisagées que sur un nombre restreint de sujets et sur une période temporelle limitée.

L'ensemble de ces méthodes se rejoignent sur un point ; elles s'appuient toutes sur la remémoration consciente et intentionnelle des sujets. De ce fait les études relevant de ces méthodes ne peuvent comme le souligne Brunot (1997) prétendre rendre compte que de l'organisation et de la récupération de ce type de mémoire. Elles offrent chacune des avantages mais présentent également des limites. Le choix de la méthodologie à employer dans une recherche doit prendre en compte ces forces et ces faiblesses. Bekerian et Driscotel (1992) préconisent l'utilisation d'une large palette de méthodologies afin d'appréhender au mieux les éléments ciblés dans les recherches.

Au final, il semble que les choix doivent se faire en fonction des objectifs visés dans la recherche et que c'est en diversifiant les méthodologies employées que pourra le mieux être mis en lumière les contenus de la mémoire autobiographique, leur évolution et leur organisation.

3. Évolution des souvenirs

Les recherches pointent plus particulièrement deux facteurs pouvant influencer sur l'évolution des souvenirs : la répétition des événements et la distance temporelle entre l'événement à l'origine du souvenir et le moment de sa récupération.

Comme le souligne Brewer (1988), la répétition ou non d'un événement a un impact important sur la nature des souvenirs. Toutefois, selon les formes de répétition, les souvenirs évoluent

différemment. Deux formes peuvent être distinguées : celle opérée par le sujet lui-même en racontant ou repensant à un même souvenir (répétition interne) et celle due à l'expérience récurrente d'événements similaires (répétition externe). L'une préserve le caractère épisodique du souvenir alors que l'autre contribue à sa sémantisation.

Tableau 7: Impact des deux formes de répétition sur la nature des souvenirs

	Répétition interne	Répétition externe
Origine de la réitération	Raconter ou repenser à un même souvenir	Réitération d'événements proches
Impact sur les souvenirs	Facteur de persistance d'un souvenir épisodique vivace	Base du processus d'abstraction

La répétition interne, par le biais de la réactivation de l'épisode initial, permet de garder en mémoire de façon très vivace les détails du contexte d'acquisition et peut ainsi conduire à la formation de « souvenirs flashes » (Brown & Kulik, 1977). De tels souvenirs comportent un grand nombre de détails concernant la localisation spatio-temporelle, les personnes présentes, les ressentis affectifs ou encore les pensées du sujet lors de l'épisode initial. L'importance personnelle (Rubin & Kozin, 1984), le niveau émotionnel ressenti au cours de l'événement à l'origine du souvenir flash (Christianson, 1992; Pillemer, Goldsmith, Panter, & White, 1988) ou encore l'impact personnel que peut avoir cet événement sur les buts du sujet apparaissent dans la littérature comme facteurs essentiels du maintien de la spécificité de ces souvenirs. Ces études soulignent le rôle de la remémoration du souvenir comme facteur contribuant à la préservation durable de son épisodicité. En revanche, la répétition externe serait à l'origine du processus de sémantisation des représentations autobiographiques (Barclay, 1986; Dritschel et al., 1992; Neisser, 1986). Dans ce sens, Brewer (1988) nomme « *processus dual de répétition* » le mécanisme impliqué dans la sémantisation de certaines représentations en mémoire et qui conduit, par le biais de la répétition, à augmenter la puissance des informations sémantiques et à affaiblir celle des informations épisodiques. Les travaux de Linton (1975, 1986, 1988) apportent des éléments explicatifs quant à ce processus de sémantisation. Pour ses recherches, la chercheuse s'est appuyée sur ses propres souvenirs en notant chaque jour des événements de sa vie quotidienne (cf. paragraphe 2.3 de ce chapitre). Après les avoir notés pendant plusieurs années, elle en a étudié le processus de rappel et a constaté qu'au-delà d'un an de rétention les souvenirs perdent leur spécificité et se généralisent. Elle a repéré que les souvenirs stockés depuis plusieurs années subissent des changements. Au fur et à mesure que le temps passe, les souvenirs finissent par se généraliser et deviennent de plus en plus abstraits. Elle propose un modèle de mémoire autobiographique à 6 niveaux d'abstraction organisé hiérarchiquement. Au niveau le plus général, elle

place « *la tonalité émotionnelle* » négative ou positive. Pour elle tous les événements sont catégorisables selon leur coloration émotionnelle. Le niveau suivant est celui des « *thèmes et sous-thèmes* ». Ils concernent les grandes orientations de la vie comme la vie professionnelle ou sociale et fournissent un cadre cohérent à notre vie. Le troisième niveau est celui des « *extendures* » d'une moins grande amplitude temporelle que les thèmes, ils regroupent des événements personnels reliés thématiquement. Les *événements ou épisodes* représentent un ensemble d'actions ou de faits. Ils peuvent soit rester isolés soit se regrouper pour être intégrés aux extendures. Ils rassemblent « *les éléments* » qui répondent aux questions qui, quoi, où et quand ainsi que « *les détails* » qui correspondent aux éléments les plus précis d'un souvenir (odeur, sonorité, luminosité, couleur). Pour Linton, cette progression dans le niveau d'abstraction des souvenirs traduirait une sémantisation progressive due à la répétition d'événements similaires ou en relation et révélerait ainsi le passage de la mémoire épisodique vers la mémoire sémantique. Ainsi le souvenir du premier trajet vécu pour se rendre au travail garde-t-il, dans les jours qui suivent le vécu, la trace des ressentis liés à l'événement, des éléments spécifiques (le temps qu'il faisait, la circulation importante, le feu rouge qui n'en finit pas, la voiture précédente qui double sans prévenir etc.) mais au fur et à mesure de la répétition des trajets quotidiens, les souvenirs associés vont progressivement perdre de leur spécificité pour devenir plus généraux et s'intégrer dans la catégorie « les trajets pour se rendre au travail » qui s'appuie sur l'ensemble des souvenirs épisodiques en lien avec cette catégorie. Certaines représentations (telles que les *extendures*) garderaient cependant un statut intermédiaire, ni totalement épisodiques, ni strictement sémantiques. Ce statut ambigu se retrouve par ailleurs dans les souvenirs personnels généraux dans la modélisation de Brewer (1986). En accord avec Linton, de nombreux auteurs (Barclay, 1986; Cermak, 1984; Dritschel et al., 1992; Neisser, 1986) établissent que la répétition conduit à une décontextualisation des événements et à l'émergence d'un événement générique contenant à la fois une trace mnésique des événements particuliers et une trace des caractéristiques communes à ces épisodes. Le plus souvent, seule la trace rassemblant les caractéristiques communes aux événements répétés subsiste. Toutefois, il peut rester le souvenir d'un événement spécifique s'il a une importance personnelle pour le sujet et s'il sert ses buts actuels.

Le processus de sémantisation s'opère également sous l'effet du temps. En effet, plus l'intervalle de rétention d'un souvenir est long plus il est difficile d'accéder à des détails épisodiques de ce souvenir. Pillemer et al.(1988) ont étudié les souvenirs personnels relatifs à la première année d'université avec des intervalles de rétention allant de 2 à 22 ans. Ces auteurs mettent en évidence un rappel d'autant plus général que le temps de rétention est important. Williams et Dritschel (1992) corroborent ces résultats en les précisant. En dissociant souvenirs généraux catégoriels et souvenirs généraux étendus, ils relèvent une proportion de souvenirs généraux plus importante au fil du temps due à une augmentation des souvenirs généraux étendus. La sémantisation des souvenirs est également liée à l'âge de l'individu, les souvenirs des individus âgés étant moins épisodiques que ceux des

individus plus jeunes (Martinelli & Piolino, 2009; Piolino, Desgranges, Benali, & Eustache, 2002). Ainsi plus l'individu vieillit ou plus le souvenir est ancien plus le caractère épisodique du souvenir laisse place à des traces mnésiques sémantisées (Piolino et al., 2006). Toutefois, un effet de réminiscence est observé sur une période s'étendant de l'âge de 10 à 30 ans (Fitzgerald, 1996; Rubin, Wetzler, & Nebes, 1986). Les souvenirs d'événements vécus durant cette période sont plus nombreux et gardent une grande vivacité et un caractère épisodique. Bien que l'interprétation de ce phénomène ne soit pas consensuelle, nous retiendrons, comme le propose Piolino, Desgranges et Eustache (2000), que cet espace temporel est jalonné à la fois d'événements particuliers fournissant des indices de rappel efficaces (le jour de l'admission au CRPE, la naissance d'un enfant, le premier poste professionnel), de nombreuses premières expériences (la première rentrée des classes en tant qu'enseignant, la première inspection) entraînant un encodage élaboré assorti de nombreuses représentations épisodiques en mémoire (Robinson, 1992) et d'expériences concourant à la construction et au maintien de l'identité (Conway & Rubin, 1993; Fitzgerald, 1996). Encodage approfondi et indices de récupération riches en éléments spécifiques conduisent alors à faire de l'ensemble des représentations mnésiques associées à cette période, des souvenirs hautement spécifiques et faciles d'accès.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les travaux sur la mémoire autobiographique (Barsalou, 1988; Brewer, 1986; Linton, 1988) conduisent à remettre en question la distinction *stricto sensu* entre souvenirs épisodiques et sémantiques proposée par Tulving, (2001) en mettant l'accent sur l'existence de souvenirs à la frontière entre sémantisation et épisodicité. Conway (2005) perçoit une relation entre les souvenirs qu'il nomme « *spécifiques* » et les souvenirs plus génériques. Pour lui, un souvenir spécifique est le fruit de la récupération concomitante de souvenirs épisodiques et de connaissances sémantiques liées à l'épisode. Ils sont donc constitués à la fois d'éléments épisodiques et de connaissances sémantiques. Générer un souvenir épisodique d'un événement particulier conduit, nous l'avons vu, à faire un voyage dans son propre passé et à revivre l'événement de manière consciente dans son contexte spatio-temporel d'encodage. Cela implique donc de se remémorer les lieux et date de l'événement (c'était en octobre 2013 lors de mon 1^{er} stage en responsabilité à Clermont –Ferrand), mais aussi de se rappeler des détails précis, de s'en faire une image mentale (l'odeur du tapis lors sa première prise en main de la classe de maternelle, l'organisation des différents coins, la mélodie du moulin signifiant le regroupement des élèves, etc.). Ainsi ce souvenir épisodique caractérisé par ce sentiment de revivre l'événement est-il composé d'éléments épisodiques (les images olfactives, auditives, visuelles) mais aussi de connaissances sémantiques (le lieu et la date de l'événement). Toute représentation en mémoire autobiographique est donc, comme l'ont déjà noté plusieurs chercheurs (Brewer, 1986; Conway & Bekerian, 1987; Linton, 1986) un « *ensemble composite* » d'éléments sémantiques et épisodiques, la nature finale du souvenir étant dépendante de la proportion d'éléments sémantiques ou épisodiques le constituant (Piolino, 2008, p. 341). Le rapport entre ces deux aspects

dépend de plusieurs facteurs tels que l'ancienneté du souvenir, l'âge de l'individu, la fréquence de répétition de l'événement ou encore le nombre de fois où il s'est produit.

Les aspects sémantiques et épisodiques sont donc interdépendants. Les rappels épisodiques dépendent de la récupération de connaissances plus générales qui fournissent des éléments de repère pour le rappel des détails spécifiques et les souvenirs sémantiques se construisent sur la décontextualisation progressive des souvenirs épisodiques (Piolino, 2008).

Ainsi, au cours du temps et par le biais des répétitions des événements, les souvenirs évoluent. Certains souvenirs se sémantisent et deviennent des connaissances de plus en plus générales sur soi, d'autres conservent les détails et couleurs spécifiques à l'événement initial, certains enfin entremêlent connaissances et souvenirs phénoménologiques en plus ou moins grande proportion. La mémoire autobiographique stocke alors un ensemble composite de connaissances et de souvenirs d'événements référant à l'individu accumulés tout au long de sa vie. Différents auteurs se sont intéressés à la structure organisationnelle de ces représentations autobiographiques. Nous allons, dans la partie suivante, étudier les différentes modélisations proposées par les chercheurs.

4. Organisation et fonctionnement de la mémoire autobiographique

4.1. Une structure hiérarchisée en niveaux d'abstraction

Différents champs de recherche ont présidé à la construction de modèles théoriques d'organisation de la mémoire autobiographique. La plupart de ces modèles d'organisation proposent une structuration hiérarchique en différents niveaux d'abstraction. Le modèle de Linton (1988) présenté précédemment fait partie de ces modèles, il n'est pas le seul.

Certaines modélisations de la mémoire autobiographique (Barsalou, 1988; Reiser, Black, & Abelson, 1985; Schank, 1982) s'appuient sur les travaux de recherche sur l'intelligence artificielle et notamment ceux sur la compréhension du langage. Ces modèles computationnels introduisent le concept de « script » qui correspond à un ensemble de connaissances établi à partir d'événements répétés, de séquences d'actions stéréotypées ou encore de connaissances d'événements spécifiques. Ces différentes structures de connaissances s'organisent sur un mode hiérarchique et se situent à différents niveaux d'abstraction. Elles permettent de relier les événements en fonction de leurs similitudes ou de leurs différences (Brunot, 1997). Sur la base de cette conception hiérarchisée en différents niveaux d'abstraction, Barsalou (1988) propose une structuration hiérarchisée et chronologique de la mémoire autobiographique. Il envisage une organisation des souvenirs structurée autour de lignes temporelles liées à des événements « étendus » (par exemple la vie familiale, l'école, les relations amicales, etc.).

Ces événements étendus sont composés d'événements spécifiques ne dépassant pas une journée et d'événements spécifiques qui, en se répétant, forment des événements « résumés », les buts à atteindre servant de lien entre ces différents types d'événements (Brunot, 1997). La conception de Barsalou met donc en avant une structure hiérarchisée dans laquelle un élément d'un niveau inférieur est inscrit dans celui du niveau supérieur. D'autres travaux appuient cette vision, notamment ceux issus de la psychologie cognitive.

Les travaux de Neisser (1986, 1988) s'inscrivent dans cette perspective tout en réalisant des études hors laboratoire. Pour le psychologue, il est nécessaire de s'interroger sur ce qui est mémorisé avant de pouvoir proposer des théories sur la mémoire. Influencé par les travaux de Gibson (1979) sur la perception, il développe une approche « écologique » de la mémoire autobiographique en argumentant qu'étudier la mémoire en laboratoire ne peut guère aider à comprendre son utilisation dans la vie quotidienne. La vision théorique qu'il met en avant envisage l'organisation de ce domaine mnésique sous forme d'enchâssement des événements réels et de leur stockage en mémoire. Effectivement, en s'appuyant sur la structure des événements de la vie quotidienne, Neisser pointe le fait que les événements sont emboîtés les uns dans les autres. Un événement tel que « la séance de mathématiques du jour » s'insère dans un événement plus grand qui est « mon année scolaire à l'école P. Claudel » qui lui-même appartient à l'événement « ma deuxième année d'enseignement ». Les événements seraient donc envisageables à différents niveaux d'analyse et, selon les situations auxquelles nous sommes confrontés, nous utiliserions préférentiellement tel ou tel niveau d'analyse. Neisser (1986) fait l'hypothèse que si la réalité peut être analysée à différents niveaux de complexité il en est de même pour les traces en mémoire. La mémoire autobiographique serait ainsi organisée sur le même modèle que les événements personnels. Les différentes représentations mentales en mémoire seraient ainsi incluses les unes dans les autres de façon hiérarchique. Cette hiérarchisation ne gênerait aucunement l'accès aux structures les plus englobantes. Les représentations les plus intégratrices (« *molaires* ») se formeraient lors de la mise en relation de plusieurs événements plus spécifiques (« *moléculaires* ») similaires ou reliés. Une trace de chaque événement serait mise en mémoire mais une trace supplémentaire qui mettrait en lien les différents événements serait également formée. Cette dernière trace serait plus facilement et plus longtemps mobilisable lors du processus de rappel d'événements. Des traces d'événements isolés peuvent cependant subsister lorsque cet événement est le plus récent de l'ensemble. Certains événements anciens peuvent toutefois être conservés singulièrement (Brunot, 1997).

D'autres chercheurs avant lui s'étaient déjà appuyés sur cette forme d'architecture pour penser le cadre organisationnel des contenus de la mémoire autobiographique. Robinson (1976) sera le pionnier en ce qui concerne les modélisations d'organisation dans ce domaine de recherche. Dans son étude, après avoir proposé à des sujets un ensemble de mots indices désignant des émotions, des activités ou des objets, il a repéré que le temps de latence pour récupérer des souvenirs liés à des mots désignant

des émotions était plus long que celui pour le rappel de souvenirs associés aux mots correspondant aux deux autres catégories. Robinson a alors interprété ces résultats en envisageant une organisation hiérarchisée de la mémoire autobiographique selon des catégories d'événements. Ainsi, lors de la récupération d'un souvenir lié à un mot-indice, si ce mot est associé à une catégorie comportant un plus grand nombre d'éléments, la récupération sera plus lente. Les émotions étant reliées à de plus nombreuses expériences que les activités ou les objets, le temps de latence pour rappeler un souvenir correspondant est plus long. Robinson conclut alors que le rappel d'un souvenir passe par un processus d'énumération. Cette analyse a par la suite été remise en cause sur la base de nouvelles études employant la technique de l'amorçage et invalidant la structuration par catégories d'événements (Conway & Bekerian, 1987).

Conway et Bekerian (1987) soutiendront eux aussi la conception d'un modèle hiérarchisé allant de connaissances très générales comme les périodes de vie (les étendues dans le modèle de Linton) à des événements spécifiques en passant par un niveau d'abstraction intermédiaire (les événements généraux personnels). La nature des connaissances sur laquelle sont basés ces niveaux d'abstraction diffère néanmoins de celle proposée dans les précédentes modélisations. Pour ces chercheurs, la mémoire autobiographique serait une structure hiérarchique organisée autour de connaissances liées à l'histoire personnelle de l'individu. Aussi, bien que les activités puissent faire partie des différents types de connaissance en mémoire autobiographique, elles ne conditionneraient pas la structuration de son organisation. Cette première modélisation s'affinera au fur et à mesure des recherches dans le domaine pour devenir un cadre organisationnel étant considéré comme le plus abouti par les chercheurs actuels (Piolino, 2003). Comme l'ensemble des modélisations proposées par les chercheurs, il repose sur une hiérarchie à plusieurs niveaux d'abstraction mais il est également construit sur la conception selon laquelle les souvenirs ne sont pas de simples copies des événements vécus dans le passé mais des reconstructions élaborées sous le contrôle du soi.

4.2. Une modélisation constructiviste : le modèle de Conway

Les souvenirs, on l'a vu, se transforment au fil du temps et des répétitions d'événements similaires. Une étude de Neisser (1981) illustre bien ce processus de transformation. En effet, à la suite d'une étude sur les souvenirs des conversations de l'attaché de presse du Président Nixon à la Maison Blanche, Neisser a constaté que les souvenirs de ce proche du président, s'ils étaient justes du point de vue du sens général n'étaient pas fiables sur la précision des contenus. Ces observations ont par la suite été confirmées au travers de travaux qui mettaient en lumière les processus d'extraction et de mise en mémoire du sens général plutôt que du maintien des détails dans la mémoire. D'autres recherches montrent par ailleurs qu'ils peuvent également ne pas être le reflet exact de la réalité. Certains peuvent

être partiellement faux, voire totalement inexacts (Conway, Collins, Gathercole, & Anderson, 1996). Les souvenirs ne seraient donc pas des copies exactes des événements vécus mis en mémoire mais subiraient des modifications. Les modélisations élaborées par Conway au fil des années s'appuient sur la conception selon laquelle les souvenirs autobiographiques sont des constructions mentales et que c'est au travers d'un processus de reconstruction dynamique et complexe que plusieurs formes d'informations stockées en mémoire sont sélectionnées pour permettre la génération d'un souvenir autobiographique.

4.2.1. Un modèle hiérarchisé en cinq niveaux d'abstraction

Le cadre structurel proposé par Conway et Pleydell-Pearce (2000) s'attache à mettre en lien les résultats des travaux antérieurs dans les différents champs de la psychologie (clinique, cognitive, sociale, neuropsychologie) sur la mémoire autobiographique. En effet, ces différents domaines, bien que s'étant tous intéressés à la mémoire autobiographique, ont peu communiqué et partagé les résultats de leurs études. L'objectif des chercheurs a alors été de créer un cadre théorique cohérent qui intègre l'ensemble des différentes connaissances acquises dans ce domaine. Ils proposent une approche constructiviste de la mémoire autobiographique qui intègre les dimensions sociale, émotionnelle et motivationnelle. Les souvenirs y sont décrits comme mettant en jeu des processus de reconstructions mentales complexes où la trace de l'événement ne participerait que pour partie à la construction subjective du souvenir. Les chercheurs ont construit un modèle nommé Self-Memory System (SMS) dans lequel mémoire autobiographique et soi sont intimement liés. Le soi, qui englobe les diverses connaissances sur soi (physiques, sociales, comportementales, ou émotionnelles, les buts poursuivis à plus ou moins long terme, les croyances), interagit avec la base de connaissances autobiographiques et le système de mémoire épisodique à tous les niveaux du processus mnésique (encodage, stockage, récupération). Cette interaction nous permet à la fois d'enregistrer et d'obtenir des informations sur l'état d'avancement de nos buts qu'ils soient à court, moyen ou long terme.

Ce cadre conceptuel a subi plusieurs adaptations depuis sa création (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004). Ces modifications concernent essentiellement la constitution du soi et notamment la définition du soi de travail (*working self*) et du soi conceptuel (*conceptual self*) ainsi que de leurs relations.

Le principe de base de la modélisation de Conway (2005) est que les souvenirs autobiographiques sont des « *constructions mentales dynamiques transitoires générées à partir d'une base de connaissances autobiographiques* » (Conway & Pleydell-Pearce, 2000, p. 261) La formation des souvenirs est donc un processus dynamique dans lequel le soi et la base de connaissances

autobiographiques interagissent de façon réciproque. Le soi de travail¹¹ représente une instance de contrôle qui régule la reconstruction des souvenirs en fonction des buts actuels.

Lors de sa première conception, la modélisation de Conway & Bekerian (1987) envisage une base de connaissances autobiographiques structurée hiérarchiquement autour de trois types de représentations respectivement des plus générales au plus spécifiques : les périodes de vie, les événements généraux et les événements spécifiques. Dans les modélisations ultérieures, cette base de connaissances autobiographiques est complétée par deux nouvelles structures de connaissance, les schémas d'histoire de vie (*Life Story Schema*) et les thèmes. Les schémas de vie sont des structures de connaissances plus abstraites que les périodes de vie et les thèmes. Elles correspondent aux informations et évaluations les plus générales sur l'histoire de vie du sujet et s'inscrivent dans l'espace culturel dans lequel il évolue (« être enseignant en France en 2016, vivre dans une société occidentale »). Ces schémas constituent des généralisations de thèmes dominants ou de chapitres de vie qui jouent un rôle important dans la construction de l'identité (Martinelli & Piolino, 2009). Différentes images de soi, par le biais desquelles il sera possible d'accéder à des niveaux inférieurs d'abstraction de la base de connaissance autobiographique, peuvent aussi se trouver à ce niveau (Conway, 2005). D'autres niveaux moins abstraits complètent ces premières structures de connaissances :

- Les périodes de vie qui s'étendent sur de longues durées (des années, voire des décennies) et qui sont constituées de connaissances générales liées à ces périodes (personnes, lieux, buts, plans et activités) sont reliées par thèmes de vie. Une période de vie peut également référer à d'autres périodes (Par exemple « *Quand j'étais à l'école primaire* » peut être relié à « *Quand j'habitais en Picardie* » ou à « *Quand je faisais de la danse* » et plusieurs périodes de vie peuvent être regroupées sous une même thématique (*scolarité, travail, relations*). Et une même période peut être associée à différents thèmes. Par exemple, la période vie « *formation universitaire* » peut être reliée au thème « *Scolarité* » mais aussi au thème « *Relations* ».

- Les événements généraux sont des événements liés temporellement ou organisés autour d'un thème commun, il s'agit d'événements répétés (*les trajets en train pour aller au travail*) ou d'événements spécifiques supérieurs à une journée (*une sortie avec les élèves*). Ils peuvent être organisés autour de « mini histoires »¹² (*mon stage à la maternelle*) qui relient des groupes de souvenirs thématiquement solidaires et inscrits dans une période bien circonscrite. Une des caractéristiques essentielles de ces groupements d'événements est qu'ils intègrent des souvenirs

¹¹ Terme introduit en relation avec le mémoire de travail Baddeley (1986) pour marquer l'importance des processus de contrôle qui coordonnent et modulent entre elles les différentes parties du système mnésique. Le terme de soi exécutif est parfois utilisé dans la littérature.

¹² Terme repris à Robinson (1992)

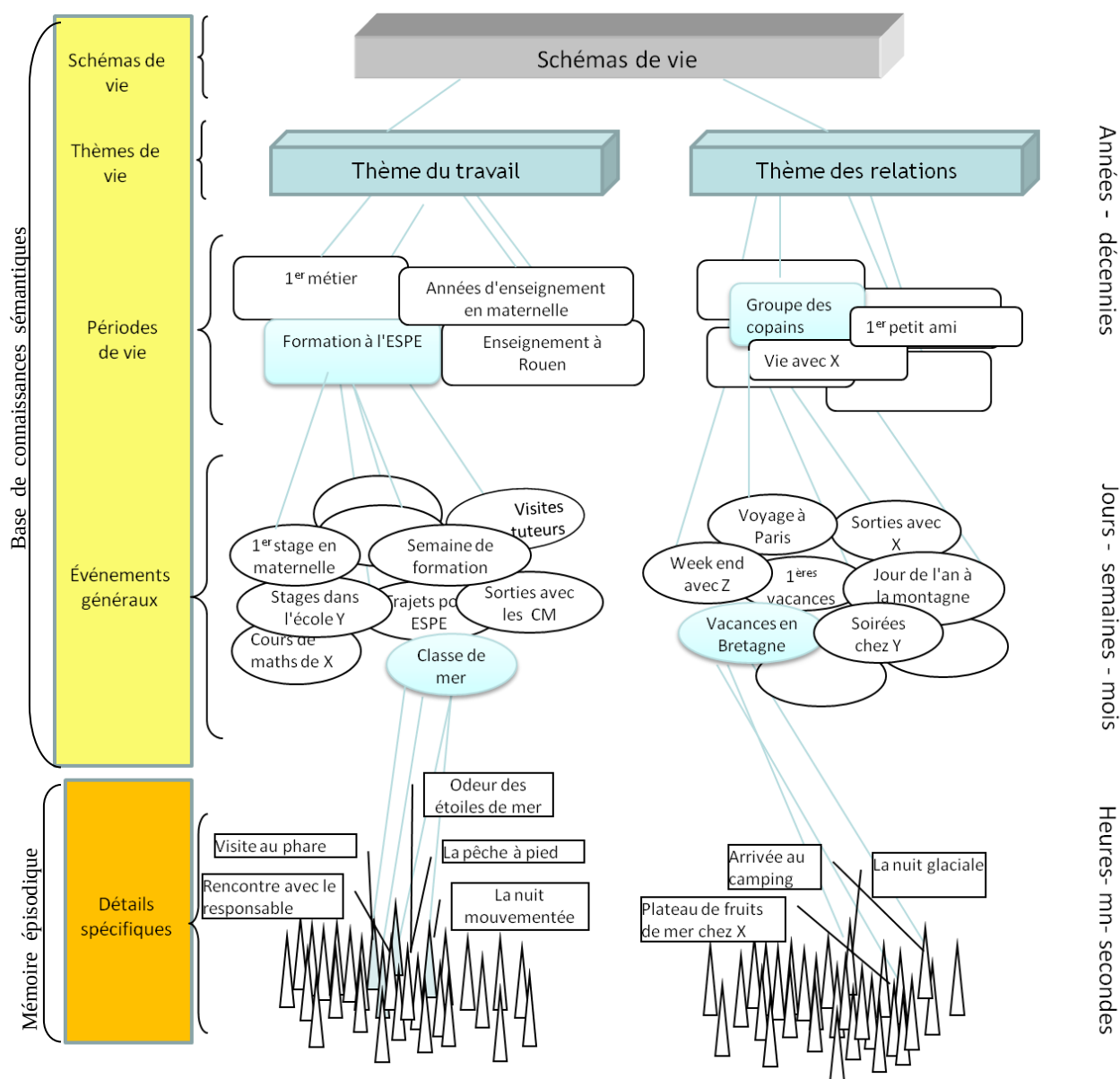
vivaces relatifs à la réussite (ou à l'échec) de l'atteinte d'objectifs personnels (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Ces souvenirs vivaces, très souvent liés à des premières expériences, constituent alors des événements généraux qui sont décrits par Robinson (1992) comme déterminant pour la nature du *self*.

- Les détails spécifiques (*Event Specific Knowledge*) représentent l'aspect épisodique¹³ de la mémoire autobiographique. Mesurés au maximum en heure, et allant jusqu'à quelques secondes, ce sont des résumés sommaires des aspects sensoriels, perceptifs, cognitifs et affectifs caractérisant l'événement. L'éclat de la luminosité, les sons, les odeurs, la fraîcheur de l'atmosphère, le sentiment d'anxiété qui a été ressenti, les pensées qui sont apparues, etc. autant de détails qui peuvent être engrangés par un individu au cours des événements qu'il vit. L'ensemble de ces éléments spécifiques n'est pas organisé comme peuvent l'être les structures plus abstraites. Il s'agit d'un ensemble indifférencié de détails qui sont activés par des stimuli provenant des niveaux plus génériques d'événements. Ces contenus épisodiques permettent la récupération de souvenirs spécifiques situés dans le temps et l'espace qui ont pour fonction principale de garder en mémoire les buts à courts termes et d'accéder rapidement à une évaluation de leur progression. Aussi, deux de leurs caractéristiques concourent à cette finalité. D'une part, ils arrivent à la conscience sous forme d'images et pour la plupart sous forme d'images visuelles qui, parce qu'elles préservent la représentation des relations des différents éléments entre eux, permettent une meilleure qualité de l'information. D'autre part, ils sont représentés en mémoire selon l'ordre temporel de leur apparition ce qui contribue à cibler et facilite les prises de décisions et les actions quotidiennes. Beaucoup d'entre eux seront oubliés dans les 24 heures, s'ils ne sont pas répétés ou reliés à des connaissances plus générales. Seuls ceux qui sont signifiants pour le soi et pertinents pour les buts à long terme de la personne iront dans la mémoire à long terme et constitueront des souvenirs autobiographiques.

La Figure 6 représente les différentes connaissances de la mémoire autobiographique et les replace au sein des différentes composantes organisant le système de mémoire du self (SMS) proposé par Conway (2005).

¹³ Les différentes versions du modèle de Conway ont progressivement fait évoluer les représentations des « *Event Specific Knowledge (ESK)* ». Si dans les premières modélisations le caractère épisodique des éléments les plus spécifiques n'était pas réellement reconnu (Conway & Pleydell-Pearce, 2000a; Conway & Rubin, 1993a) les derniers modèles (Conway, 2005a) rapprochent très nettement les ESK de la conception de la mémoire épisodique telle qu'elle a été définie par Tulving (Tulving, 1972) et reconnaissent qu'ils représentent en fait le contenu des souvenirs épisodiques.

Figure 6: Structures de connaissances de la mémoire autobiographique (d'après Conway, 2005)



4.2.2. Un modèle sous contrôle du soi et de ses buts

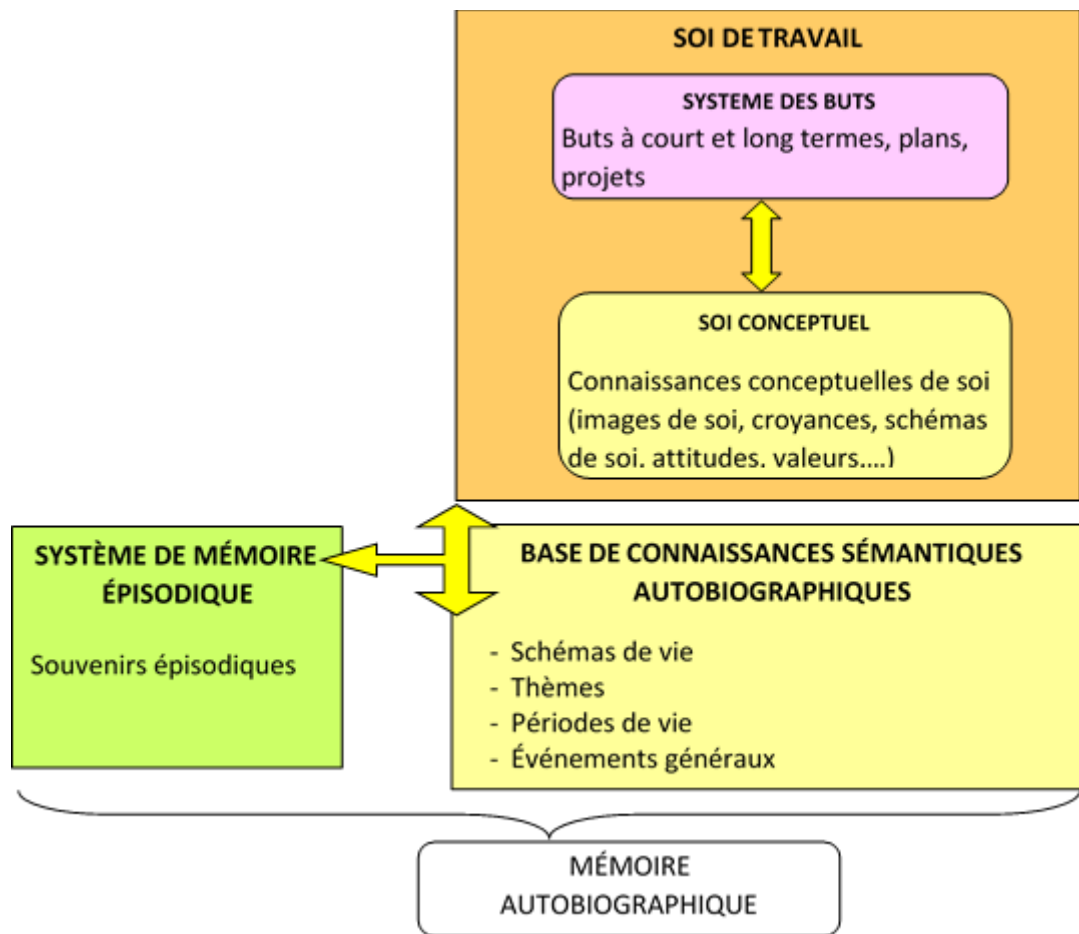
En tenant compte des recherches en neuro-imagerie la modélisation de Conway (2005) propose de ne plus faire interagir que deux composantes principales : le soi de travail et la base de connaissances autobiographiques qui, lorsqu'elles interagissent permettent la formation d'un souvenir autobiographique épisodique. Sous cette nouvelle forme, le soi de travail (*working self*) comprend une composante relative aux buts et une composante liée aux connaissances conceptuelles sur soi¹⁴. Cette dernière composante correspond à l'ensemble des représentations conceptuelles que nous avons sur

¹⁴ Ces dernières correspondent à celles du soi conceptuel du modèle de 2004 (Conway, Singer, & Tagini, 2004).

nous-mêmes mais indépendantes d'un contexte temporel spécifique (soi possibles, images de soi, attitudes, valeurs, croyances sur soi). Ces différentes représentations permettent de définir le soi mais également nos relations avec les autres et l'environnement (Martinelli & Piolino, 2009). Bien que cette composante conceptuelle du soi de travail soit distincte de la base des connaissances autobiographiques, elle entretient avec elle d'étroites relations. Elle permet également à la seconde composante de ce soi de travail de mettre en œuvre les processus de contrôle liés aux buts et projets actuels de l'individu. Cette seconde dimension du soi de travail exerce à la fois une fonction de contrôle et une fonction d'organisation du présent psychologique, de l'expérience vécue. Elle catégorise, évalue et hiérarchise les buts actuels du sujet mais de plus, elle alloue les ressources attentionnelles de façon ciblée. Cette répartition de l'attention conduit à sélectionner les détails spécifiques qui seront gardés en mémoire pour retracer de façon succincte l'épisode appartenant au présent psychologique de l'individu. La plupart seront vite oubliés mais ceux en lien avec les projets et les croyances de l'individu seront intégrés dans la base de connaissances autobiographiques et, en étant reliés à d'autres ensembles de souvenirs, se sémantiseront. Des événements particulièrement importants pour l'individu ou perçus comme émotionnellement forts peuvent aussi laisser une trace mnésique spécifique pendant une longue période comme les souvenirs flashs évoqués précédemment.

Bien qu'étant indépendants l'un de l'autre, la base de connaissances autobiographiques et le soi conceptuel (composante conceptuelle du soi de travail) sont étroitement reliés l'un à l'autre. C'est dans l'interrelation entre la double dimension du soi de travail et la base de connaissances autobiographiques que se construisent les souvenirs épisodiques, celle-ci fournit ensuite un cadre organisationnel à la mémoire épisodique et procure alors une voie d'accès à des catégories de souvenirs signifiants pour le soi (cf. Figure 7: Le système de mémoire de soi (Self-Memory-System) d'après Conway (2005)). Conway (2005, 2009) insiste sur l'importance du système de gestion des buts au sein de la mémoire autobiographique : la base de connaissances gère les buts à long terme, le système de mémoire épisodique les buts à court terme et le soi de travail gère les relations entre ces buts, pour lui « *cognition is driven by goals: memory is motivated* » (Conway, 2005, p. 594).

Figure 7: Le système de mémoire de soi (Self-Memory-System) d'après Conway (2005)



4.2.3. Deux principes organisateurs : cohérence et correspondance

Conway et al (2004) définissent deux principes qui guident l'activité du soi de travail : ceux de cohérence et de correspondance. Selon ces auteurs, la mémoire autobiographique émerge de deux contraintes en compétition gérées par le soi de travail : la nécessité d'encoder des représentations proches de la réalité et qui correspondent le plus exactement possible à l'expérience vécue en lien avec les buts en cours (principe de correspondance) et celle de garder la cohérence avec le soi relativement à nos buts à long terme (principe de cohérence). Selon le principe de correspondance les souvenirs devraient représenter au mieux la réalité alors que selon le principe de cohérence, nos souvenirs doivent être en accord avec nos croyances, nos buts, projets, toutes nos connaissances sémantiques sur nous-mêmes.

Les souvenirs autobiographiques relèvent de l'équilibrage de ces deux principes. Ainsi, trop de correspondance conduit à la construction de traces mnésiques très détaillées et vivaces qui polarisent nos ressources attentionnelles et affectives. A l'inverse un excès de cohérence pourrait conduire à des souvenirs fantasques sans lien avec la réalité voir à un « faux soi » (Martinelli & Piolino, 2009).

Comme le souligne Conway (2005), à la suite de Greenwald (1980), le soi de travail est régi par un principe de « conservatisme » qui lui fait éviter les changements. Tout changement est coûteux d'un point de vue affectif et cognitif car il peut, par voie de conséquence, affecter beaucoup d'autres buts et fragiliser la personne durant cette période de transition. Aussi, le soi de travail peut-il être conduit à limiter la récupération de certains événements (voire les distordre) pour maintenir la cohérence et éviter tout changement des buts. Ainsi mémoire et soi forment un système cohérent. Le rôle du soi de travail est de percevoir les écarts et d'essayer de les réduire afin de maintenir l'équilibre. Il doit ainsi garder l'ensemble des buts connecté à la réalité tout en laissant simultanément disponibles des souvenirs et des connaissances qui maintiennent la continuité et la cohérence des buts. Cet équilibre nous permet alors de pouvoir nous projeter dans notre passé et notre futur. Conway (2005) résume ce principe central dans le modèle qu'il propose en précisant que les souvenirs sont issus d'un « *compromis entre les exigences distinctes mais concurrentes de la cohérence et de la correspondance* » (Conway, 2005, p. 596 (Traduction libre)). L'entité exécutive que représente le soi de travail détermine selon les buts à court et moyen terme, les connaissances conceptuelles de soi, les souvenirs qui seront rappelés. Ainsi bien que de multiples informations épisodiques soient quotidiennement encodées, seules celles qui sont pertinentes vis-à-vis des buts à moyen et long terme seront intégrées en mémoire autobiographique. Quant au rappel autobiographique, même s'il est contraint par la réalité, il reste une reconstruction et ne constitue pas une représentation fidèle de la réalité. En outre, nous ne sommes, la plupart du temps, pas conscients des facteurs ayant influencé cette reconstruction.

En résumé, les différentes représentations mnésiques en mémoire autobiographique évoluent au cours des expériences individuelles en fonction des buts que la personne se donne. Ces expériences sont à la base des niveaux les plus abstraits rattachés à des thèmes de vie, des buts personnels, conceptions de soi qui eux-mêmes conditionnent l'appréhension des événements vécus. Les souvenirs sont reconstruits sous la direction du soi. Nous mettons en mémoire et nous récupérons les composantes d'un événement qui correspondent au mieux à la conception que nous avons de nous-mêmes ou du monde et des buts que nous poursuivons. En d'autres termes, nos souvenirs sont façonnés à la fois par ce que nous sommes et visons et par ce que nous avons été amenés à penser, imaginer et croire. Dans ce sens, nous faisons nôtre l'analogie proposée par Neisser (1967) et comparons la reconstruction d'un souvenir au travail du paléontologue qui, sur la base de ses buts, ses connaissances, son expérience, ses croyances, son imagination, son intuition reconstruit la forme du dinosaure.

Si nous avons, au travers du modèle proposé par Conway (2005) déjà précisé pour une large part la façon dont se forment en mémoire les souvenirs autobiographiques, il n'a cependant pas encore été

spécifié de façon précise comment s'effectue leur récupération. Par quels processus s'effectue-t-elle? Certains facteurs peuvent-ils avoir une incidence sur ce processus? Nous développons ces points dans la partie suivante.

5. La récupération des souvenirs autobiographiques

Les résultats des études réalisées dans différents champs de recherche ont conduit les chercheurs à adopter une vision consensuelle du caractère reconstitutif des souvenirs autobiographiques.

La récupération en mémoire d'un souvenir autobiographique nécessite au préalable qu'il ait été formé c'est-à-dire que les informations liées à l'événement aient été encodées puis stockées afin que le processus de récupération puisse ensuite se réaliser. Nous l'avons montré dans les parties précédentes, les souvenirs ne sont pas de simples copies d'un événement mais des reconstructions élaborées à partir de ce qui a été vécu et des buts qui sont poursuivis. Ces reconstructions s'appuient sur le traitement que nous avons opéré lors de la mise en mémoire de l'expérience (encodage), sur la façon dont nous avons maintenu ces informations en mémoire (stockage) et enfin sur les informations accessibles lors de la remémoration (récupération). Or, ces opérations sont réalisées sous le contrôle exécutif du soi de travail. Ce dernier contraint à la fois l'encodage et la construction des souvenirs (Piolino, 2007). Nous allons maintenant préciser les différents processus en jeu dans la récupération du souvenir d'un événement passé.

Norman et Bobrow (1979) ont mis en lumière un modèle cyclique de récupération des souvenirs organisé en trois phases : la spécification de la récupération, la mise en correspondance et l'évaluation. Pour être récupérée une information doit être particularisée. Cette caractérisation peut se réaliser en décrivant une ou plusieurs dimensions de l'élément ciblé : son objectif, des éléments contextuels lors de son encodage, des informations liées à cet élément, etc. Le but de cette spécification est, selon les auteurs, de produire une description de la cible et de déterminer un indicateur permettant la vérification ultérieure. La mise en correspondance consistera ensuite à retrouver en mémoire des traces mnésiques conformes à la description de l'élément recherché puis de déterminer celles qui sont les plus adaptées. Dans la dernière phase du processus, les représentations sélectionnées sont évaluées au regard du critère de vérification défini lors de la phase de spécification. Néanmoins il est possible que les informations retrouvées en mémoire ne coïncident pas exactement avec l'élément recherché. Une nouvelle recherche pourra alors être initiée sur la base d'informations supplémentaires récupérées au cours du premier cycle de recherche. Trois situations peuvent donner lieu à l'arrêt des cycles de recherche : lorsque l'objectif est atteint et que l'information en mémoire correspond à celle recherchée, lorsque l'individu juge que les informations recherchées ne sont pas en mémoire et lorsqu'il estime

qu'entreprendre de nouveaux cycles de recherche deviendrait trop coûteux. La facilité d'accès aux représentations en mémoire est liée à la possibilité de générer une description adaptée au moment souhaité et au caractère plus ou moins discriminant de la description élaborée. Les travaux de Williams et Hollan (1981) confirment, pour une part, ceux des précédents chercheurs. S'appuyant sur un protocole dans lequel des sujets devaient rappeler le nom d'anciens camarades de classe en verbalisant à voix haute les pensées qui dirigeaient cette remémoration, Williams et Hollan (1981) ont déterminé une procédure de récupération cyclique et récursive passant par trois étapes relativement similaires à celles proposées par Norman et Bobrow (1979) à savoir la génération d'un contexte, la recherche en mémoire et la vérification de l'information récupérée.

Pour l'ensemble de ces auteurs, la récupération d'un souvenir est donc un processus restructuratif cyclique organisé autour de trois phases qui, en se répétant, conduisent à l'élaboration de descriptions de plus en plus précises afin d'atteindre l'objectif fixé. La modélisation proposée par Conway (2005) fournit un cadre clarifiant les contextes successifs sur lesquels se fondent les différents cycles de recherche et quelles sont les modalités qui président à la sélection de ces contextes.

Selon Conway, le processus de récupération est le plus souvent indirect et passe par les connaissances générales pour accéder aux connaissances spécifiques. Dans ce cas, c'est un rappel intentionnel entraînant une recherche active d'informations nécessaires à la construction du souvenir. Il est toutefois possible d'accéder directement et de manière involontaire au souvenir d'un événement particulier mais dans ce cas, point de recherche, le souvenir surgit à partir d'un indice particulier (odeur, mélodie, saveur par exemple). Cette récupération associative se produit lorsqu'un ou plusieurs indices perceptivo-sensoriels sont très proches de la situation d'encodage c'est-à-dire que l'information stockée en mémoire et les indices de récupération ont de nombreuses caractéristiques communes (le souvenir d'une séance de motricité particulièrement difficile à gérer jaillit quelques mois plus tard au travers de la couleur et l'odeur du tapis présent lors d'une visite à la médiathèque). Le caractère distinctif des indices est un facteur influant sur la probabilité d'accéder directement au souvenir. Autrement dit, si un indice correspond à peu de représentations en mémoire il aura toutes les chances de favoriser l'émergence du souvenir, au contraire, s'il est relié à un grand nombre de traces mnésiques il y a de fortes chances que le souvenir ne refasse pas surface (D'Argembeau, 2003). Par exemple, le tapis de la médiathèque représentera un faible indice de récupération directe du souvenir de la séance de motricité si un tapis du même genre est présent dans la classe, les éléments perceptifs (odeur et couleur) étant présents au quotidien. Conway et Pleydell-Pearce (2000) précisent par ailleurs que les récupérations directes de souvenirs autobiographiques sont le plus souvent inhibées. En effet, lors de la récupération d'un souvenir, l'attention se focalise sur cette représentation en mémoire et les processus cognitifs en cours sont temporairement perturbés. Si les souvenirs automatiquement générés accédaient régulièrement à notre conscience, la réalisation de nos buts pourrait être mise en cause. Ainsi l'instance de contrôle du soi agit de sorte à inhiber certaines de nos remémorations afin que nous

puissions poursuivre nos buts actuels. La difficulté à trouver des indices recouvrant de manière importante les informations en mémoire liée à l'inhibition de certaines de ces récupérations automatiques favorisent l'accès indirect aux souvenirs.

Conway (2005) s'appuie sur le cycle itératif de récupération développé initialement par Norman et Bobrow (1979). Selon lui, le processus de récupération associative (directe) et celui de la récupération générative (indirecte) sont étroitement liés et toute récupération indirecte se termine en définitive par une récupération directe. La distinction principale entre les deux formes de récupération réside dans le fait que la récupération directe ne comporte pas de recherches successives dans la base de connaissances autobiographiques. La récupération générative procède, elle, par cycles de recherche itérés (pouvant aller jusqu'à cinq) en passant successivement des représentations les plus abstraites en mémoire jusqu'aux éléments les plus spécifiques et récupérant ainsi un souvenir de nature épisodique. Certaines recherches n'y accèdent jamais et d'autres s'arrêtent à des niveaux de connaissances conceptuelles formant ainsi un souvenir générique. Une étude conduite par Haque et Conway (2001) dans le but de comprendre le processus de récupération indirecte a montré une diversité des souvenirs rappelés par des sujets à la suite de mots indices dans un délai de 2, 5 ou 30 secondes. La classification réalisée par les chercheurs répartit le rappel autour de trois catégories : génération de souvenirs spécifiques, de souvenirs appartenant à la base de connaissances autobiographiques (événements généraux et périodes de vie) et aucun rappel de souvenir. Les résultats de cette recherche montrent que les souvenirs spécifiques apparaissent très rapidement (44% des souvenirs étaient spécifiques au bout de deux secondes contre 38% pour les souvenirs plus généraux et au terme des 30 secondes les souvenirs étaient pratiquement tous des souvenirs spécifiques). Cette rapidité de rappel des souvenirs spécifiques correspond, selon les auteurs, soit à une récupération directe soit à un très faible nombre de cycles de recherche. En outre, il est possible que la surgénéralisation des souvenirs, repérée chez les patients déprimés, puisse s'expliquer par une forme de déficience de la recherche générative et qu'ainsi l'accès aux souvenirs soit stoppé à des niveaux plus abstraits en mémoire. Ceci pourrait sans doute provenir d'une difficulté à élaborer des descriptions appropriées mais aussi d'un échec du processus d'évaluation (Conway, 2005).

La récupération est de plus dépendante du soi de travail défini précédemment dans la présentation de la modélisation de Conway (2005). Ce système de mémoire du soi, comme nous l'avons dit plus haut, facilite ou au contraire détourne, empêche l'accès aux représentations en mémoire selon qu'elles sont en accord ou pas avec le soi et les buts du sujet. De même, et en retour, les souvenirs auxquels un individu accède agissent et confortent les conceptions de soi. Ainsi les individus ayant une propension à se mésestimer auront tendance, pour rester en cohérence avec leur soi, à récupérer des souvenirs négatifs qui par retour conforteront leur vision dégradée d'eux-mêmes.

En résumé, la récupération de représentations stockées en mémoire peut donc se faire de deux manières différentes selon les indices dont l'individu dispose. Si l'indice est très proche d'un souvenir

en mémoire l'accès se fera de manière directe mais si l'indice n'est pas assez spécifié la récupération devra se faire de manière stratégique et indirecte en passant par des cycles de recherche successifs spécifiant de plus en plus les indices de récupération en partant des connaissances les plus générales (schémas de vie, périodes de vie) pour aboutir progressivement aux représentations les plus spécifiques. Le soi de travail contraint l'accès à certaines représentations en fonction des connaissances conceptuelles déjà présentes et en fonction des buts actifs. Toutefois, la récupération des traces des événements est également dépendante de la manière dont nous avons mis en mémoire les informations attachées à ces événements (leur stockage) mais aussi de la qualité de leur stockage.

Le rôle assumé par le soi de travail nous conduit à percevoir une des fonctions des souvenirs autobiographiques. En effet, ces représentations liées au soi nous permettent, comme nous le soulignons au début de ce chapitre, de construire notre identité en percevant une continuité dans ce que nous sommes, avons été et serons dans le futur et ceci tout en restant en cohérence avec ce que nous connaissons de nous-mêmes. En d'autres termes, les souvenirs autobiographiques assument une fonction de construction identitaire. Est-ce la seule ? Dans quelles circonstances et dans quels buts faisons-nous appel aux souvenirs de nos expériences passées ?

Un ensemble de recherches s'est intéressé à cet aspect fonctionnel de la mémoire. Certaines cliniques parlent de réminiscences, d'autres plus cognitives parlent de souvenirs autobiographiques. Dans ce cadre, comme le propose Cappeliez (2009, p. 171) nous ferons « chevaucher » les deux termes et les emploierons de façon synonymique. Ancrés dans une perspective écologique de la recherche, ces travaux visent à comprendre quelles sont les utilisations de la mémoire autobiographique dans la vie quotidienne. Ainsi après avoir spécifié les contenus et l'organisation de ce système mnésique nous allons déterminer quelles en sont les fonctions.

6. Les différentes fonctions de la mémoire autobiographique

« Notre passé nous met en relation avec les autres, nous dit qui nous sommes et nous informe sur ce que nous devons réaliser dans le futur. » (Pasupathi, 2003, p. 151). Telles sont les principales fonctions de la mémoire autobiographique décrites par la plupart des recherches actuelles. Depuis une trentaine d'années, l'aspect fonctionnel de la mémoire autobiographique interroge les chercheurs (Waters, 2014). Cependant, si, un grand nombre d'études théoriques s'y est intéressé, peu de recherches empiriques ont examiné cet aspect (trois recherches uniquement selon Bluck (2003)). Ces études (Bluck, Alea, Habermas, & Rubin, 2005; Pasupathi, Lucas, & Coombs, 2002; Pillemer, 2003) s'accordent et soutiennent une approche fonctionnelle de la mémoire autour de trois grandes catégories qui s'entrecroisent dans le cours de notre existence : une première fonction relative à la construction de soi et aux régulations intrapersonnelles, une seconde, sociale, liée aux relations interpersonnelles et

enfin une dernière fonction attachée à la résolution de problèmes et ayant trait à l'orientation des comportements. Une orientation actuelle tendrait à scinder la fonction sociale en deux parties (Bluck et al., 2005; Rasmussen & Habermas, 2011).

6.1. La régulation des conduites et des activités cognitives

Nos souvenirs nous guident et permettent d'améliorer notre comportement actuel et futur et d'éviter la répétition des erreurs. Ils sont à la base de nos motivations, de nos orientations. C'est ce qu'affirme Pillemer (2003) qui, à la suite de Reiser et al.(1985) et Schank (1982) voit dans les souvenirs spécifiques et notamment les plus vivaces d'entre eux, des éléments qui nous guident dans nos prises de décision et dirigent notre conduite. Pour répondre à certaines études (Hyman & Faries, 1992; Tulving, 1983) qui soulignent le peu de résultats empiriques soutenant cette thèse et, en conséquence, remettent en cause cette fonction de guidage des conduites, Pillemer (2003) argumente en critiquant les recherches ainsi que les méthodologies employées. Tout d'abord, il avance que les études antérieures se focalisent, pour la plupart, sur les souvenirs généraux (Abelson, 1981; Nelson, 1993) alors que les souvenirs spécifiques, comme par exemple certains souvenirs vivaces relatifs aux paroles d'une personne ayant une grande importance pour l'individu ou encore le souvenir d'un cuisant échec, sont de bons inducteurs de conduite. Ensuite, il remet en cause, les méthodologies employées dans les études pointant un faible pouvoir de guidance des souvenirs autobiographiques. D'une part, les expérimentations proposées dans les études ne sont pas les plus adaptées pour évaluer la fonction directive des souvenirs. La description de souvenirs ou les premiers souvenirs émergeant à la conscience, en réponse à un ensemble de mots indices (méthodologies utilisées dans les études de Hyman et Faries (1992) ne lui semble pas être la meilleure façon de faire émerger cet aspect fonctionnel de la mémoire autobiographique. Selon lui, c'est plutôt en étant confronté à des problèmes que les souvenirs pourraient survenir. D'autre part, il déplore l'assimilation de la fonction de guidage des conduites à une résolution de problèmes. Cet amalgame lui paraît très réducteur et ne permet pas d'apprécier pleinement l'importance de cette fonction. En effet, au-delà de la résolution de problème, la mémoire autobiographique aide les individus à s'adapter aisément aux routines en utilisant la généralisation d'événements répétés et aux événements inhabituels en s'appuyant sur des événements spécifiques (Selimbegovic, Régner, Bo Sanitioso, & Huguet, 2011). À partir des souvenirs du passé nous pouvons analyser, comprendre, planifier nos actions présentes et à venir. Une étude de Wong et Watt (1991) a examiné quels types de remémoration étaient associés à une bonne santé mentale et physique chez des sujets âgés (entre 65 et 95 ans). Dans ce but, les chercheurs ont catégorisé puis comparé les souvenirs d'adultes âgés ayant une bonne santé mentale et physique à d'autres l'ayant moins. Il était demandé aux sujets de rappeler des souvenirs ayant eu une grande influence dans leur vie. La catégorisation qui se dégage comprend six classes de réminiscence (intégrative, instrumentale, transmissive, narrative, d'évasion, et obsessive). Parmi les principales catégories de souvenirs repérées

chez les personnes âgées les plus "en réussite", celle renvoyant aux souvenirs ayant une fonction instrumentale est très représentée c'est-à-dire la fonction liée à la résolution de problèmes et à l'atteinte des buts. Cette catégorie de souvenirs fournit aux individus des exemples efficaces pour la résolution de problèmes futurs et augmente leur sentiment de maîtrise. Kuwabara et Pillemer (2010) illustrent cet aspect fonctionnel en évaluant l'influence des souvenirs personnels sur le comportement bienfaiteur d'étudiants. Ils montrent, dans leur étude, que, comparés à un groupe témoin, les étudiants à qui on avait demandé de se remémorer des souvenirs liés à leur établissement scolaire étaient plus enclins à faire des dons à cet établissement plutôt qu'à d'autres. Bluck et al. (2005) ont par ailleurs montré que la fonction directive de la mémoire autobiographique dépassait le cadre d'un guidage de la résolution de problèmes et de la planification de l'avenir mais incluait également le fait de donner du sens au passé de façon à récupérer les meilleures informations pour gérer les événements présents et futurs.

Les souvenirs peuvent de plus avoir une incidence sur nos performances cognitives. Selimbegovic, Régner, Sanitioso et Huguet (2011) ont étudié, auprès d'une population d'étudiants, l'influence des souvenirs sur les performances cognitives en tenant compte non seulement de la valence (succès vs échec) mais aussi du niveau de spécificité (générique vs spécifique) des souvenirs autobiographiques. Après avoir induit une remémoration de souvenirs du passé scolaire, une tâche difficile en mathématiques (puis un test d'intelligence autre que mathématique) était proposée aux sujets. Les résultats révèlent que des souvenirs génériques de réussite et spécifiques d'échec conduisent à de meilleures performances intellectuelles que des souvenirs spécifiques de réussite et génériques d'échec. En effet, les souvenirs génériques de réussite tendraient à construire un sentiment de compétence qui aiderait l'individu dans la réalisation des activités alors qu'un souvenir spécifique de réussite donnerait le sentiment que la réussite est exceptionnelle ce qui gênerait le sujet dans l'accomplissement de la tâche. À l'inverse, les souvenirs génériques d'échec conduiraient les individus à concevoir ces souvenirs comme des connaissances représentatives du soi ce qui augmenterait la peur de l'échec et réduirait ainsi les performances alors que les souvenirs spécifiques d'échec en étant perçus comme des souvenirs d'événements exceptionnels liés à un contexte défavorable ne gêneraient pas l'exécution des tâches.

De manière plus globale, Conway (2001, 2003, 2005) soutient que la fonction de la mémoire autobiographique est de nous permettre d'avoir des informations sur l'état d'avancement de nos buts de façon à ce que nous puissions réguler nos actions et ainsi opérer au mieux des choix d'actions futures. En effet, selon le chercheur, récupérer des souvenirs d'expériences passées nous donnerait des indications sur les objectifs que nous nous étions fixés à court ou long terme, le niveau de concrétisation où nous en sommes, les différentes orientations que nous avons prises et les résultats que nous avons obtenus. Ceci nous permettrait alors d'élaborer, réaliser de nouveaux projets et d'en planifier d'autres pour le futur.

En résumé, la fonction directrice des comportements de la mémoire autobiographique est de plus en plus mise en lumière dans les recherches. Celle-ci témoigne du fait que les individus utilisent les souvenirs des événements passés pour guider, réguler leurs conduites présentes et futures. Non seulement les souvenirs fournissent une aide à la résolution de problèmes mais ils permettent également de planifier, gérer nos actions futures et influent, de plus, sur nos performances cognitives.

Au-delà de cette fonction de régulation de nos actions et de notre comportement voire de nos performances, la mémoire autobiographique semble aussi être impliquée dans nos relations interpersonnelles et assumer un rôle social.

6.2. Une fonction sociale

Plusieurs auteurs (Hyman & Faries, 1992; Nelson, 1993; Walker, Skowronski, Gibbons, Vogl, & Ritchie, 2009) ont mis en évidence le rôle de la mémoire autobiographique dans la création et le maintien des relations sociales et familiales. Les différentes études montrent que, la plupart du temps, nous évoquons nos souvenirs pour donner une information, un conseil ou encore pour nous présenter à autrui (Hyman & Faries, 1992). Ce partage des souvenirs rend la communication avec les autres plus facile, il permet de les informer et de les enrichir de nos expériences, de mieux comprendre leur monde intérieur, d'établir un climat d'intimité. Dans ce sens, Swanson et Robinson (1990) font ressortir que la mémoire autobiographique nous permet de nous appuyer sur nos expériences passées afin de construire des modèles de compréhension des autres et d'ainsi anticiper leurs comportements futurs. Cette appréhension du monde des autres conduit par ailleurs à développer de l'empathie vis-à-vis d'autrui (Cohen, 1998) ce qui participe à l'instauration d'une solidarité sociale (Nelson, 1993). Ainsi, comme le soulignent Barclay et Smith (1992) la mémoire autobiographique nous permet de relier notre réalité personnelle à la réalité sociale. Cette interconnexion au monde social est mise en évidence dans les travaux de Swanson et Robinson (1990) qui ont identifié un lien entre des difficultés à établir des relations sociales et une altération de la récupération de souvenirs de nature épisodique. D'autres travaux (Fivush & Reese, 1992; Haden, 1998; Pillemer & White, 1989) suggèrent que l'utilisation des souvenirs au quotidien serait liée à la culture familiale qui développerait plus ou moins cette attitude. Certaines familles partageraient aisément leurs souvenirs passés et encourageraient positivement les membres de la famille à le faire. Ceci installerait chez eux une vision positive des souvenirs autobiographiques et les amènerait à y faire référence plus souvent et pour de multiples raisons (Haden, 1998).

La mémoire autobiographique nous permet donc de développer et entretenir des liens sociaux (Bluck et al., 2005). Elle contribue également à notre adaptabilité au monde. Au travers des relations sociales que nous construisons, nous partageons nos souvenirs personnels dans le cadre de nos

conversations, nous les utilisons pour rendre plus crédibles et convaincantes nos affirmations (Pillemer, 1992). Ces multiples remémorations ont une incidence sur la reconstruction des souvenirs et leur mise en mémoire car, comme nous allons le voir maintenant, les souvenirs autobiographiques ont une troisième fonction, celle de la construction du soi, de notre identité. C'est sur la base des souvenirs de nos expériences passées que nous construisons notre identité.

6.3. Une fonction liée à la construction du soi

Hyman et Faries (1992) suggèrent que certains souvenirs sont partagés avec les autres et assument ainsi une fonction interpersonnelle alors que d'autres souvenirs supportent une fonctionnalité plus intrapersonnelle. La mémoire autobiographique assurerait alors à la fois une fonction sociale et une fonction liée à la construction de soi. Ce rôle identitaire contribue à la construction d'un sentiment de permanence et d'équilibre et agit à plusieurs niveaux.

6.3.1. Cohérence et continuité

De nombreux auteurs s'accordent sur la place primordiale qu'occupe la mémoire autobiographique dans la définition de soi et considèrent que les souvenirs autobiographiques contribuent à construire une identité personnelle stable et cohérente (Barclay & Smith, 1992; Bluck, 2003; Bluck et al., 2005; Conway et al., 2004; Wilson & Ross, 2003). La préservation du sentiment de cohérence et de continuité au cours du temps est beaucoup mise en avant dans ces études. Ainsi, pour Barclay et Smith (1992), les souvenirs de notre passé nous permettent d'accéder à nos différents sois construits au cours du temps et par conséquent de pouvoir exister dans le présent. Wilson et Ross (2003) sont en accord avec cette conception et déterminent une interrelation entre la mémoire autobiographique et l'identité personnelle. Selon ces chercheurs, nos croyances et buts actuels influencent nos souvenirs et nos évaluations sur nous-mêmes mais en retour ces mêmes croyances et buts sont influencés par ce que nous nous souvenons de nos expériences passées mais aussi de nos sois passés. Les différents construits de soi développés au fil du temps participent à la création d'une conception de soi cohérente et positive. Les modélisations successives de Conway et de ses collaborateurs (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004), mettent également en avant ce lien entre soi et mémoire autobiographique ainsi que le rôle joué par cette dernière dans la construction identitaire de l'individu. Pour ces auteurs, les souvenirs autobiographiques sont des reconstructions des événements vécus orientées par le soi afin de préserver la cohérence avec les connaissances sur soi et les objectifs actuels (cf. paragraphe 4.2 de ce chapitre). Bluck, Alea, Habermas et Rubin (2005), focalisent essentiellement le rôle de la mémoire autobiographique, en ce qui concerne la conscience de soi, sur la construction et le maintien, au cours

du temps, d'une image de soi. Dans leur étude, il était demandé à des étudiants de répondre à deux questionnaires (RFS¹⁵ et TALE¹⁶) construits pour évaluer les trois fonctions principales de la mémoire autobiographique (directive, sociale et liée au soi). Des étudiants étaient invités à noter sur une échelle de Likert en 6 points (de jamais à très fréquemment) dans quelle mesure l'item proposé correspondait au motif pour lequel ils repensaient à leurs expériences passées. Chacune des fonctions était représentée par environ dix items¹⁷. En ce qui concerne la fonction liée au soi, les résultats font apparaître que les individus, lorsqu'ils se remémorent leur passé le font essentiellement pour préserver un sentiment de continuité. L'étude de Wong et Watt (1991), citée précédemment (cf. paragraphe 6.1 de ce chapitre), confirme cette fonction identitaire. Elle montre que les personnes âgées les plus en « réussite » évoquent une proportion importante de souvenirs ayant une fonction « intégrative » c'est-à-dire visant à améliorer l'estime de soi, le sentiment de cohérence, la satisfaction et la construction de soi.

Par ailleurs, différents travaux suggèrent que, pour préserver ce sentiment de continuité, les souvenirs peuvent être biaisés afin de faire correspondre la vision de soi actuelle avec celle des sois passés (Ross, 1989).

Parmi l'ensemble de nos souvenirs, certains résistent au processus de sémantisation et fournissent des repères à la structuration de notre identité (Martinelli & Piolino, 2009). Ce sont les souvenirs les plus marquants, les plus émotionnels aussi et ceux qui nous définissent le plus (par exemple : « *B. est venue vers moi, elle m'a regardée avec des brillants de joie, elle s'est approchée de mon oreille et m'a dit tout bas : « Maîtresse, j'ai tout compris ! »*, c'est là où je me suis dit que j'avais fait le bon choix professionnel »). Les souvenirs épisodiques d'événements définissant le soi sont des souvenirs essentiels pour la préservation de notre sentiment d'identité (Blagov & Singer, 2004; Conway et al., 2004; Singer & Moffitt, 1991). Vivacité, signification personnelle forte, grande fréquence de répétition et connexion avec d'autres souvenirs similaires constituent les caractéristiques de ces souvenirs qui permettent de nous définir et d'expliquer qui nous sommes (Martinelli & Piolino, 2009). Ces souvenirs sont reliés de façon étroite avec d'autres souvenirs partageant le même thème et sont particulièrement adaptés aux préoccupations majeures de l'individu. À mi-chemin entre souvenirs spécifiques et souvenirs sémantisés, ils fournissent des leçons de vie, des éléments de réflexion signifiants qui aident les individus à gérer et orienter leur vie (par exemple : « *Depuis j'ai pris conscience de l'importance du relationnel avec les parents d'élèves...* ») (Conway et al., 2004). Ils sont associés aux buts à long

¹⁵ Reminiscence Functions Scale (RFS) – Echelle de 43 items qui mesure les fonctions des réminiscences

¹⁶ Thinking About Life Experiences Questionnaire (TALE) – Questionnaire de 28 items qui évalue les fonctions directrice, sociale et identitaire de la mémoire autobiographique

¹⁷ Exemples pour la fonction de construction de soi : “*When something unexpected happens to me and I want to fit it into my view of my life.*” (« Quand quelque chose d'inattendu m'arrive et que je veux l'intégrer à ma façon de voir ma vie »), “*When I have hurt somebody and I feel bad and I want to remind myself that I am basically still a good person*” (« quand j'ai blessé quelqu'un ou que je me sens mal et que je veux me rappeler que je suis toujours fondamentalement une bonne personne »)

terme, « réussir sa vie professionnelle » par exemple, et sont particulièrement activés lorsque ces buts subissent des changements. Ce sont donc des souvenirs qui sont facilement accessibles car ils correspondent et servent les buts et l'image de soi actuels de la personne.

La mémoire autobiographique participe donc à la stabilité et la continuité du soi à travers le temps. Néanmoins, il apparaît que, parfois, ce souci de continuité est mis en tension avec une autre nécessité, celle de garder une image positive de nous-mêmes. La mémoire autobiographique a alors pour fonction de nous fournir des informations dans ce sens soit en valorisant notre soi actuel par rapport aux sois passés soit en mettant en avant certaines caractéristiques au détriment d'autres. Ce phénomène est cité dans les études sous le nom de valorisation de soi.

6.3.2. La valorisation de soi

Lorsque nous nous évaluons, nous avons tendance à entretenir une vision positive de nous-mêmes (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Demiray & Janssen, 2015; Wilson & Ross, 2003) et notamment celle d'une image actuelle positive. Autrement dit, nous avons de bien meilleures qualités actuellement que dans nos souvenirs. Ainsi, lorsqu'un individu se perçoit au travers de son passé, il a tendance à survaloriser le soi actuel par rapport au soi passé. La recherche de Karney et Frye (2002) exemplifie cette tendance en montrant que des personnes se remémorant les premières années de leur mariage se perçoivent beaucoup moins satisfaites qu'elles ne le sont actuellement. En dépréciant leur satisfaction antérieure, elles se créent l'illusion d'une amélioration même si tel n'est pas le cas. Cette propension à la valorisation du soi présent pourrait provenir du fait que le soi actuel participe du présent de l'individu et de son identité actuelle alors que les sois passés ne peuvent, en quelque sorte, plus atteindre l'identité présente ils peuvent alors être regardés avec bienveillance mais en étant dépréciés. Nous sourions facilement de l'adolescente maladroite et timide que nous étions valorisant ainsi la personne assurée que nous sommes devenue. Cette sous-évaluation de nos sois antérieurs nous permet par ailleurs de nous percevoir comme une personne ayant évolué positivement au cours du temps (Wilson & Ross, 2003). C'est par le biais du principe de cohérence, comme le souligne Conway (2005), que nous sommes conduits à reconstruire notre passé afin d'entretenir ce sentiment positif vis-à-vis de nous-mêmes.

Si nous nous valorisons au regard de nos sois passés, nous avons également tendance à mettre en valeur certaines caractéristiques personnelles pour maintenir une bonne image de nous-mêmes. Concrètement, nous avons tendance à ressentir nos souvenirs positifs et nos réussites passées plus en accord avec nous-mêmes que ne le sont nos souvenirs négatifs ou nos expériences d'échec. Cette motivation à se percevoir positivement serait pour Brunot et Sanitioso (2004) une des motivations les plus fortes dirigeant les conduites des individus. Dans une première recherche, Sanitioso, Kunda et Fong (1990) ont mis en évidence cette auto-valorisation en réalisant une expérimentation sur la perception que de jeunes universitaires avaient d'eux-mêmes. Dans la première partie de leur

expérimentation, selon la condition expérimentale dans laquelle étaient placés les participants, les chercheurs avaient valorisé soit l'introversion soit l'extraversion. Dans une seconde partie, en faisant en sorte que les étudiants ne fassent pas de lien entre les deux temps de l'expérimentation, les individus rappelaient des souvenirs associés à différentes dimensions de la personnalité (dont l'introversion et l'extraversion). Il a été révélé que le processus de récupération était orienté et que les souvenirs évoqués par les étudiants étaient sélectionnés de façon biaisée afin de favoriser ceux qui illustraient le trait préalablement valorisé. Une étude ultérieure (Brunot & Sanitioso, 2004) complète ces résultats et montre que, de plus, les aspects qualitatifs des souvenirs sont affectés par la manipulation. En effet, en utilisant le même paradigme que dans l'étude précédente, il a été observé plus de souvenirs généraux d'introversion dans la condition où l'introversion était associée au succès et tendanciellement moins de souvenirs généraux d'extraversion que dans l'autre condition. Par contre, il n'a pas été révélé de différence entre les deux conditions sur le nombre de souvenirs spécifiques. Ainsi pour préserver une image positive de soi et présenter le trait de personnalité valorisé, le rappel des souvenirs était orienté vers des souvenirs représentatifs du soi souhaité. A l'inverse, le rappel de souvenirs spécifiques permettait d'éviter de se percevoir en possession du trait dévalorisé. En effet, les souvenirs spécifiques étaient associés à des événements atypiques et déviants par rapport à l'image que les étudiants avaient d'eux-mêmes. Ces résultats soulignent le caractère biaisé de la recherche en mémoire qui met en exergue et rend facilement accessible une certaine partie des éléments des souvenirs autobiographiques de façon à ce qu'ils correspondent à la perception de soi recherchée. Autrement dit, les souvenirs servent à conforter les traits de personnalité désirables. Par ailleurs, Webster et Cappeliez (1993), dans le cadre de la psychologie clinique, soulignent que les souvenirs autobiographiques en rappelant des réussites passées permettent de maintenir le niveau d'estime de soi. D'Argembeau et Van der Linden (2008), dans le but de tester l'hypothèse selon laquelle l'auto-valorisation joue un rôle dans le caractère plus ou moins détaillé des souvenirs, ont réalisé une étude dans laquelle il était demandé à une centaine de participants de rappeler des souvenirs spécifiques d'événements ayant suscité chez eux de la fierté (vs de la honte). Le sentiment de honte correspond dans ce cadre à une évaluation de soi négative et le sentiment de fierté à une évaluation positive. Il ressort de cette étude que les souvenirs positifs et impliquant le soi (liés à une expérience de fierté vécue par la personne) sont décrits avec plus de détails que les expériences négatives et concernant une autre personne. De plus, la diminution des aspects phénoménologiques dans les souvenirs dévalorisant le soi était plus importante pour les individus ayant une forte estime d'eux-mêmes. Les auteurs concluent alors que les biais de rappel phénoménologiques des souvenirs sont liés aux stratégies mises en œuvre pour préserver une image de soi positive. Plus l'écart est grand entre l'auto-évaluation de soi associée au souvenir et celle liée au soi actuel, plus le niveau de généralité du souvenir est important. Baumeister (1998) relève qu'un grand nombre d'études vont dans ce sens et qu'elles mettent en évidence la tendance des individus à prendre en compte de façon beaucoup plus

approfondie les commentaires positifs les concernant et à examiner de façon bien moins détaillée les critiques et retours négatifs. La motivation à se percevoir positivement influence le rappel des souvenirs autobiographiques et selon le trait de personnalité souhaité l'individu rappellera plus facilement tel ou tel souvenir en lien avec ce trait (Sanitioso, Kunda, & Fong, 1990) ceci est possible grâce à une recherche motivée en mémoire (Kunda, 1990).

On le voit, la mémoire autobiographique, par le biais de souvenirs « choisis » permet aux individus de maintenir une image positive d'eux-mêmes. Processus de reconstruction orienté, la mémoire aide l'individu à diriger, confirmer, valoriser ses choix, ses buts et la vision positive qu'il a de lui-même et, dans cet objectif, lui procure les informations qui lui sont nécessaires. Les émotions accompagnant les expériences que nous vivons subissent elles aussi un traitement particulier dans notre mémoire.

6.3.3. La régulation des émotions

La régulation des émotions correspond aux efforts que nous fournissons pour ne pas nous laisser submerger par nos émotions (Gross, 2001). Peu de recherches s'intéressent à cet aspect fonctionnel de la mémoire autobiographique (Pasupathi, 2003). Cependant, certaines études ont pu montrer un impact du rappel des souvenirs sur la régulation émotionnelle. Par exemple, Webster et McCall (1999), ont montré que les jeunes adultes et les personnes âgées utilisent leurs souvenirs pour réduire le sentiment d'ennui (mesuré à partir d'une échelle de mesure du degré de bonheur ressenti) et tentent donc de réduire les émotions négatives qu'ils expérimentent. Les personnes d'âge moyen, en pleine activité, étant sans doute moins exposées à des moments d'ennui, rapportent moins de moments de remémoration liés à cette fonction. Au cours de leur étude relative à une bonne santé mentale et physique chez des personnes âgées (étude présentée dans le paragraphe 6.1 de ce chapitre), Wong et Watt (1991) ont relevé différentes catégories de rappel de souvenirs visant à éviter les émotions négatives. L'attitude d'« évasion » est caractérisée par la recherche de souvenirs visant à magnifier le passé et à déprécier le présent. Cette forme de rappel permettrait aux individus de garder une bonne estime d'eux-mêmes et éviterait ainsi les émotions négatives corrélées à une mauvaise image de soi. Ce processus est inverse à celui évoqué dans les études de Karney et Frye (2002) et Wilson et Ross (2003) qui montraient que les sois passés sont dépréciés au profit des sois actuels (cf. paragraphe 6.3.2 de ce chapitre). L'étude de Wong et Watt (1991) ayant été réalisée auprès de personnes âgées, on peut supposer qu'une telle stratégie d'évasion est surtout utilisée par les personnes âgées, les plus jeunes cherchant sans doute au contraire à se prouver qu'ils se sont améliorés au cours du temps. Thompson, Skowronski, Larsen et Betz (1996) ont demandé à des participants de relever, pendant plusieurs semaines, un événement vécu dans la journée. L'événement devait être décrit sommairement et certaines de ses caractéristiques évaluées. La positivité de l'émotion était notée sur échelle de 1 à 7

allant d'extrêmement déplaisant à extrêmement plaisant. Après différents intervalles de rétention, les descriptions des événements étaient lues aux participants et ceux-ci devaient noter sur une échelle de 1 à 7 s'ils se souvenaient parfaitement ou pas du tout de l'événement évoqué. Les chercheurs rapportent que les épisodes les plus intenses émotionnellement sont les mieux récupérés et que les expériences positives sont plus accessibles que les événements négatifs. Une autre recherche complète cette première étude et vise à différencier la récupération de souvenirs liés à soi de ceux se référant à d'autres. Elle montre que les événements émotionnellement intenses sont récupérés de façon aussi vive qu'ils concernent les autres ou soi-même. En revanche, les événements positifs ne sont retrouvés de façon accrue que lorsqu'ils sont vécus par la personne elle-même. Ceci conforte l'hypothèse selon laquelle la mémoire autobiographique traite différemment les événements suscitant des émotions suivant qu'ils soient positifs ou négatifs et que cette régulation est faite dans le but de garder une bonne image de soi. Pasupathi (2003) avance quant à lui que les individus rappellent de façon privilégiée les souvenirs qui augmentent les émotions positives et diminuent celles qui sont négatives. L'ensemble de ces recherches suggèrent donc une forte implication de la mémoire autobiographique dans la régulation des émotions. De manière générale, les souvenirs du passé nous permettent d'avoir un sentiment de bien-être et d'équilibre à la fois en évitant l'accès aux représentations des expériences négatives et en favorisant le souvenir des expériences positives mais aussi en nous permettant d'avoir une image positive de nous-mêmes.

Trois fonctions majeures ressortent de l'ensemble des recherches: une fonction régulatrice des comportements et des fonctions cognitives, une fonction sociale et une fonction identitaire. Toutefois, comme le souligne Pasupathi (2003) les fonctions interagissent, se recoupent et ne peuvent être prises en compte séparément. Les recherches entreprises par Harris, Rasmussen, & Berntsen (2014) montrent en effet que la fonction régulatrice de la mémoire autobiographique peut être associée à celle de construction du soi. Si effectivement les souvenirs peuvent diriger, réguler les attitudes et les opinions, ces dernières participent tout autant à la construction de soi. Les deux fonctions sont donc bien interreliées. Il en est de même pour la régulation des émotions et la valorisation de soi qui constituent des éléments permettant la construction de soi mais qui peuvent également être appréhendés comme facteurs dirigeant les conduites. Pillemer (2003) avance qu'il est préférable de se centrer sur l'interaction des fonctions plutôt que sur leur comparaison. Des études complémentaires devraient être initiées afin de compléter les travaux de Pillemer (2003) et s'intéresser aux interactions existant entre les différentes fonctions décrites dans la littérature.

Notre objectif n'était pas de poursuivre plus avant les recherches sur les différentes fonctions de la mémoire autobiographique mais d'avoir une vision plus claire de ce qu'elle apportait aux individus dans leur fonctionnement au quotidien. La mémoire autobiographique, en gardant trace de notre passé et au travers de son caractère reconstitutif et sélectif, nous permet d'avoir une vision stable et positive

de nous-mêmes, de bien vivre notre présent avec les autres et de tirer parti de nos expériences afin de mieux envisager et construire notre futur.

Toutefois, cette reconstruction dépend d'un ensemble de facteurs qui influencent le rappel que nous faisons de nos expériences.

7. Des facteurs influençant les aspects quantitatifs et qualitatifs du rappel autobiographique

Le rappel autobiographique est dépendant de plusieurs facteurs. Tout d'abord il dépend de l'événement lui-même et de ses caractéristiques, les différentes expériences vécues n'ont pas toutes le même poids, la même importance dans notre existence. La naissance d'un enfant marque un tournant dans notre vie alors que la visite que nous avons faite à des amis pendant des vacances même si elle a été agréable n'a pas la même signification ni le même impact dans le cours de notre vie. Il dépend ensuite de la situation de récupération en elle-même qui peut être favorisante ou pas, plus ou moins éloignée de l'événement visé. Il dépend enfin de la personne vivant cette expérience, selon ses buts, son histoire personnelle, ses choix antérieurs et ses aspirations, les différents éléments de la situation vécue ne seront pas retrouvés de la même façon. Ces trois facteurs en interaction influent sur le rappel et favorisent ou non l'accès aux niveaux les plus spécifiques des souvenirs. Nous allons maintenant étudier les caractéristiques de ces trois facteurs plus en détail.

7.1. L'événement

Différentes caractéristiques liées à l'événement initial influencent la nature et la qualité des souvenirs personnels récupérés. Dans une étude sur ses propres souvenirs, Wagenaar (1986) a repéré que le rappel était amélioré par le caractère distinctif et émotionnel de l'événement personnellement vécu. Bien que l'importance accordée à un événement soit souvent associée à des réactions émotionnelles plus fortes (D'Argembeau, 2003) et que réciproquement un événement ayant suscité chez nous de nombreuses manifestations émotionnelles puisse témoigner de l'importance que nous lui accordons, l'étude disjointe de ces deux variables contribue à éclairer l'impact spécifique de chacune d'entre elles.

7.1.1. Son importance personnelle

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'influence de l'importance accordée à un événement sur les souvenirs autobiographiques. L'importance personnelle de l'événement semble être associée à un

encodage spécifique. En effet, lorsqu'une expérience est jugée importante par une personne, elle l'analyse pour mieux en saisir les causes, les conséquences sur l'atteinte de ses buts et évaluer sa capacité à la transformer pour atteindre ses objectifs. Cette attention particulière portée à l'événement conduit à élaborer une représentation en mémoire plus profonde et détaillée - qualifiée de « *sémantique* » par D'Argembeau (2003) - et par conséquent accroît sa mémorisation. Toutefois, malgré un encodage approfondi ces souvenirs d'expériences jugées comme ayant un fort impact dans la vie des sujets ne paraissent pas être les plus facilement accessibles. Dans une série d'études, Pillemer et al. (1988) ont demandé aux participants de rappeler les quatre premiers événements qui leur venaient l'esprit et de préciser si ceux-ci leur semblaient avoir eu un grand impact sur leur vie. Ces données leur permettaient de mesurer l'importance que présentaient ces événements pour la personne. Les données recueillies révèlent une grande accessibilité en mémoire des souvenirs associés à un événement ayant un caractère émotionnel fort sans que leur niveau d'importance soit pour autant élevé. En revanche, les chercheurs notent une plus grande précision dans le rappel des souvenirs liés à des événements perçus comme ayant un caractère d'importance dans la vie du sujet. Dans le même sens, Rubin et Kozin (1984) ont repéré que lorsque des individus évoquaient des souvenirs clairs et vivaces ceux-ci correspondaient à des événements auxquels les personnes accordaient de l'importance. L'importance de l'événement semble donc plutôt conduire à un souvenir précis et détaillé plutôt qu'à un souvenir aisément récupérable. Pourtant, certains souvenirs, très accessibles, comme les souvenirs flashes ou les souvenirs définissant le soi, sont associés à des événements ayant une grande importance personnelle. Ils possèdent également d'autres caractéristiques telles qu'une forte fréquence des rappels et des répétitions internes et une puissante intensité émotionnelle (Martinelli & Piolino, 2009). Pillemer et al. (1988) associe cette grande accessibilité non pas à l'importance subjective du souvenir mais à son caractère émotionnel.

7.1.2. Son caractère émotionnel

Il y a près de cinquante ans, Holmes (1970) a étudié l'impact du caractère plaisant ou déplaisant d'un événement sur les souvenirs. Il a demandé à des sujets d'enregistrer chaque jour, et pendant une semaine, les expériences plaisantes et déplaisantes qu'ils vivaient et d'évaluer leur intensité émotionnelle. Une semaine plus tard, les sujets devaient rappeler le plus d'événements possibles et réévaluer leur intensité émotionnelle au moment où ils les rappelaient. Les souvenirs d'expériences plaisantes étaient plus nombreux que ceux de souvenirs d'événements déplaisants et la différence d'intensité émotionnelle entre le moment de l'expérience et son rappel était plus grande pour les événements négatifs.

Depuis, l'impact du caractère émotionnel de l'information sur la mémorisation a souvent été mis en évidence par un grand nombre de recherches auprès d'adultes mais aussi d'enfants (Syssau & Monnier, 2012) et a été étudié à partir de mots (Talmi & Moscovitch, 2004), d'images (Ochsner,

2000), de récits (D'Argembeau, 2003; Laney, Campbell, Heuer, & Reisberg, 2004). Les études ont fait ressortir que la nature émotionnelle de l'information a une influence aussi bien sur l'aspect quantitatif de la remémoration que sur son aspect qualitatif (en termes de précision dans les détails contextuels et perceptifs et de fiabilité du souvenir) (Syssau & Monnier, 2012). Selon D'Argembeau (2003), cette dernière caractéristique serait liée au traitement préférentiel accordé aux informations qui confortent l'image positive que les individus ont d'eux-mêmes. Ces arguments semblent être confirmés par le fait que les différences les plus notables en ce qui concerne les aspects phénoménologiques des souvenirs concernent les souvenirs ayant une forte implication pour l'image de soi. À partir de l'étude du niveau de détails associés aux souvenirs d'événements positifs ou négatifs attachés à des sentiments étroitement liés à l'image de soi (fierté vs honte) par rapport à celle de souvenirs associés à des sentiments non liés à soi (admiration vs mépris), D'Argembeau et Van der Linden (2008) ont montré que d'une part les souvenirs associés à des sentiments positifs liés à soi (fierté) comportaient plus de détails que ceux associés à un sentiment négatif (honte) et que ceux associés à autrui (admiration vs mépris). Cette auto-valorisation s'explique par les mécanismes en œuvre tout au long du processus de mémorisation. Les individus ont tendance à engager moins de ressources pour traiter les informations négatives et en contradiction avec leurs auto-évaluations (pour la plupart positives) (Sedikides & Green, 2000). L'encodage de ces informations est alors moins profond que celui lié à des informations qui correspondent aux évaluations positives de soi. De plus, comme l'ont montré Conway et ses collaborateurs (2000, 2004, 2005), le soi contrôle et favorise l'accès aux informations compatibles avec les buts et les connaissances de soi et limite celui aux informations qui pourraient les déstabiliser. Enfin, ces informations positives liées au soi sont plus fréquemment réactivées. Elles restent ainsi plus longtemps en mémoire et peuvent intégrer les structures de connaissances conceptuelles en lien avec les buts à long terme.

Toutefois, il est possible, lorsque les souvenirs servent les buts actuels de la personne, que des événements émotionnellement négatifs puissent être mieux récupérés que des événements positifs. Par exemple, lorsque le souvenir peut aider à résoudre une situation difficile similaire à une autre déjà vécue antérieurement ou lorsque la personne, de par son état dépressif, a tendance à préférer traiter les informations négatives se référant à elle-même.

7.1.3. Son caractère distinctif

Plusieurs recherches ont identifié le caractère distinctif d'un événement comme facteur pouvant avoir un impact sur le processus de mémorisation et donc sur la récupération (Brewer, 1988; Kolodner, 1983; D. A. Norman & Bobrow, 1979; Schmidt, 1991). Deux formes de distinctivité peuvent être différenciées (Schmidt, 1991) : la distinctivité contextuelle relative à l'incongruité ou la saillance de l'événement par rapport au contexte (par exemple, l'entrée d'un oiseau dans la classe au cours d'une séance) et la distinctivité absolue relative au caractère rare de l'événement par rapport aux

expériences vécues auparavant (par exemple, une bataille de boule de neige lors d'une sortie avec des élèves en mai). Plusieurs recherches attestent d'une récupération plus détaillée pour les éléments atypiques liés à un événement plutôt qu'aux éléments congruents avec celui-ci (Lampinen, Copeland, & Neuschatz, 2001; Lampinen, Faries, Neuschatz, & Toggia, 2000; Neuschatz, Lampinen, Preston, Hawkins, & Toggia, 2002). Neuschatz et al (2002) ont introduit, dans une séquence vidéo présentant un cours donné par un professeur, des éléments incongrus liés à ce contexte (fumer une cigarette, siffler, danser par exemple). Les souvenirs rappelés quel que soit l'intervalle de rétention (un jour, 48 heures ou une semaine) sont plus détaillés pour les éléments incongrus que pour ceux qui étaient typiques de la situation. Les résultats de cette étude confortent ceux des études précédentes et confirment l'impact du caractère atypique dans le processus de mémorisation.

D'autres études ont montré que plus un événement est rare plus il est facilement rappelé (Linton, 1975; Wagenaar, 1986; White, 1982). L'étude de Brewer (1988) a repéré que des événements mettant en jeu des localisations ou des actions peu fréquentes étaient plus facilement rappelés. De même, l'étude de Catal et Fitzgerald (2004) réalisée auprès d'un couple âgé dont la femme avait tenu un journal quotidien pendant une vingtaine d'années appuie cette hypothèse. Lors de cette étude, les chercheurs ont repéré une corrélation linéaire positive entre le caractère distinctif de l'événement et la performance du rappel. Une étude récente confirme encore l'impact du caractère inhabituel de l'expérience sur sa récupération. Thomsen et al. (2015) visaient à déterminer si le rappel d'un événement, son niveau de reviviscence et son importance dans la vie du sujet étaient reliés à des caractéristiques communes de l'événement. Dans cet objectif, ils ont demandé à 45 étudiants en première année d'université de relever chaque semaine, pendant le premier trimestre, deux événements puis d'en évaluer le caractère habituel, la pertinence par rapport aux buts actuels et le niveau émotionnel. Après un intervalle de 3 ans et demi, les chercheurs ont examiné si les différentes caractéristiques des épisodes relevés pouvaient prédire son rappel, le sentiment de reviviscence qui lui était associé et son importance dans la vie du sujet. Les résultats indiquent que les caractères inhabituel, répétitif et planifié d'un événement prédisent son rappel ultérieur, suggérant ainsi que le maintien en mémoire dépend plus de leur caractère distinctif et répétitif que de leur importance pour les buts à long terme.

La nouveauté est également considérée comme un trait distinctif d'un événement (D'Argembeau, 2003). Lors du rappel de mots appartenant à une liste comprenant des mots familiers (préalablement présentés) et des mots nouveaux, plusieurs chercheurs ont observé que les nouveaux mots étaient plus facilement reconnus que les mots familiers (Habib, McIntosh, Wheeler, & Tulving, 2003). Dans un cadre plus écologique, l'étude de Pillemer et al. (1988), présentée précédemment et s'intéressant aux souvenirs d'entrée à l'université (cf. paragraphe 3 de ce chapitre), montre également que les éléments présentant un caractère de nouveauté étaient rappelés de façon plus précise que les autres.

Les différences de rappel liées à la distinctivité de l'événement s'expliquent par un ensemble de traitements qui s'opère à plusieurs niveaux du processus de mémorisation. Tout d'abord, l'attention portée sur l'événement distinct est forte et ceci d'autant plus qu'il ne correspond pas à des connaissances activées en mémoire. Cette attention prononcée conduit à un encodage plus profond de l'information ce qui favorise son stockage en mémoire (Schmidt, 1991). La trace mémorielle d'éléments distinctifs est aussi considérée comme plus saillante sur le plan perceptif ce qui lui permet d'être un indice efficace pour la récupération. Un autre élément d'explication se rapporte à la sémantisation liée à la répétition d'événements similaires. La répétition crée une confusion en mémoire qui rend difficile la récupération (Brewer, 1986, 1988; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Linton, 1986). Le caractère singulier d'un événement le conduirait à échapper à cette confusion et à le rendre plus facilement récupérable.

7.1.4. La répétition du souvenir de l'événement

Certains souvenirs, au travers des récits que l'on en fait ou encore en y repensant souvent font l'objet de fréquentes réactivations. Celles-ci renforcent les liens entre les composantes de ces souvenirs (les personnes, les objets, les actions, les sentiments), les stabilisent (M. K. Johnson & Chalfonte, 1994). En étant intégrés à des connaissances conceptuelles sur soi attachées aux buts à long terme et aux images de soi à long terme (Conway, 2001, 2005), ces souvenirs réactivés sont gardés plus longtemps en mémoire. Certains souvenirs sont par ailleurs plus souvent sujet à des réactivations que d'autres. Les événements émotionnels font l'objet de plus fréquentes réactivations que les souvenirs neutres (G. H. Bower & Sivers, 1998), ils sont ainsi mieux préservés en mémoire. Toutefois, la répétition du souvenir n'implique pas forcément une préservation exacte et complète de son contenu (Brédart & Van der Linden, 2004). Lors des différentes réactivations, certaines caractéristiques de l'événement peuvent être plus ou moins mises en valeur. Par exemple si nous racontons un événement qui nous est arrivé (ou que nous y repensons) nous pouvons plutôt focaliser notre discours (notre pensée) sur les éléments perceptifs liés à l'événement (la température, les bruits, la lumière), nous pouvons également ne présenter que les sentiments et les pensées que nous avons ressentis (la peur ressentie, les questions qui se posaient). La réactivation ne sera donc faite que sur certains éléments et par conséquent favorisera leur maintien en mémoire au détriment des autres. Suengas et Johnson (1988) ont montré l'impact de cette sélection sur les éléments rappelés ensuite. Après avoir fait vivre les mêmes événements à un groupe de participants, il a été demandé à un groupe de réactiver les pensées et les émotions liées à ces événements alors qu'on demandait à un autre groupe de se centrer sur les éléments sensoriels et contextuels de ces situations. L'analyse des souvenirs rappelés par l'ensemble des participants révèle que le groupe ayant réactivé les pensées et les émotions rappelle des souvenirs moins détaillés que l'autre groupe.

Le degré d'importance, le caractère distinctif des événements dans la vie des individus et le vécu émotionnel qui leur est associé, en influant sur l'encodage et le stockage des informations qui les composent, ont une incidence sur les caractéristiques des souvenirs qui sont rappelés. Le contexte dans lequel s'opère le rappel peut influencer lui aussi sur cette récupération.

7.2. La situation de récupération

7.2.1. La nature des indices de récupération

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. paragraphe 5 de ce chapitre) la récupération d'événements s'appuie fortement sur les indices dont l'individu dispose pour mettre en œuvre ce processus et ceci qu'ils soient prélevés dans l'environnement de façon involontaire ou qu'ils soient produits de façon volontaire par un tiers ou par le sujet lui-même. Elle est donc fortement influencée par les caractéristiques de ces indices. Trois formes de situation de récupération sont principalement employées et étudiées dans la recherche sur la mémoire autobiographique. La première propose aux sujets de rappeler librement des souvenirs d'événements à partir d'indices très peu focalisés tels que le cadre spatio-temporel (rappel libre). La recherche en mémoire est alors moins guidée que dans les deux autres catégories de situations qui présentent aux participants soit un ensemble d'indices précis (rappel indicé) ou encore qui leur demandent de retrouver l'élément à rappeler parmi d'autres (reconnaissance). Certaines recherches se sont plus particulièrement attachées à observer la nature de la récupération en fonction des indices proposés. Dans leur étude s'appuyant sur des tâches de rappel de mots, Hamilton et Rajaram (2003) ont montré que plus la nature des indices était focalisée, précise, plus le nombre de souvenirs était important et plus les souvenirs rappelés étaient spécifiques. La tâche de reconnaissance conduit à un rappel plus important et plus spécifique que la tâche de rappel indicé et que le rappel libre. Les travaux de Wagenaar (1986) permettent également de comprendre l'impact des caractéristiques des indices sur la recherche en mémoire (cf. paragraphe 2.3 de ce chapitre). Après différents intervalles de rétention (de six mois à six ans), il essayait de rappeler les événements vécus et notés au quotidien en utilisant la méthode de rappel indicé. Le chercheur a constaté que la récupération était d'autant plus précise que le nombre d'indices augmentait. Le « quoi » s'est avéré être l'indice le plus pertinent pour le rappel puis en ordre décroissant de pertinence : où, qui, quand étant presque inutile. L'étude de Burt, Mitchell, Raggatt, Jones et Cowan (1995) renforce cette vision en affirmant que les activités constituent les indices les plus pertinents pour un meilleur rappel car elles sont les plus représentatives des différents événements vécus. En effet, dans un même lieu (l'école), avec les mêmes personnes (les collègues) ou dans une même journée beaucoup d'événements se succèdent, le caractère distinctif de ces différents épisodes reste alors les activités qui ont été réalisées dans ce cadre. Toutefois, un événement survenu dans un lieu particulier (une rencontre pendant un

unique voyage à Londres), un incident vécu à une date particulière (une inondation le jour de Noël) ou encore des émotions particulièrement fortes lors d'une expérience (la peur ressentie lors de l'annonce d'un attentat) peuvent constituer des indices consistants pour accéder aux souvenirs de ces événements (Brewer, 1988). Distinctivité et niveau de recouvrement représentent donc les qualités principales pour la pertinence des indices favorisant la recherche en mémoire.

Wagenaar (1986) pointe cependant l'intervalle de temps passé entre le moment du rappel d'un événement et l'événement lui-même comme facteur influant fortement sur la récupération.

7.2.2. L'intervalle de rétention

Les études sur l'influence du temps sur la récupération des souvenirs montrent un rappel plus important et plus précis des événements récents que des événements éloignés dans le temps (Catal & Fitzgerald, 2004). Les différentes études basées sur l'écriture des événements vécus au quotidien (Brewer, 1988; Linton, 1975; Wagenaar, 1986; White, 1982) confirment cet impact. Linton (1975, 1986, 1988) a repéré trois formes d'évolution possible des souvenirs dans le temps. Ils peuvent être oubliés, retenus de manière précise (s'ils sont uniques ou inhabituels) ou intégrés dans des structures de connaissances générales. Après un intervalle d'un an, elle a constaté que, le plus souvent, une stratégie de recherche chronologique était opérée pour récupérer les représentations des événements en mémoire (environ 68%) et que vingt-trois pour cent l'étaient par des stratégies de recherche catégorielle. Cependant, ces proportions s'inversaient au bout de deux ans, la stratégie de recherche catégorielle devenant majoritaire. Wagenaar (1986), tout comme Linton (1978) note un faible taux d'oubli dans les deux premières années. Une recherche telle que celle de White (1982) contredit quelque peu ces résultats en montrant un taux d'oubli supérieur dès la première année (40%). Brunot (1997) interprète cette différence en soulignant le caractère plus ou moins important des événements à rappeler. Dans les travaux de Linton et Wagenaar, les épisodes à rappeler correspondaient à des événements marquants de la journée aussi étaient-ils mieux rappelés que ceux traités dans l'expérimentation de White qui étaient choisis de manière aléatoire. Ces recherches se centrent sur l'étude des souvenirs d'un sujet unique. Brewer (1988) a, quant à lui, utilisé la même méthode de relevé quotidien mais chez un groupe d'individus. Il montre alors que le rappel des événements jugés mémorables par les participants est moins sujet à oubli que ceux d'événements choisis au hasard.

Une étude plus récente de Kristo, Janssen et Murre (2009) confirme l'influence de l'intervalle de rétention sur le contenu des souvenirs. Ces auteurs ont demandé aux participants de relever un événement quotidien par le biais d'un journal électronique. Après un délai allant de 2 à 46 jours, les sujets devaient rappeler le contenu des souvenirs (Quoi? Où? Qui?), la date de l'événement, des détails importants et sans importance de l'événement et indiquer le nombre de fois où il avait été rappelé (par pensée ou par parole). Il ressort de cette étude que le nombre de détails rappelés est moins important

au fur et à mesure que grandit l'intervalle entre le moment où l'événement a été vécu et le moment de son rappel et qu'ils sont plus rapidement oubliés que ne le sont des éléments de contenus (Qui? Quoi? Où? Quand?). Une étude antérieure, de Strube et Neubauer (1988), était arrivée aux mêmes conclusions en s'intéressant au souvenir d'un événement particulièrement important et unique tel que l'examen terminal en psychologie. Les intervalles de rétention observés dans cette étude étaient beaucoup plus larges que ceux de l'étude précédente et s'étendaient jusqu'à cinq années. Les résultats montrent un oubli lié à la variable temporelle à la fois en ce qui concerne les thématiques des examens et les détails spécifiques avec néanmoins un taux d'oubli plus important au fil du temps pour les seconds que pour les premières. Cet ensemble d'études démontrent ainsi la sensibilité des différents éléments constituant les souvenirs au passage du temps mais pointent également la plus grande vulnérabilité des détails spécifiques à ce facteur.

L'évolution du caractère spécifique des souvenirs en fonction de l'éloignement de l'événement source a suscité plusieurs études. L'examen des souvenirs d'anciens étudiants après différents intervalles de rétention (2, 12 ou 22 ans) dans l'étude de Pillemer et al. (1988) présentée au paragraphe 3 de ce chapitre, révèle une décroissance de la proportion de souvenirs spécifiques au fur et à mesure que le nombre d'années passées depuis l'entrée à l'université augmente. Les souvenirs tendent donc à être plus généraux avec le temps comme le montrent également les travaux de Williams et Dritschel (1992). Ces derniers ont mis en évidence le niveau de généralisation des souvenirs anciens par rapport aux plus récents mais ont également précisé que cette distinction était principalement due à un nombre plus important de souvenirs généraux d'événements étendus plutôt que de souvenirs généraux catégoriels d'événements répétés.

Les aspects contextuels au travers des caractéristiques des expériences vécues et de la situation dans laquelle se réalise la récupération des traces mnésiques ont un impact sur la qualité des souvenirs qui sont évoqués. Comme nous avons déjà pu le souligner, la récupération d'un souvenir est un processus de reconstruction orienté par un individu, ses caractéristiques personnelles sont donc des éléments essentiels à prendre en compte pour comprendre cette reconstruction.

7.3. L'individu

Le modèle de Conway (cf. paragraphe 4.2) montre l'influence des caractéristiques individuelles sur la formation et la récupération des souvenirs. Certains états psychopathologiques peuvent influencer sur les processus de mémorisation et ainsi avoir une incidence sur les souvenirs qui sont évoqués.

7.3.1. La dépression et l'estime de soi

Les travaux s'intéressant à l'état dépressif sont nombreux et montrent un impact de cette psychopathologie sur la qualité des souvenirs. En effet, les patients dépressifs, tout comme les personnes anxieuses (Gandolphe & Nandrino, 2011), évoquent difficilement des épisodes spécifiques de leur vie et stoppent leur recherche en mémoire à des niveaux généraux et ceci à la fois pour les souvenirs de réussite et d'échec (Williams & Broadbent, 1986; Williams & Dritschel, 1988). Deux facteurs semblent pouvoir expliquer le caractère surgénéral des souvenirs rappelés : des déficiences au niveau du processus de mémorisation (lors de l'encodage et lors de la récupération des souvenirs) et le niveau d'estime de soi.

Certaines recherches (J. M. G. Williams & Broadbent, 1986; J. M. G. Williams & Dritschel, 1992) mettent en avant un encodage trop général des événements vécus en raison d'une attention principalement centrée sur les aspects affectifs associés à l'événement. Ceux-ci étant peu distinctifs, la trace en mémoire est intégrée à une catégorie générale et, lors de la récupération, l'accès à un niveau spécifique ne peut se réaliser. D'autres recherches suggèrent que la récupération des souvenirs à des niveaux généraux correspond à un échec de la recherche hiérarchique en mémoire. Celle-ci conduit alors soit à une omission, soit à un rappel correspondant à un souvenir général récupéré au premier niveau de la recherche, soit à un souvenir intermédiaire qui devrait normalement constituer un indice pour poursuivre la récupération jusqu'aux niveaux spécifiques. Cette difficulté à atteindre les niveaux les plus spécifiques en mémoire est attribuée à différentes causes. Certains mettent en avant un manque de motivation et de ressources cognitives (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Selimbegovic, 2007), d'autres (Gandolphe & Nandrino, 2011; J. M. G. Williams et al., 2007) perçoivent trois mécanismes principaux induisant ce phénomène de surgénéralisation des souvenirs. Ils évoquent en premier lieu un déficit des fonctions exécutives mises en œuvre lors du processus de spécification et conduisant à la difficulté de sélectionner les informations pertinentes pour accéder aux souvenirs spécifiques, en second lieu un effet relatif à la saillance des informations liées à la représentation de soi qui gênerait l'accès à des informations spécifiques et enfin des stratégies d'évitement émotionnel visant à ne pas revivre les émotions liées à l'expérience remémorée. Cette généralisation s'opérerait par la répétition des stratégies d'évitement d'accès aux souvenirs spécifiques (Lemogne et al., 2006). À la suite d'échecs répétés des récupérations, un ensemble élaboré de descriptions intermédiaires se construit. Et, lors d'une recherche ultérieure, un indice de rappel activera plus facilement une des descriptions intermédiaires qui aura été élaborée lors des recherches infructueuses précédentes qu'il ne permettra l'accès jusqu'aux traces mnésiques spécifiques des événements (J. M. G. Williams, 2006).

L'étude de Roberts, Carlos et Kashdan (2006) apporte des informations sur l'impact de l'estime de soi sur le caractère surgénéral des souvenirs des personnes dépressives. Cette recherche visait à analyser l'évolution de la surgénéralisation lors d'essais répétés pour rappeler des souvenirs

spécifiques et à saisir quels pouvaient être les facteurs les plus influents sur celle-ci (certaines dimensions de la pathologie dépressive (tristesse, agitation, manque de sommeil, pessimisme), l'estime de soi etc.). Les chercheurs ont mis en évidence que l'estime de soi apparaissait avoir une incidence plus forte sur la généralisation des souvenirs que les autres facteurs étudiés.

Des déficiences au niveau de l'encodage et du processus de récupération ainsi qu'une faible estime de soi semblent être à l'origine de la proportion importante de souvenirs généraux chez les personnes souffrant d'une pathologie dépressive. Ce phénomène de surgénéralisation a été également repéré chez des individus ne souffrant d'aucune pathologie mais ayant une histoire personnelle jalonnée d'expériences d'échec récurrentes.

7.3.2. La connotation de l'histoire personnelle

Certaines recherches se sont attachées à étudier l'effet de la nature des expériences vécues (réussite vs échec) sur la qualité des souvenirs autobiographiques. Les travaux de Brunot et de ses collaborateurs (Brunot, 1997; Brunot & Merlin, 1999) se sont intéressés à la mémoire autobiographique des élèves en fonction de leur passé scolaire. Ils ont révélés que le type de souvenirs ainsi que leur organisation en mémoire différaient selon l'histoire scolaire des individus. Les élèves devaient évoquer le plus grand nombre possible de souvenirs scolaires associés à des expériences personnelles d'échec ou de réussite en un temps déterminé (20 minutes). Les résultats révèlent que les élèves en réussite scolaire généralisent leurs souvenirs de réussite et gardent en mémoire le caractère spécifique des expériences liées à des difficultés scolaires alors que les élèves en difficulté évoquent de fortes proportions de souvenirs généraux aussi bien pour leurs échecs que pour leurs réussites. Ces élèves manifestent donc des difficultés à accéder aux souvenirs spécifiques relatifs à leurs expériences scolaires de maîtrise. Celles-ci pourraient résulter, selon Brunot (1997), d'une part d'un manque d'analyse attributionnelle des expériences vécues et d'autre part d'une centration sur les aspects émotionnels des expériences. Ces aspects peu distinctifs lors de la récupération ne permettraient pas ensuite d'accéder aux éléments différenciant les expériences de réussite de celles d'échec. En outre, l'étude liée aux catégorisations des souvenirs a permis de mettre en lumière un nombre de regroupement moins important chez les élèves de niveau faible. Ceux-ci regroupent leurs expériences sous des termes beaucoup plus génériques que les élèves de niveau scolaire élevé, ils ne peuvent alors pas tirer parti de leurs expériences scolaires antérieures pour développer des stratégies efficaces pour mieux réussir ensuite. Il est toutefois à noter que le phénomène de surgénéralisation relevé chez les élèves de niveau scolaire faible reste circonscrit au domaine en question ce qui permet d'exclure des facteurs qui pourraient dépasser le cadre scolaire tels que les capacités intellectuelles ou attentionnelles par exemple.

La connotation de l'histoire individuelle semble donc influencer l'organisation et le niveau de généralisation des souvenirs en mémoire. Les connaissances générales sur soi, tels que les schémas de

soi et les croyances sur soi, construites sur la base des expériences passées, agissent sur le processus de mémorisation et exercent une influence sur la construction des souvenirs (Bandura, 1997, 2007; Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

7.3.3. Les croyances sur soi

7.3.3.1. Les schémas de soi

La notion de schéma de soi qui est issue du courant de la cognition sociale a été proposée par Markus (1977) pour désigner les généralisations sur soi issues d'expériences multiples. Ces construits de soi sont structurés à partir de catégorisations, évaluations de comportements, expériences similaires. Ils nous conduisent à avoir une représentation de qui nous sommes relativement à certains comportements (Martinot, 2008) et sont « *la forme la plus optimale d'organisation en mémoire des connaissances de soi* » (Toczek & Martinot, 2004, p. 91). Un schéma de soi est activé dès lors qu'une information est perçue comme relevant du domaine relatif à ce schéma. Ainsi si nous restons régulièrement silencieux lors d'interactions en grand groupe alors que nous sommes très loquaces en comité restreint par exemple, nous allons intégrer puis relier ces informations sur nous-mêmes à notre schéma relationnel et complexifier la connaissance que nous avons de nous-mêmes. Toutefois, la construction et l'organisation de ces abstractions ne peuvent se faire qu'à la suite de la répétition d'expériences semblables qui donneront matière à catégoriser, synthétiser les éléments invariants de ces différentes expériences.

Plusieurs études (Lalanne, Grolleau, & Piolino, 2010; Markus, 1977; Martinot & Monteil, 1995) témoignent de l'influence des schémas de soi sur la récupération des souvenirs autobiographiques. Dans son étude princeps, Markus (1977) a comparé les souvenirs récupérés par trois types de population, la première ayant construit un schéma de soi indépendant (les individus se décrivent comme étant très indépendants et accordent une grande importance à la dimension d'indépendance), la seconde ayant construit un schéma de soi dépendant et la troisième étant aschématique c'est-à-dire que les individus la composant n'accordent pas d'importance à cette dimension. Les sujets devaient tout d'abord jugés si les adjectifs qui leur étaient présentés étaient auto-descriptifs. Ils devaient ensuite retrouver des exemples d'expériences vécues correspondant à ces adjectifs les décrivant. Les résultats montrent que chacune des deux populations ayant construit un schéma de soi lié à la dimension de dépendance (vs indépendance) a rappelé un nombre plus élevé de souvenirs comportementaux en relation avec son schéma. Des recherches sur d'autres schémas comme la capacité à résoudre des problèmes (Cross & Markus, 1994) ou la réussite scolaire (Martinot & Monteil, 1995) ont répliqué les résultats de Markus (1977). Martinot et Monteil (1995) ont montré que les individus ayant un schéma scolaire de réussite trouvaient plus aisément des exemples de comportements relatifs à la réussite que

ceux n'ayant pas construit ce schéma. Les études menées par Barclay et Subramaniam (1987) complètent ces recherches en précisant le fonctionnement des schémas de soi. Ces chercheurs ont demandé aux participants de leur étude, répartis dans deux groupes distincts selon leur schéma de dépendance (vs indépendance), de noter chaque jour les trois événements les plus remarquables de la journée et de coder, sur une échelle, le caractère plus ou moins dépendant de leur comportement. La récupération des souvenirs a été faite à partir des méthodes de rappel libre et indicé. En rappel libre, il a été repéré une différence importante entre les deux groupes en ce qui concerne le caractère dépendant ou indépendant du comportement lié aux événements rappelés. Comparés à l'autre groupe, les individus indépendants rappelaient en plus grand nombre des souvenirs reliés à des comportements indépendants. En revanche, il n'a pas été relevé de différence entre les deux groupes dans le cadre du rappel indicé. Les chercheurs interprètent ces résultats en indiquant que les schémas de soi dirigeraient et faciliteraient l'accès aux souvenirs dans des situations où les indices de récupération manqueraient. Le processus de récupération serait plus assujéti aux schémas de soi dans la condition de rappel libre que lors du rappel indicé où les indices ne sont pas à élaborer (Conway, 2005). Plus récemment, Demiray et Bluck (2011) poursuivent la même ligne de recherches en montrant l'influence des caractéristiques de soi (niveau d'acceptation de soi, d'autonomie, de relation positive aux autres, etc.) sur le contenu des souvenirs. Elles ont étudié le contenu des premiers souvenirs de la petite enfance ainsi que celui de souvenirs récents de 420 participants (285 individus âgés de 19 à 29 ans et 135 âgés de 47 à 64 ans). Leurs travaux montrent que les thèmes présents dans les souvenirs sont congruents avec les caractéristiques de soi actuelles des individus. Plus précisément, les individus ayant, par exemple, montré un haut niveau d'autonomie rapportaient des souvenirs liés à un plus haut niveau d'autonomie que les personnes ayant un faible niveau dans ce domaine. Ces résultats se retrouvaient dans chacune des six caractéristiques. Bien que concernant les deux types de souvenirs, la correspondance entre caractéristiques du soi et thèmes des souvenirs était plus marquée pour les souvenirs récents. Cette étude montre ainsi le lien significatif qui existe entre certaines caractéristiques du soi et le contenu des souvenirs.

7.3.3.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

La croyance en sa capacité d'agir selon les buts qu'il s'est fixé influe fortement sur les motivations, les émotions et les comportements d'un individu. Son niveau de compétence est de plus largement influencé par ces croyances. Selon la théorie sociale cognitive développée par Bandura (2007) le sentiment d'efficacité personnelle est un meilleur prédicteur des comportements futurs que les performances obtenues antérieurement. Certaines études ont, de plus, montré qu'un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité permettait de faire face plus aisément aux difficultés de la vie (cf. chapitre 3). Brown, Dorfman, Marmar et Bryant (2012) ont induit chez des étudiants un sentiment d'auto-efficacité faible (vs fort) relatif à la gestion des situations stressantes. Ils leur ont ensuite demandé,

d'une part, de rappeler des souvenirs personnels et d'imaginer des événements futurs en réponse à la présentation de mots indices (joie, fierté amour vs honte, tristesse, stress) et, d'autre part, de résoudre deux situations-problèmes en lien avec des difficultés d'ordre relationnel et affectif (une dispute avec son compagnon, trouver de nouveaux amis dans son quartier). Les résultats montrent que le sentiment d'auto-efficacité a un impact tant sur la valence que sur le niveau de spécificité des souvenirs. Plus précisément, les individus pour lesquels avait été induit un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité ont décrit leurs souvenirs avec un plus grand nombre de mots positifs, plus de descriptions auto-efficaces et avec un niveau de spécificité plus élevé que ne l'ont fait les individus chez qui on avait induit un plus faible niveau de sentiment d'auto-efficacité. Les auteurs interprètent cet impact en s'appuyant sur le modèle proposé par Conway et Pleydell-Pearce (2000). Selon ce modèle, les individus retrouvent des détails épisodiques des événements qu'ils ont vécus de façon à rester cohérents avec leur soi. L'élévation des croyances sur soi, en influant temporairement sur le soi de travail, aurait conduit à ce que ce dernier oriente la récupération des souvenirs de façon à corroborer ce soi positif. De plus, et selon Williams (2006) les individus ayant un haut sentiment d'auto-efficacité, plus persistants dans l'effort, exerceraient un contrôle plus important et repenseraient moins souvent aux événements négatifs. Ces facteurs contribueraient à rappeler des souvenirs et à imaginer des événements futurs avec un plus haut niveau de spécificité. Dans une seconde étude, Brown et al. (2012) ont fait l'hypothèse qu'une augmentation du sentiment d'efficacité pourrait réduire l'impact d'un événement stressant par le biais d'une remémoration moins importante des éléments centraux de cet événement. Ils ont, dans un premier temps, induit chez les participants et selon la condition expérimentale, un haut sentiment d'efficacité (vs un faible sentiment d'efficacité) pour faire face aux situations stressantes. Les individus dont on souhaitait élever le sentiment d'efficacité recevaient verbalement un descriptif très positif de leur capacité à faire face aux événements difficiles. Au contraire à ceux dont on souhaitait diminuer le sentiment d'efficacité il était précisé que leurs capacités à faire face étaient plus faibles que les autres participants et qu'ils avaient été peu confiants dans leurs capacités à contrôler les situations défavorables. Dans un second temps, les participants visionnaient un événement traumatique (les suites d'un accident de voiture) dont on leur demandait de rappeler des éléments centraux (par exemple le nombre de blessés) et périphériques (par exemple le nombre d'ambulances sur la scène) 24 heures après. Les résultats montrent que les individus dont la condition expérimentale avait élevé le sentiment d'auto-efficacité rappelaient moins d'éléments traumatiques centraux que les individus dont on avait diminué le sentiment d'efficacité. Les interprétations proposaient par les chercheurs sont de plusieurs ordres. Il leur paraît envisageable que les individus ayant de faibles croyances d'efficacité aient perçus les événements comme plus stressants et qu'ainsi ils les aient mieux mémorisés. Il leur paraît également possible que lors de l'encodage, ces individus aient porté leur attention préférentiellement sur les éléments centraux de l'événement traumatique. Selon les auteurs, ces résultats témoignent de l'impact que peuvent avoir les croyances d'efficacité sur

les souvenirs des événements traumatiques. Ils confortent également ceux de précédentes recherches qui mettent en évidence l'effet modulateur des croyances d'efficacité sur l'anxiété et le stress.

En résumé, ces études convergent vers la mise en lumière de l'impact des croyances sur soi tant sur le niveau de positivité que sur le caractère épisodique des souvenirs. Un niveau de croyances d'efficacité élevé conduit les individus à récupérer un plus grand nombre de souvenirs positifs et à accéder à des niveaux de spécificité plus importants. Les souvenirs générés confirment leurs croyances positives sur eux-mêmes et leur permettent de poursuivre les buts qu'ils se sont fixés.

Quelques éléments de conclusion

Au cours de ce chapitre, nous avons d'abord entrepris de délimiter conceptuellement la notion de mémoire autobiographique et avons retenu l'idée qu'il s'agit d'un système mnésique dont les contenus réfèrent à soi, c'est-à-dire dont le soi est objet d'expérience (Baddeley, 1992). Différentes formes de connaissances autobiographiques la composent allant des plus épisodiques (les souvenirs d'événements spécifiques) à des connaissances sémantiques sur soi (les schémas de soi, les croyances sur soi) en passant par des connaissances ayant un niveau intermédiaire entre le niveau épisodique et sémantique (les souvenirs d'événements généraux). Les premières sont constituées de détails phénoménologiques associés aux événements. Les secondes, plus abstraites, rassemblent un ensemble d'informations n'étant pas rattachées à un contexte particulier et constituent des connaissances générales sur nous-mêmes. Les dernières, résultent du rapprochement d'événements répétés sous une même thématique ou étendus dans le temps. Les connaissances épisodiques évoluent sous l'influence de différents facteurs comme la répétition des événements ou la distance temporelle les séparant de l'événement source du souvenir. Elles se sémantisent en se regroupant avec d'autres sous un même thème (la première semaine de stage par exemple) et intègrent ensuite des connaissances ayant un plus haut niveau d'abstraction (mon premier emploi). Dans la base de connaissances autobiographiques, les connaissances sont structurées hiérarchiquement en différents niveaux d'abstraction allant des plus abstraites (les schémas de vie, les thèmes de vie et les périodes de vie) aux connaissances transitoires entre épisodique et sémantique (les événements généraux). Les détails spécifiques appartiennent au système de mémoire épisodique. Ils sont rapidement oubliés s'ils ne sont pas réactivés et intégrés à des connaissances plus générales.

Dans ce sens, la modélisation présentée par Conway et ses collaborateurs (2005; 2000; 2004) a particulièrement retenu notre attention. Elle propose un fonctionnement de la mémoire autobiographique sous le contrôle du soi. Selon ce modèle, les souvenirs autobiographiques sont des reconstructions mentales où le soi de travail interagit avec la base des connaissances

autobiographiques et le système de mémoire épisodique tout au long du processus de mémorisation. Le soi de travail est une structure organisée autour de deux composantes : l'une, le soi conceptuel, rassemble l'ensemble des connaissances conceptuelles sur soi (schémas de soi, croyances sur soi, valeurs), l'autre, le système des buts, comprend l'ensemble des buts à court, moyen et long termes du sujet. Le soi de travail contrôle et organise le présent psychologique des individus en fonction de deux principes : un principe de cohérence et un principe de correspondance. Le principe de correspondance vise à ce que les représentations en mémoire ne soient pas trop éloignées de la réalité et qu'ainsi l'individu puisse rester connecté au monde qui l'entoure. Le principe de cohérence oriente le processus de mémorisation de façon à ce que les souvenirs correspondent aux buts actuels, croyances, connaissances sémantiques de l'individu. La construction d'un souvenir résulte de l'équilibre entre ces deux principes et correspond à la reconstruction subjective d'une réalité objective, sous le contrôle du soi en fonction des buts et des connaissances autobiographiques sémantiques. Parmi les fonctions exercées par la mémoire autobiographique, nous retenons principalement sa fonction identitaire. Par le biais des traces mnésiques qu'ils ont construits, les individus peuvent accéder à leurs sois passés et ainsi construire leur présent et se projeter dans l'avenir. Le contrôle qu'exerce le soi de travail participe au sentiment de cohérence et de continuité perçu tout au long de la vie et satisfait le besoin de maintenir une image positive de soi. Soi et mémoire autobiographique se construisent mutuellement dans des relations d'interdépendance.

Ces relations sont largement développées dans la littérature s'intéressant au soi, notamment aux croyances sur soi, comme dans celle étudiant la mémoire autobiographique. Les unes s'attachent à étudier l'impact du soi ou plus généralement des croyances sur soi sur le rappel autobiographique, les autres examinent l'impact du rappel autobiographique sur le soi. Cependant, à notre connaissance, peu de recherches ont étudié la dynamique de ces interrelations¹⁸ et appréhendé les deux simultanément.

Dans le cadre de ce travail de recherche et dans l'objectif de mieux comprendre le développement professionnel des enseignants-débutants et notamment la construction de leur identité professionnelle, nous nous intéresserons à la dynamique qui pourrait conduire à l'émergence des connaissances sur soi dans le domaine professionnel en lien avec la construction des souvenirs autobiographiques.

¹⁸ Wilson & Ross (2003) ont mis en évidence cette relation bi-directionnelle entre la mémoire autobiographique et l'identité. (cf. Partie I - Chapitre 4 – Paragraphe 6.3.1)

PARTIE 2 – Caractéristiques des souvenirs et dynamique entre sentiment d'efficacité personnelle sur le domaine professionnel et souvenirs

INTRODUCTION aux études empiriques

CHAPITRE 1: Création d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement

CHAPITRE 2: Caractéristiques des souvenirs des premières expériences et lien entre SEPE et souvenirs

CHAPITRE 3: Analyse réflexive, caractéristiques des souvenirs et relation avec le SEPE

CHAPITRE 4: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles

CHAPITRE 5: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles et étude de la dynamique SEPE et souvenirs

CONCLUSION générale des études

Introduction aux études empiriques

Nos interrogations sur le développement professionnel des enseignants, et plus particulièrement sur celui des débutants, nous ont conduite à étudier en premier lieu les travaux sur ce thème. Il ressort principalement de ces recherches que l'individu représente la principale ressource de ce développement, un individu qui interagit avec son environnement, à la fois physique, relationnel, social et culturel. C'est donc une personne socialement insérée, historiquement située, qui se développe professionnellement. C'est en ce sens que nous avons pointé la prise en compte marginale de la dimension historique du sujet dans cet ensemble de recherches. La construction historique des individus se réalise à plusieurs niveaux, construction intra-individuelle puisqu'elle résulte de l'interprétation et de l'appropriation que les personnes font de leurs expériences passées, inter-individuelle également, dans le sens où elle s'élabore au travers des relations interpersonnelles établies au cours des rencontres, sociale enfin, par les insertions sociales vécues tout au long des parcours. Aussi, même si certaines recherches prennent bien en compte le passé professionnel de l'individu comme facteur essentiel dans son développement, nous pensons que c'est en intégrant et en prenant en compte l'ensemble de ces niveaux que nous pourrions réellement l'appréhender.

Deux concepts nous ont paru pouvoir éclairer cette appréhension historique des individus : le sentiment d'efficacité personnelle et la mémoire autobiographique. Le sentiment d'efficacité personnelle, parce qu'il trouve son origine à la fois dans l'interprétation que l'individu fait de ses expériences personnelles qu'elles soient physiologiques, émotives ou événementielles et dans l'observation, la comparaison, les jugements des autres, témoigne de l'histoire du sujet dans ses dimensions personnelle, interpersonnelle et sociale. De même, la mémoire autobiographique, parce qu'elle joue un rôle à la fois dans la construction identitaire et dans le tissage des liens sociaux, constitue un objet d'étude particulièrement adapté pour qui veut examiner l'aspect historique du développement professionnel à tous les niveaux. En ce sens, ces deux concepts se montrent particulièrement pertinents pour notre recherche.

De plus, il nous semble qu'une dynamique pourrait s'établir entre les croyances d'efficacité et les souvenirs professionnels. Les croyances d'efficacité, au travers du soi de travail, orienteraient la reconstruction en mémoire des expériences professionnelles passées qui, à son tour, alimenterait la construction des croyances d'efficacité sur le domaine professionnel. Cette dynamique participerait alors au développement professionnel puisqu'elle agirait à la fois sur la construction de l'identité professionnelle et sur les processus conduisant à l'acquisition de compétences professionnelles.

Fondé sur des faits éducatifs authentiques, l'objectif de notre recherche est l'étude du développement professionnel des enseignants-débutants par le biais des traces gardées en mémoire de leurs premières expériences professionnelles. Nous cherchons à décrire ces constructions autobiographiques et à comprendre quelles relations s'établissent entre les souvenirs professionnels et les croyances d'auto-efficacité sur le domaine professionnel. Aussi, à la suite de cette étude théorique, nous nous interrogeons sur la façon de rendre compte du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. En effet, les échelles reconnues et utilisées par les chercheurs nord-américains - puis traduites en langue française - sont, soit remises en cause d'un point de vue statistique, soit ne reflètent pas tout à fait l'enseignement tel qu'il est prescrit et vécu dans notre société française. Dès lors, quel outil utiliser pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants débutants ? Il semble nécessaire de nous doter d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle adaptée à la réalité de l'enseignement en France. Cet outil de mesure nous permettrait d'avoir un bon indicateur des croyances d'efficacité des débutants lors de leurs premières expériences professionnelles.

S'intéresser au développement professionnel des enseignants, en prenant en compte la dimension historique de l'individu, conduit à examiner les expériences passées objectivement vécues mais aussi celles qui sont reconstruites par l'individu, réinterprétées. Les recherches sur la mémoire autobiographique soulignent le caractère reconstitutif des souvenirs dirigé par les connaissances sur soi et les buts de l'individu. Les souvenirs représentent alors des témoins subjectifs du vécu objectif et c'est sur la base de ce vécu subjectif que les individus construisent leur identité. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est attachée jusqu'alors à l'étude des souvenirs des expériences professionnelles et notamment les premières expériences des enseignants. Aussi, notre seconde interrogation est centrée sur les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles et sur leur évolution. Quels souvenirs de leurs premières expériences professionnelles les débutants gardent-ils en mémoire ? Sont-ils plutôt reliés à des expériences positives ou négatives ? Ces souvenirs maintiennent-ils longtemps leur caractère épisodique ou deviennent-ils rapidement des connaissances d'un niveau plus général ? Sur quelles dimensions de l'enseignement portent-ils ?

Comme nous l'avons vu les croyances d'efficacité se nourrissent de diverses sources, les expériences de maîtrise en constituent le principal ferment. Les premières expériences professionnelles sont donc à la fois sources de souvenirs et de croyances d'efficacité. Aussi quels liens ces souvenirs entretiennent-ils avec les croyances sur soi de l'individu et plus particulièrement avec le sentiment d'efficacité personnelle sur le domaine de l'enseignement¹⁹ ? Les uns conditionnent-ils les croyances d'efficacité et les autres contrôlent-elles les traces mnésiques de ces expériences ? Quelle dynamique existe-t-il entre ces connaissances sur soi et les souvenirs des premières expériences professionnelles ?

¹⁹ Afin de faciliter la lecture, nous utilisons l'abréviation SEPE pour évoquer le sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement.

Au-delà de ces premières interrogations sur l'émergence des croyances d'efficacité en lien avec les souvenirs autobiographiques professionnels, nous nous questionnons sur l'impact d'un élément contextuel de formation, tel qu'une analyse réflexive sur les expériences vécues, sur les mécanismes sous-jacents au développement professionnel. Un grand nombre de recherches mettent en relief la capacité à porter un regard réflexif sur les expériences vécues comme élément essentiel dans l'évolution professionnelle (Beckers, 2004; Bouissou & Brau-Antony, 2005; Correa Molina & Thomas, 2013; Paquay & Sirota, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2012; Vacher, 2011). Analyser de façon distanciée le vécu, interroger l'enchaînement des événements, les choix qui ont été opérés et envisager d'autres possibles constituent les éléments clés de cette approche réflexive. L'institution met fortement en avant cette capacité et la formation des enseignants vise à développer cette attitude réflexive dès les premiers stages professionnels. Par ailleurs, il semble que cette réflexion sur l'action *a posteriori* pourrait avoir une incidence sur le processus de mémorisation. En analysant certains éléments spécifiques des événements vécus, elle est susceptible de favoriser un encodage plus approfondi et en les réactivant, elle pourrait en améliorer le stockage. La récupération des informations attachées aux expériences analysées pourrait ainsi être affectée. Aussi, nous nous interrogeons sur l'impact que peut avoir une incitation à un travail réflexif sur les caractéristiques des souvenirs et sur la relation entre croyances d'efficacité et souvenirs.

Nous résumons donc nos questions de recherche de la manière suivante :

- Comment rendre compte du sentiment d'efficacité personnelle sur le domaine de l'enseignement des enseignants?
- Quelles sont les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles et comment évoluent-elles ?
- Quels liens entretiennent les croyances d'efficacité et les souvenirs des premières expériences professionnelles ?
- Quel est l'impact sur les souvenirs et sur la relation entre croyances d'efficacité et souvenirs d'un travail réflexif sur les expériences professionnelles ?

Les études présentées dans cette partie visent à construire des éléments de réponse à ces quatre questions en ciblant une population d'enseignants-stagiaires en première ou deuxième année de master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF) se destinant au métier de professeurs des écoles. Ces enseignants-débutants prennent part, au cours de ces deux années de formation, à des stages de pratique accompagnée qui constituent le creuset de leurs premières expériences d'enseignement. Ce sont donc les souvenirs des toutes premières expériences associées à ces stages et les croyances d'auto-efficacité émergentes qui seront l'objet de nos investigations. Opter pour l'étude de cette période très précoce du dispositif de formation répond à des arguments théoriques et pragmatiques. Tout d'abord, et sur le plan théorique, ce choix permet d'inscrire notre recherche

dans l'ensemble des travaux empiriques déjà proposés dans la littérature sur le développement professionnel des enseignants débutants. En effet, même si certaines recherches se centrent davantage sur les enseignants lors de leurs premières années d'enseignement (De Stercke et al., 2010; Labeeu, 2013; Moir, 1999), d'autres ont montré l'importance des stages durant la formation (Beckers, 2007; Desbiens, Borges, & Spallanzani, 2009; Legault, 1999; Monfette, Grenier, & Gosselin, 2015; Roger, Jorro, & Maubant, 2014). Perçus à la fois comme « terrain fertile » d'apprentissages professionnels, « pierre angulaire » de la formation, les stages constituent des temps forts où les enseignants-stagiaires rencontrent le milieu professionnel dans lequel ils vont exercer prochainement mais ils offrent également une première confrontation à la réalité des classes et à l'acte d'enseigner. Ils fournissent ainsi un support adapté à la caractérisation des souvenirs liés aux premières expériences professionnelles. Ensuite, c'est au cours des stages qu'émerge un premier soi professionnel (Jorro, 2014b) et que se construit et se développe le sentiment d'efficacité personnelle lié au domaine de l'enseignement (Monfette et al., 2015). Le lien qui s'établit entre les souvenirs de ces débuts professionnels et les croyances d'efficacité peut alors être examiné au tout début de sa construction. Enfin, et, dans une perspective plus pragmatique, l'étude de cette période, en apportant des informations sur les expériences vécues par les stagiaires et sur ce qu'ils construisent à partir de ce vécu devrait fournir des pistes intéressantes pour améliorer l'accompagnement en formation initiale des futurs enseignants.

Dans ce travail, les études conduites pour tenter de répondre aux questions soulevées plus haut sont au nombre de cinq. Elles ont été menées à l'aide de différentes approches méthodologiques : une approche corrélationnelle et transversale (études 1 et 2), une approche quasi-expérimentale (étude 3) et une approche corrélationnelle et longitudinale (études 4 et 5). La première étude s'attache à construire une échelle de mesure du SEPE adaptée au contexte éducatif français et à tester sa validité auprès d'une cohorte d'enseignants-stagiaires en première année. Dans une seconde étude, nous cherchons à appréhender les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-stagiaires au début de leur formation initiale. Il s'agit de recueillir et d'étudier les souvenirs d'expériences professionnelles vécues durant un des premiers stages et de percevoir si une relation s'établit entre ces souvenirs et le sentiment d'auto-efficacité sur le domaine professionnel. Cette étude nous amène à interroger ensuite le contexte de formation et l'influence qu'il pourrait exercer sur la mise en mémoire des expériences professionnelles. Aussi la troisième étude vise-t-elle à examiner l'influence d'un travail réflexif sur les souvenirs et le SEPE. Pour ce faire, une procédure incitant à la pratique réflexive est mise en place auprès d'enseignants-stagiaires en première année de formation et l'effet de deux niveaux d'analyse réflexive sur la quantité et la qualité des souvenirs évoqués est comparé. Une quatrième étude complète l'étude 2. Elle enrichit la première caractérisation des souvenirs associés aux premières expériences professionnelles vécues en stage de master 1 et ambitionne de percevoir l'évolution des souvenirs professionnels une année plus tard. La cinquième et

dernière étude, au travers d'une observation prenant place au cours de la seconde année de master a deux objectifs. Le premier est d'offrir de nouveaux éléments de connaissance sur l'évolution des premiers souvenirs professionnels en ciblant des enseignants-stagiaires plus avancés et par conséquent porteurs du vécu d'un plus grand nombre d'expériences d'enseignement, et en effectuant deux recueils de souvenirs au cours de l'année. Le second objectif est d'examiner plus avant les relations entre le SEPE et les caractéristiques qualitatives et quantitatives des premiers souvenirs professionnels en tentant d'en saisir la dynamique.

Elle nous permet d'autre part de saisir les mécanismes à l'œuvre qui concourent à façonner les souvenirs des premières expériences professionnelles et par là même qui sont constitutifs du développement professionnel des enseignants-débutants.

Nous synthétisons ci-dessous l'ensemble des études.

Tableau 8: Vision synoptique des études

Études	Spécificité des études
Étude 1 : Création d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement	<i>Population</i> : Enseignants-stagiaires en 1^{ère} année de formation Enseignants-stagiaires en 2^{ème} année de formation <i>Objectif</i> : Créer une échelle de mesure du SEPE
Étude 2 : Caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-débutants et SEPE	<i>Population</i> : Enseignants-stagiaires de master 1 <i>Expériences évoquées</i> : Premières expériences professionnelles vécues lors du stage de pratique accompagnée en 1^{ère} année de formation <i>Objectif</i> : Examiner les caractéristiques des souvenirs professionnels des enseignants-débutants et leur lien avec le SEPE
Étude 3 : Analyse réflexive, caractéristiques des souvenirs et relation avec le SEPE	<i>Population</i> : Enseignants-stagiaires de master 1 <i>Expériences évoquées</i> : Premières expériences professionnelles vécues lors du stage de pratique accompagnée en 1^{ère} année de formation <i>Objectif</i> : Étudier l'impact de l'analyse réflexive sur les caractéristiques des souvenirs professionnels et sur la relation entre SEPE et souvenirs
Étude 4 : Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles	<i>Population</i> : Enseignants-stagiaires de master 2 <i>Expériences évoquées</i> : Premières expériences professionnelles vécues lors du stage de pratique accompagnée en 1^{ère} année de formation <i>Objectif</i> : Examiner l'évolution des caractéristiques des souvenirs professionnels des enseignants-débutants à un an d'intervalle
Étude 5 : Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles et étude de la dynamique entre SEPE et souvenirs	<i>Population</i> : Enseignants-stagiaires en 2^{ème} année de formation <i>Expériences évoquées</i> : Ensemble des premières expériences professionnelles vécues <i>Objectif</i> : Examiner l'évolution des caractéristiques des souvenirs professionnels des enseignants-débutants et étudier la dynamique des relations entre souvenirs et SEPE sur une année

Chapitre 1: Création d'une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle spécifique au domaine de l'enseignement

1. Bref retour historique sur les outils de mesure du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est une thématique fréquemment abordée dans les recherches depuis une quarantaine d'années (cf. Partie 1 - Chapitre 3) et un grand nombre d'études s'est intéressé aux effets de ce construit de soi sur les pratiques des enseignants et les apprentissages des élèves (e.g. Bandura, 1997; Coladarci, 1992; Guskey, 1988; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Des instruments de mesure ont donc été élaborés afin d'évaluer les croyances d'auto-efficacité des enseignants. Les premières mesures sont apparues dans les années soixante-dix (Armor et al., 1976). Elles s'attachent à l'évaluation de deux dimensions de ces croyances d'auto-efficacité. La première renvoie au sentiment des enseignants quant à l'impact qu'ils pensent avoir sur les apprentissages des élèves, la seconde concerne la perception que les enseignants ont des contraintes environnementales sur les apprentissages de leurs élèves. Sous l'influence de ces premiers travaux, et en s'appuyant sur la théorie développée par Bandura (1977), Gibson et Dembo (1984) ont élaboré une échelle (Teaching Efficacy Scale (TES)) comportant deux dimensions très proches des précédentes. La première qui est dénommée « sentiment d'efficacité générale » correspond à la croyance, qu'a l'enseignant, en l'impact que peut avoir l'enseignement sur les acquis des élèves malgré les influences environnementales (exemple d'item: *Les heures passées en classe ont peu d'influence comparées à celles de leur environnement familial.*). La seconde dimension renvoie à proprement parler au sentiment d'efficacité personnelle et concerne la croyance, qu'un enseignant possède, en ses capacités à mettre en œuvre un enseignement pouvant avoir un effet sur les apprentissages des élèves (exemple d'item: *Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves même les plus difficiles et démotivés*). Cette échelle représente l'un des outils de mesure les plus utilisés par les chercheurs s'intéressant au sentiment d'efficacité des enseignants (cf. annexe 3.1). Constituée à l'origine de 30 items, elle est souvent utilisée dans une version plus courte de 16 items lui conférant des qualités psychométriques plus importantes, 9 items évaluant le sentiment d'efficacité personnelle et 7 le sentiment d'efficacité générale. Pour chacun des items, les participants sont conduits à indiquer leur croyance sur une échelle

de Likert allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 7 (tout à fait d'accord). Hoy et Woolfolk (1993) ont néanmoins encore réduit l'ensemble des items à 10 en raison de la dépendance de certains. Différentes adaptations de l'échelle de Gibson et Dumbo (1984) ont été réalisées dans l'objectif d'évaluer le sentiment d'efficacité dans certains domaines spécifiques tels que les sciences (Riggs & Enochs, 1990) ou encore la gestion de la classe (Emmer, 1990). Au vu des problèmes statistiques et conceptuels entourant cet outil, Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ont proposé une version de 24 items structurée autour de trois dimensions: l'engagement des élèves, les stratégies pédagogiques et la gestion de la classe. Pour chacun des items, une échelle de 9 points était présentée et il était demandé à l'enseignant de préciser à quelle hauteur il pensait pouvoir agir (pas du tout à vraiment beaucoup). Malgré sa remise en cause, l'échelle élaborée par Gibson et Dumbo (1984) est encore très régulièrement utilisée dans les recherches. Celle de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) est également un outil de mesure référent dans la recherche sur le sentiment d'efficacité des enseignants (cf. annexe 3.2).

Ce rapide tour d'horizon des principaux outils de mesure utilisés et validés par les recherches sur le sentiment d'efficacité des enseignants (cf. Partie I - Chapitre 3 - Paragraphe 6) met en lumière l'origine essentiellement nord-américaine de ces études. Les échelles proposées sont donc en langue anglaise. Dussault et al (2001) ont réalisé une version canadienne française de l'échelle de Gibson et Dumbo (1984) (cf. annexe 3.3) et, plus récemment les chercheurs belges De Stercke, Temperman, De Lièvre, & Lacocque (2014) ont présenté la version française de celle de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) (cf. annexe 3.4). Chacune est inscrite dans un système éducatif particulier ayant priorisé des visées éducatives et par conséquent une définition spécifique de ce qu'est un enseignant efficace.

1. Les échelles du SEPE de l'enseignant : limites et critiques des outils actuels

Une meilleure connaissance du contexte et des fondements de la construction de ces deux échelles nord-américaines nous permettra d'en faire une analyse critique afin de cerner l'intérêt et les limites d'une éventuelle utilisation de ces outils de mesure.

La Teacher Efficacy scale (TES) de Gibson et Dumbo (1984) est adossée sur les études de la RAND Corporation et sur le cadre théorique de Bandura (1977). Elle s'organise autour des deux facteurs : le sentiment d'efficacité personnelle (TSE) et le sentiment d'efficacité générale (GTE). Sans revenir sur l'ensemble des critiques soulevées par cet instrument de mesure, nous soulignerons les fortes remises en cause conceptuelles d'une part, liées à une confusion entre sentiment d'efficacité générale et locus de contrôle et statistiques d'autre part, relatives à un manque de fiabilité (Coladarci & Fink, 1995; Henson, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Dussault et al. (2001) n'ont

pas tenu compte de ces remises en cause et, après avoir éliminé un item (item 14) qui ne présentait pas une corrélation adéquate avec la bonne dimension, en ont proposé une version canadienne. Cette version, si elle a le mérite d'être, à notre connaissance, la première traduction française validée d'un outil de mesure étant passé pour être « l'instrument standard » en la matière (Ross, 1994, p. 382) peut cependant être interrogée, notamment en ce qui concerne les contenus des items. Tout d'abord et comme les critiques l'avaient déjà pointé pour la TES, une certaine confusion existe entre locus de contrôle et sentiment d'efficacité. En effet, le premier item : « Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire », semble plus mesurer le sentiment de contrôle de l'enseignant que son sentiment d'efficacité. Ensuite, et selon la théorie de Bandura, le sentiment d'efficacité renvoie à une auto-évaluation de soi orientée vers le futur donc plutôt en termes de « Je me sens capable de ... ». L'item 14 va d'ailleurs dans ce sens : « Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serai en mesure d'évaluer si le devoir était trop difficile ». Or, certains items sont plutôt tournés vers le passé (par exemple, l'item 9 « Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficace » (Idem pour les items 1, 5, 6, 7, 10). L'ensemble des critiques des chercheurs d'une part, nos remarques, d'autre part, nous ont conduite à nous tourner vers l'échelle de mesure proposée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001).

Élaborée autour de 24 items répartis sur trois dimensions d'efficacité jugées représentatives de l'acte d'enseignement (l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement/apprentissage et la gestion de la classe), l'OSTES²⁰ nous semble un outil beaucoup plus fiable. Tout d'abord, et à notre connaissance, d'un point de vue statistique, il n'a pas fait l'objet d'une remise en cause aussi importante que les autres outils (Henson, Kogan, & Vacha-Haase, 2001). Ensuite, d'un point de vue conceptuel, il s'intéresse à une plus grande palette de tâches décrivant l'activité de l'enseignant que ne le faisaient les précédents outils de mesure. L'engagement des élèves y est décrit au travers d'un large éventail d'items allant de la mise en confiance d'élèves en difficulté à l'accompagnement des familles en passant par la valorisation de la créativité. De même, la dimension liée aux stratégies d'enseignement/apprentissage, concerne aussi bien la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves sous ses différents aspects (adaptation de l'enseignement, des modes d'intervention) que l'évaluation pris également dans un sens large (conception, diversification et adaptation selon les élèves). Enfin la gestion de la classe est envisagée à la fois en tant que contrôle du respect des règles et en tant que création de conditions facilitant cette gestion (créer des routines, être clair dans les attentes). En ce sens, il nous paraît être un outil pertinent pour mesurer l'ensemble de capacités liées au domaine de l'enseignement. Toutefois, il est nécessaire d'inscrire les recherches, et les outils qui leur sont reliés, aux contextes dans lesquels ils évoluent. Le système éducatif américain, pour faire face à un nombre important d'élèves en difficulté scolaire s'est attaché à définir une politique éducative qui permette à

²⁰ The Ohio State Teacher Efficacy Scale qui est devenue ensuite Teacher State Efficacy Scale (TSSES)

tous d'acquérir les compétences fondamentales. Le programme No child left behind mis en place en 2001 est représentatif de cette volonté. Les attentes sur la qualité des enseignements permettant d'atteindre les objectifs visés sont fortes et la définition des différentes tâches représentatives de l'acte d'enseignement largement orientée par ces objectifs. Certaines qualités telles que la capacité à engager les élèves et à mettre en place des situations alternatives pour répondre de façon adaptée à chacun des élèves sont ainsi grandement mises en valeur. Notre système scolaire met également en avant et depuis près d'une trentaine d'années la nécessité de prendre en compte la diversité des élèves. Par contre, il insiste moins sur la nécessité de savoir mobiliser, motiver les élèves. Un ensemble d'items proposés par les concepteurs de l'OSTES témoigne de cet intérêt porté à l'engagement des élèves. Le développement de la créativité, de la pensée critique, la mise en confiance et la valorisation des élèves sont envisagés comme autant de moyens favorisant cet engagement. Dans notre système éducatif, ce n'est que dans le référentiel de 2013²¹ que nous pouvons trouver une focale plus développée sur ce point²². Celui de 2010 est très évasif sur cet aspect et lorsqu'il est fait référence à la valorisation, elle a uniquement trait aux savoirs et à « l'exercice et le travail personnel ». La capacité à « ... développer la participation et la coopération entre élèves » (Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010) reste la seule mention liée à l'engagement des élèves. En revanche, la conception et la planification des enseignements sont des éléments valorisés dans notre système éducatif alors qu'aucun élément les concernant n'apparaît dans l'échelle proposée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). Cette dimension fait partie intégrante de la compétence 4 du référentiel de 2010 et apparaît clairement dans son intitulé: « Définir des objectifs, concevoir et mettre en œuvre son enseignement », quatre des items s'attachent à définir les connaissances et capacités qui permettent de mettre en œuvre cette compétence.

Les traductions francophones canadienne (Dussault et al., 2001) et belge²³ (De Stercke et al., 2014) reprennent les items de chacune des échelles sur lesquelles elles s'appuient. Elles reprennent donc leurs qualités et leurs limites. De plus, elles ont été testées sur des populations d'enseignants canadiens et belges. Ceux-ci s'inscrivent dans un système éducatif priorisant certaines activités enseignantes plutôt que d'autres et ne correspondent pas forcément aux choix éducatifs qui sont les nôtres. Ils ne construisent donc pas leur sentiment d'efficacité personnelle de la même façon et avec les mêmes repères que les enseignants inscrits dans le système éducatif français.

L'analyse des différentes orientations prises pour définir les activités constitutives de l'acte d'enseignement à laquelle s'adjoint la diversité des cadres de validation des traductions françaises des

²¹ Document qui identifie les compétences professionnelles attendues des professionnels de l'éducation avec une déclinaison plus spécifique des compétences des professeurs

²² Certains items des compétences P4 et P5 donnent des précisions dans ce sens : « Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance », « Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves », « Inscire l'évaluation des progrès ». Le développement de l'esprit critique est également mis en avant.

²³ Cette traduction n'existait pas encore à l'heure où nous avons mis en place notre première expérimentation.

échelles référentes nous conduisent à penser qu'il serait intéressant de dépasser la simple utilisation des traductions des échelles nord-américaines pour élaborer une échelle plus adaptée aux critères d'efficacité ancrés dans notre système éducatif français. Aussi, ambitionnons-nous de construire et de valider une échelle et de valider une échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine de l'enseignement -SEPE-.

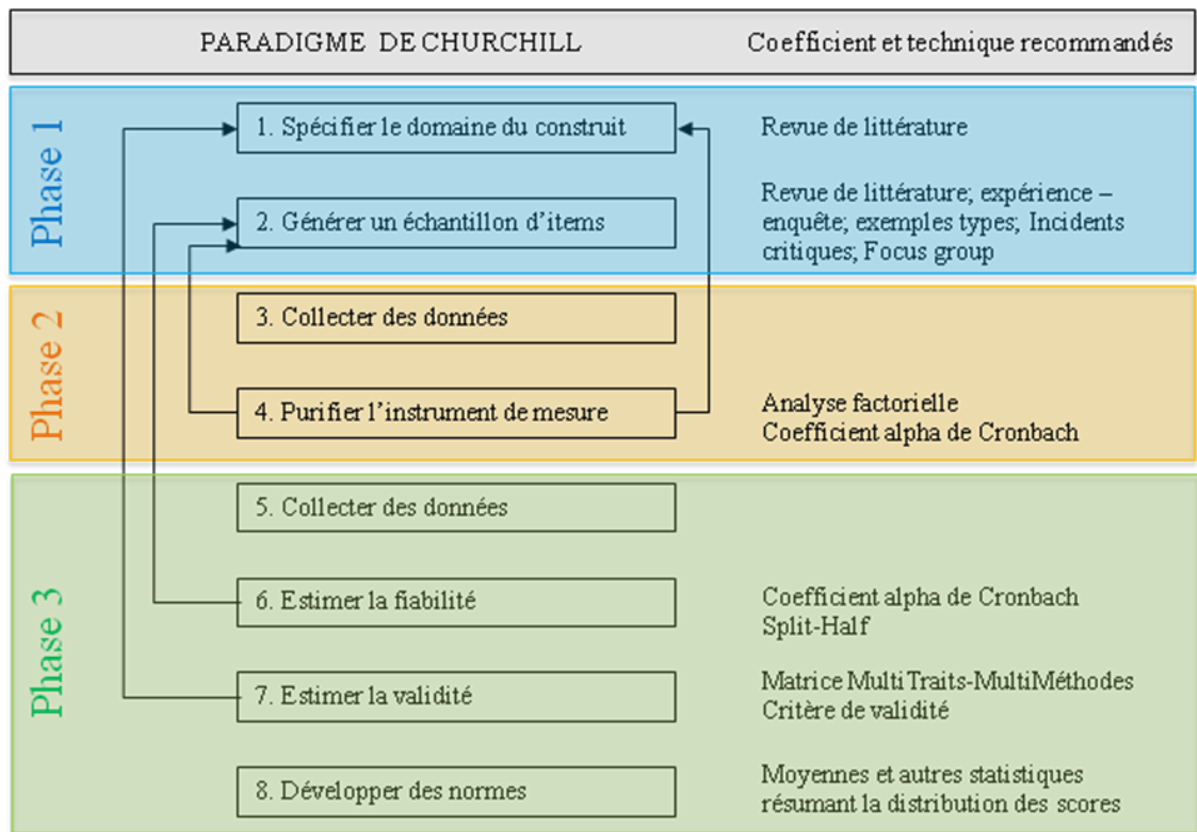
Nous présentons tout d'abord la méthodologie employée avant de développer les différentes étapes qui ont présidé à sa construction.

2. Méthodologie employée pour le développement de l'échelle de mesure du SEPE

2.1. Le paradigme de Churchill

Nous nous sommes appuyée sur le paradigme de Churchill (1979) pour la construction de notre échelle de mesure du SEPE. Bien que certains chercheurs puissent le remettre en cause (Rossiter, 2002) il reste un outil méthodologique adapté pour la création d'échelle de mesure fiable. Qualifié de « *paradigme méthodologique* » par son auteur (Roussel, 2005, p. 247), il a pour objectif la construction d'échelles de mesure d'attitudes fiables et valides et est organisé en 8 étapes pour lesquelles Churchill (1979) recommande certains outils méthodologiques. Ces différentes étapes ont été regroupées autour de 3 phases par Galtier (2005).

Figure 8: Procédure de développement d'une échelle proposée par Churchill (1979)



- Phase 1 : Définition du domaine conceptuel

Cette première phase a pour but d'explorer et de définir le domaine conceptuel dans lequel est inscrite la mesure visée et de déterminer les différentes dimensions qui le composent afin d'être en capacité de générer des items pour le mesurer. Ces étapes reposent essentiellement sur la revue de littérature du domaine mais aussi sur des enquêtes exploratoires (quantitatives ou qualitatives) ou l'expérience du chercheur.

- Phase 2 : Phase exploratoire

A l'aide d'un premier recueil de données, l'objectif est de purifier l'outil construit en identifiant et supprimant les items mal spécifiés (c'est le cas par exemple d'items contribuant à plusieurs dimensions). Churchill recommande l'utilisation du coefficient alpha de Cronbach (1951) et des analyses factorielles.

- Phase 3 : Phase de validation

Cette dernière phase cherche à s'assurer de la fiabilité et de la validité de l'instrument de mesure qui constituent, selon Churchill (1979), les critères essentiels d'une validation.

La fiabilité représente le degré de reproductibilité d'une échelle. Elle se traduit par des erreurs d'aléa faibles. Churchill (1979) recommande de l'évaluer par le calcul de la cohérence interne avec le coefficient alpha de Cronbach ou la méthode split-half.

La validité est la capacité d'un instrument de mesurer ce qu'il est censé évaluer. Churchill propose de l'évaluer à l'aide d'une matrice multitraits-multiméthodes et de la validité de critère²⁴.

Une fois l'outil validé, des normes peuvent être établies avec des indicateurs de tendance centrale et de dispersion (moyenne, médiane, écart-type...).

Il est important de noter que la démarche méthodologique proposé par Churchill est souple et permet des aménagements. Tout d'abord, bien que les étapes soient présentées de manière séquentielle, des retours sur les étapes précédentes et donc des réajustements sont possibles (représentés par des flèches dans la Figure 8). Ensuite, les méthodes et coefficients statistiques proposés ne représentent que des recommandations ce qui permet de pouvoir prendre en compte les avancées scientifiques à la fois au niveau de la méthode et des techniques d'analyse.

La méthodologie employée pour la construction de l'échelle est présentée de façon détaillée en annexe 4. Nous résumons dans le tableau ci-dessous les différents indices et les valeurs seuils correspondantes qui ont été retenus pour vérifier la qualité de l'ajustement du modèle aux données.

Tableau 9 : Critères de qualité d'ajustement et leur valeur seuil (À partir de Roussel et al., 2005, p. 307))

Indices	Valeurs seuil
Indices absolus	
Chi-2 (p associé)	>0,05
GFI	>0,90
RMSEA	<0,08 et si possible <0,05
Indices incrémentaux	
NFI	>0,90
CFI	>0,90
Indices de parcimonie	
Chi-2 normé (Chi-2 /ddl) ¹	La plus faible entre 1 et 2 (voir 3 ou 5)
AIC	La plus faible possible (comparaison)
BIC	La plus faible possible (comparaison)

¹Chi-2 /ddl est également considéré comme un indice absolu.

Nous développons maintenant les différentes phases ayant présidé à la construction de l'échelle de mesure du SEPE.

²⁴ La sensibilité au changement qui témoigne de la capacité de l'outil à détecter des changements n'est pas présente dans le paradigme défini par Churchill (1979). Cependant certains auteurs (Bouletreau, Chouanière, & Fontana, 1999; Falissard, 2001) indiquent que la sensibilité au changement est un critère de validation important au même titre que la fiabilité et la validité.

3. Construction de l'échelle de mesure du SEPE

3.1. Phase de définition du domaine conceptuel : élaboration des items

Pour construire cette nouvelle échelle nous avons suivi la méthodologie proposée par Bandura (2006). Celle-ci implique de réaliser d'abord une analyse détaillée de la tâche ou de l'activité par rapport à laquelle le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu sera mesuré. Il s'agit ainsi de repérer tous les aspects qu'il convient de maîtriser pour réaliser au mieux la tâche. S'agissant de l'enseignement, nous avons la chance de disposer d'une telle analyse grâce au référentiel de compétences proposé par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ce document sert de base à la fois à l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants et à celle d'enseignants chevronnés. Il est également utilisé pour apprécier l'expertise des maître-formateurs (fonction dans laquelle l'enseignant a pour deux tiers du temps une mission d'enseignement auprès des élèves et pour un tiers une mission de formation). Ce référentiel²⁵ se compose d'un ensemble de dix compétences déclinées en termes de connaissances, capacités et attitudes. La première souligne l'inscription de l'enseignant comme agent de l'état et pointe ainsi les connaissances et attitudes liées à ce statut. Trois autres d'entre elles marquent la nécessité de maîtriser les disciplines enseignées, une s'intéresse particulièrement à la compétence à travailler en équipe et une autre à la capacité de se former tout au long de sa carrière. Les compétences 4 à 7 se centrent plus spécifiquement sur l'enseignement, sa conception et sa mise en œuvre, son évaluation et son adaptation à la diversité des élèves ainsi que sur la façon de l'organiser dans la classe. Ces quatre compétences nous semblent plus particulièrement adaptées pour interroger des enseignants encore en formation sur leur sentiment d'efficacité. En effet, ces derniers, de par l'organisation de leurs stages, ne peuvent encore ni réellement s'inscrire dans une relation d'équipe ni appréhender totalement leur rôle de fonctionnaire. De plus, leurs compétences à se former, à innover sont plus perçues comme des éléments liés à leur statut d'étudiant qu'à leur capacité à être des enseignants efficaces, aussi il ne nous a pas paru judicieux d'inclure des éléments concernant cette compétence dans l'échelle d'efficacité. De surcroît, aucune des échelles élaborées dans les recherches antérieures n'introduisait cette dimension. La capacité à maîtriser les différentes disciplines se trouvait quant à elle incluse dans la conception des séances.

²⁵ Le référentiel de compétences utilisé pour la construction de cette échelle est celui de 2010 (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010). Un nouveau référentiel lui a été substitué en 2013 (MEN, 2013) (cf. annexe 5.2). Toutefois, si l'esprit et l'organisation de ce nouveau référentiel ont évolué, les compétences que nous avons repérées en 2010 restent des compétences perçues comme inhérentes à l'acte d'enseignement. Preuve en est qu'elles sont presque toutes intégrées dans la partie « Compétences communes à tous les professeurs » et sont distribuées sur les compétences P3 (Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves), P4 (Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves) et P5 (Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves). L'item lié à la clarté du langage (Item 6) est maintenant associé à la compétence P2 (Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement). Un seul item concerne l'ensemble des personnels de l'éducation. Il s'agit de la capacité à adapter son enseignement à la diversité des élèves (Item 15) qui accompagne désormais la compétence 4 (Prendre en compte la diversité des élèves).

A partir du référentiel de compétences (cf. annexe 5.1), trois experts du domaine ont isolé cinq dimensions inhérentes à l'acte d'enseigner pour la construction de cette échelle.

- *Dimension 1: « Planifier les apprentissages »*

La compétence 4 « *Définir des objectifs, concevoir et mettre en œuvre son enseignement* » du référentiel de compétences associe deux dimensions celle de la planification des enseignements et celle de leur mise en œuvre. Elle pointe la responsabilité qui incombe à l'enseignant « *d'assurer sur la durée d'une année scolaire l'apprentissage effectif de ses élèves [...]* ». Il doit donc « *être capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps, de définir des objectifs, raisonner en termes de compétences et mettre en œuvre une programmation et une programmation sur l'année* ». Cette planification de l'enseignement représente une part importante du travail de l'enseignant, et de l'équipe enseignante dans son ensemble, car cette vision anticipatoire et planifiée des apprentissages permet de donner sens et cohérence aux enseignements. Cette compétence est donc mise en avant à la fois par l'Éducation Nationale et par les structures de formation. Elle constitue la première des composantes retenues dans notre échelle. Elle y est déclinée autour de quatre items qui se centrent à la fois sur la capacité à prévoir, organiser et structurer les différentes étapes pour conduire les élèves à l'acquisition d'une compétence et de déterminer les objectifs et compétences visés à chacune de ces étapes.

Items liés à la planification des apprentissages:

1. *Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée*
2. *Définir les objectifs pour une séquence*
3. *Définir les compétences visées pour les élèves dans une séquence donnée*
4. *Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence*

- *Dimension2: « Faire la classe »*

Cette seconde dimension correspond à la mise en œuvre des séquences et séances d'enseignement, à cette capacité à les faire vivre pour que les élèves puissent se sentir concernés et s'inscrivent dans les apprentissages, à ce que nomment Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) « *engager les élèves* ». Cette mise en œuvre de l'enseignement est décrite de façon globale dans la compétence 4 du référentiel. Y est indiqué que l'enseignant doit posséder des connaissances sur les processus d'apprentissages des élèves, être capable d'utiliser les technologies numériques, la mise en complémentarité des disciplines... Ces différents éléments restent peu explicites sur l'attitude à tenir pour faire vivre les apprentissages et mobiliser les élèves. La compétence 5 du référentiel « *Organiser le travail de classe* » donne plus d'informations en précisant que « *le professeur est capable de prendre en charge un groupe ou une classe, de développer la participation et la coopération entre élèves, d'adapter les formes d'interventions et de communications aux types de situations et d'activités*

prévues [...] ». A partir de ces éléments et de notre connaissance de la classe, nous avons élaboré six items correspondant à ces dimensions. Certains d'entre eux (Items 5, 7 et 8) reprennent des points du référentiel mais ils ont été reformulés afin d'être plus adaptés au questionnaire, d'autres (items 9 et 10) ont été ajoutés car, même s'ils n'étaient pas explicitement précisés dans le référentiel, ils nous semblaient décrire une part importante des capacités à maîtriser pour faire la classe. L'item 6, concernant la communication lors de cette mise en œuvre de la séance correspond à une des capacités liées à la compétence 2 « *Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer* ».

5. *Mettre en œuvre une séquence préparée*
6. *Communiquer avec clarté et précision dans un langage adapté aux élèves*
7. *Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves*
8. *Favoriser la participation des élèves*
9. *Éveiller l'intérêt des élèves*
10. *Capter l'attention des élèves*

- *Dimension 3; « Évaluer son enseignement, les apprentissages des élèves »*

La compétence 7 du référentiel de compétences des professeurs des écoles souligne l'importance de savoir « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. » et décline un grand nombre de connaissances, capacités et attitudes liées à la maîtrise de l'évaluation des acquis des élèves. Il a donc été nécessaire d'opérer une sélection parmi celles-ci pour ne pas surcharger le questionnaire. Trois items ont été retenus qui concentrent, à notre sens, les trois étapes du processus d'évaluation, à savoir l'analyse des difficultés et des erreurs des élèves, la conception d'outils d'évaluation liée à cette analyse et aux différentes étapes de l'apprentissage et en conséquence la conception d'activités de remédiation et de consolidation des acquis. Deux des items (items 11 et 13) sont repris textuellement du référentiel, l'item 12 a été reformulé pour être plus explicite.

11. *Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage*
12. *Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes*
13. *Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis*

- *Dimension 4: « Différencier son enseignement »*

La grande diversité des élèves, de leurs parcours, de leurs acquis, de leurs rythmes d'apprentissage ne peut être ignorée de l'enseignant. Pour accompagner chacun des élèves dans l'acquisition de ses compétences, il doit savoir et pouvoir la prendre en compte et différencier son enseignement. Cette compétence est également mise en valeur dans le référentiel au travers de la compétence 6 « Prendre en compte la diversité des élèves ». Elle pointe l'importance de prendre en

compte les différences de rythme d'apprentissage de chacun et par conséquent de la nécessité d'adapter son enseignement en fonction de cette diversité. Elle insiste également sur l'attitude que l'enseignant doit adopter afin que l'élève construise une vision positive de lui-même et de ses progrès. Trois items relèvent de cette compétence relative à la différenciation de l'enseignement.

14. *Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir*
15. *Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)*
16. *Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves*

- *Dimension 5: « Gérer les relations »*

La dernière dimension concerne la gestion des relations qu'elle soit entre les élèves ou entre le professeur et ses élèves. Cette dimension est d'autant plus importante qu'elle est relevée dans un grand nombre de recherches comme étant la principale préoccupation des enseignants débutants (e.g. Durand, 1996; Legault, 1999; Rouve- Llorca & Ria, 2008). Certains éléments liés à cette composante du métier d'enseignant sont précisés dans la compétence 5 « Organiser le travail de la classe », déjà citée précédemment. Le référentiel indique que le professeur doit pouvoir « *faire progresser ses élèves aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société* », aussi doit-il avoir des « *connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits, être capable de faire face aux conflits [...] entre élèves* » et veiller à « *instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités* ». Quatre items ont été construits sur la base de ces différents éléments. Deux concernent la capacité à construire une vie de classe permettant les apprentissages et les deux autres se rapportent à la gestion des relations entre et avec les élèves.

17. *Faire respecter les règles de vie de la classe*
18. *Gérer le comportement d'un élève perturbateur*
19. *Faire face aux conflits entre élèves*
20. *Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages*

Un codage de 0 à 100, avec des intervalles de 10 unités, a été proposé pour chaque item, les codages les plus importants correspondant à un sentiment d'efficacité personnelle plus fort (0 pas du tout capable – 50 relativement capable – 100 tout à fait capable). En cela nous avons suivi les préconisations de Bandura (Bandura, 2007, p. 73) qui argumente que pour qu'une échelle soit suffisamment discriminante, il est nécessaire d'utiliser une échelle en 11 points. Il déconseille une échelle de 1 à 10 car selon lui, ces échelles sont moins sensibles et moins fiables, une restriction du nombre de valeurs diminuant la possibilité de recueillir des informations différenciatrices.

3.2. Phase exploratoire : développement d'une mesure de second ordre du SEPE

3.2.1. Descriptif de l'échantillon

L'échelle a été renseignée par 191 enseignants-stagiaires en 1^{ère} année de master « métiers de l'enseignement » (spécialité 1) de l'IUFM (ESPE) d'Auvergne (12% d'hommes, 88% de femmes ; âge moyen = 22,77 ans, ET = 3,41 ans). Cette passation s'est répartie sur deux années. 98 enseignants-stagiaires ont répondu au questionnaire la première année et 93 la seconde.

Une analyse descriptive des niveaux du sentiment d'auto-efficacité perçue par les enseignants-stagiaires pour chacun des items nous a permis de vérifier d'une part la normalité des distributions et d'autre part, l'absence d'effet plancher ou plafond. Les résultats d'effectif plus complets sont présentés dans la partie analyse descriptive de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions.

3.2.2. Analyse factorielle confirmatoire

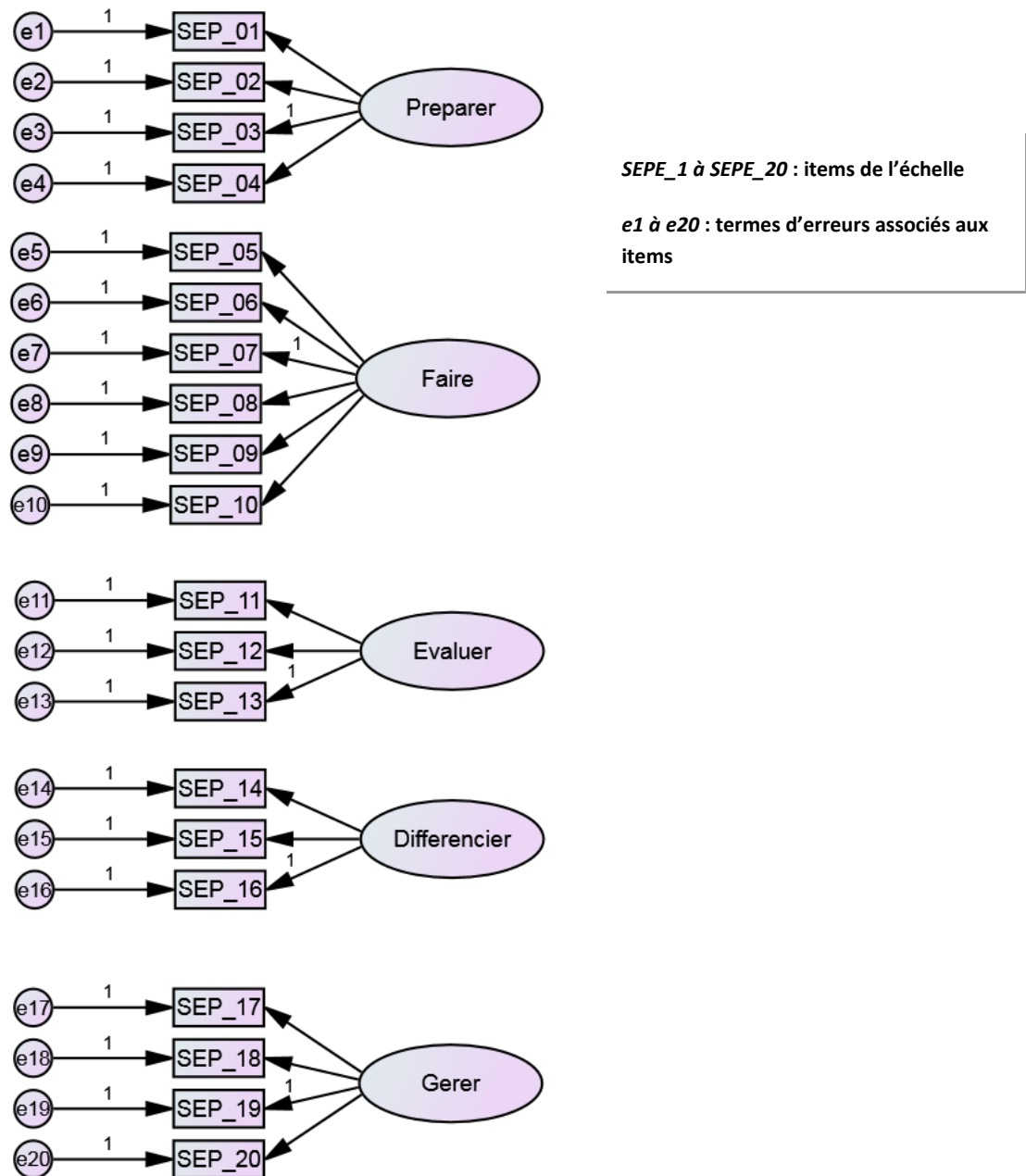
3.2.2.1. Modèle de premier ordre

Purification du modèle

Le modèle pour l'analyse factorielle confirmatoire a été défini à partir de sa construction théorique (Figure 9). Nous avons donc cinq dimensions comme présentées dans la partie construction de l'échelle. La description des différentes dimensions est reprise succinctement ci-dessous,

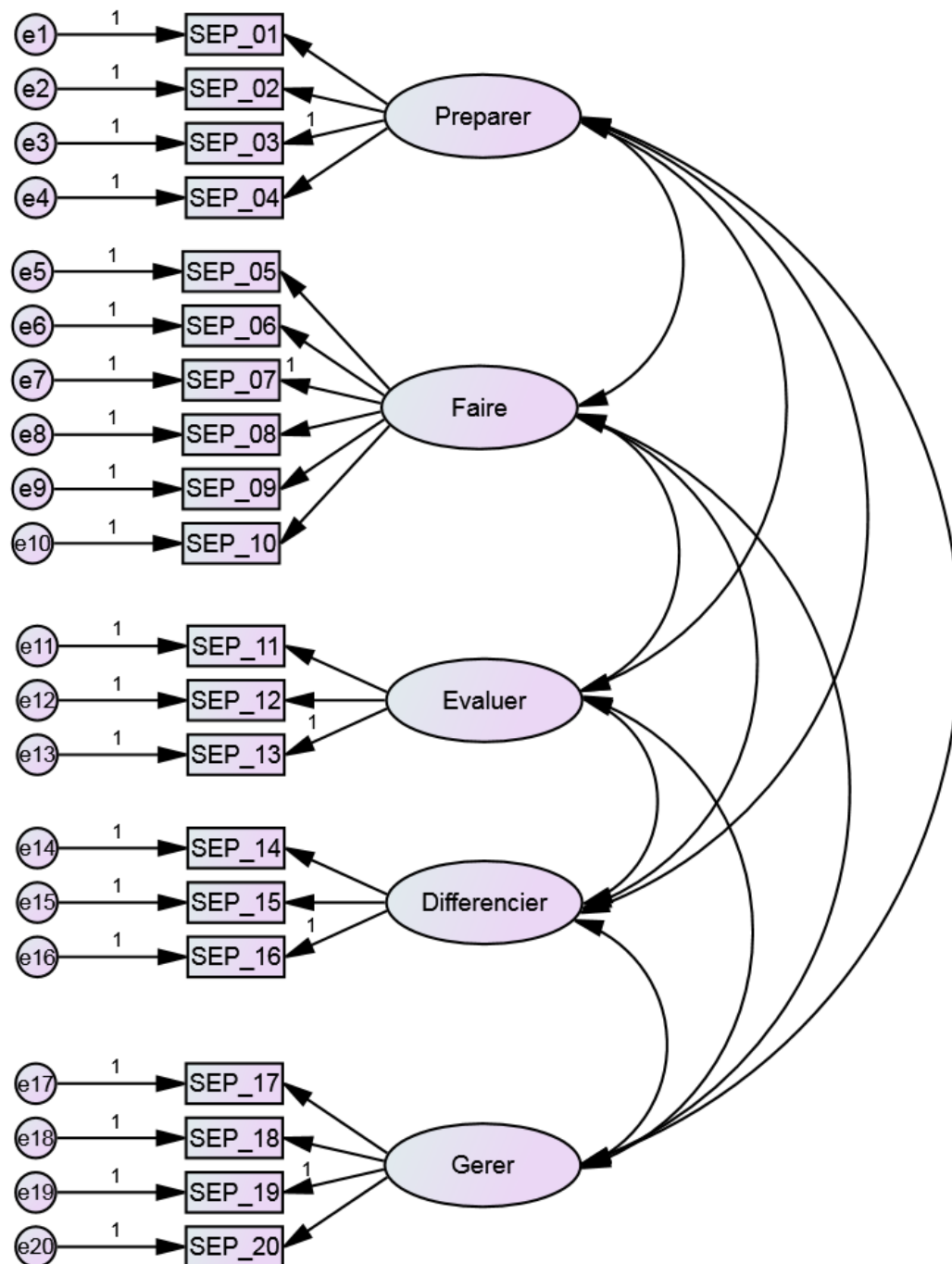
- Préparer (Items 1 à 4) correspond à ce qui a trait à la conception, structuration des apprentissages
- Faire (Items 5 à 10) est liée à la mise en œuvre dynamique de la classe
- Évaluer (Items 11 à 13) correspond aux différents aspects de l'évaluation des apprentissages et comprend l'analyse des erreurs et les activités de remédiation
- Différencier (Items 14 à 16) est liée à la prise en compte de l'hétérogénéité
- Gérer (Items 17 à 20) correspond à la gestion des relations avec et entre les élèves et au respect des règles

Figure 9: Modèle à 5 dimensions pour l'analyse factorielle confirmatoire (Modèle 0a)



Les indices de modification entre les facteurs sont élevés ce qui révèle de fortes corrélations entre les cinq facteurs. Nous avons donc été amenée à tester un modèle factoriel dans lequel des covariances entre les facteurs sont introduites (Figure 10).

Figure 10: Modèle 0b



Les critères d'ajustement du modèle mettent en évidence une nette amélioration entre le premier et le second modèle (cf. Tableau 10).

Tableau 10: Indices de la qualité d'ajustement des deux modèles de premier ordre (AFC)

Type d'indice	Nom de l'indice	Modèle 0a	Modèle 0b
Indices absolus	Chi-2 (CMIN)	932,237	439,893
	DDL	170	160
	p(Chi-2)	<0,001	<0,001
	GFI	0,639	0,806
	RMSEA	0,154	0,096
Indices incrémentaux	NFI	0,697	0,857
	CFI	0,736	0,903
Indices de parcimomie	Chi-2 / DDL	5,484	2,749
	AIC	1012,237	539,893
	BIC	1142,328	552,319

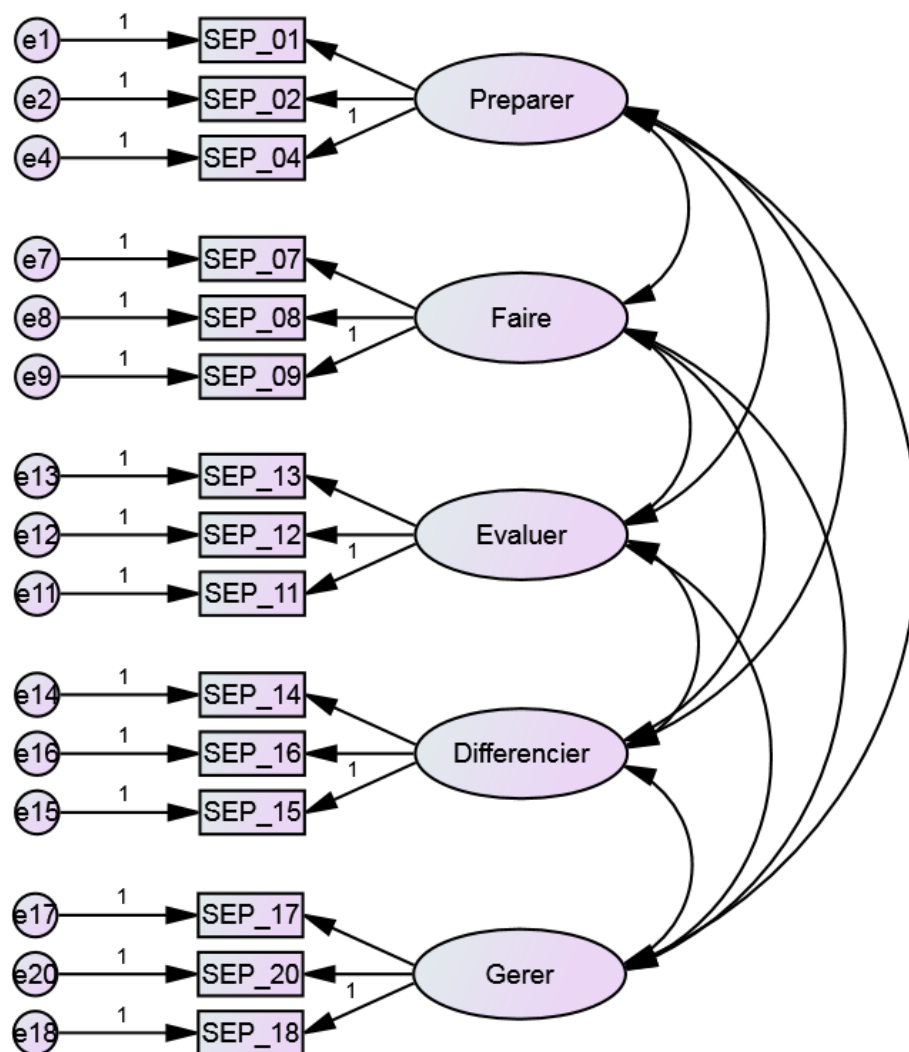
Néanmoins, ces critères indiquent également que le modèle n'est pas encore suffisamment ajusté aux données ; avec par exemple un GFI inférieur à 0,90 ou un RMSEA supérieur à 0,05. Ceci nous invite donc à poursuivre l'analyse des indices de modification afin de mieux spécifier le modèle.

Cinq items (3, 5, 6, 10 et 19) ont ainsi été supprimés car ils étaient bi-dimensionnels (ils mesuraient non seulement le facteur auquel nous les avons associés *a priori* mais aussi un autre facteur). Sont précisées ci-dessous les raisons pour lesquelles les items ont été supprimés :

- À partir des indices de modification l'item 5 a été supprimé car il apparaît comme tridimensionnel (il mesure aussi « préparer » et « gérer »).
- L'item 6 a été supprimé car il sature faiblement le facteur « faire ».
- Les items 3, 10 et 19 ont été supprimés car ils présentent des covariances résiduelles très fortes avec un autre item mesurant le même facteur. Il s'agit donc d'items redondants qu'il est inutile de conserver. (Plus précisément : l'item 3 est très corrélé à l'item 2, l'item 10 est très corrélé à l'item 9 et l'item 19 est très corrélé à l'item 18). L'examen du contenu des items permet de plus de confirmer leur redondance. En effet, les items 2 et 3 se recouvrent, la différence se situant sur la focale qui y est prise. L'item 2 est placé du point de vue de l'enseignant qui détermine les objectifs qu'il se fixe, l'item 3 est placé, lui, du point de vue de l'élève et s'attache à l'identification des compétences qui sont visées pour les élèves. Les deux items 9 et 10 se recoupent également par le fait que susciter l'intérêt des élèves (item 9) conduit à capter leur attention (Item 10). Le dernier item supprimé (item 19) qui concerne la capacité à affronter les conflits entre élèves se superpose à celui qui s'intéresse à la compétence à gérer les comportements d'élèves difficiles (item 18) dans le sens où les élèves perturbateurs se trouvent souvent engagés dans les conflits avec leurs camarades.

Nous avons aussi cherché à obtenir un modèle avec le même nombre d'items par facteur pour que chacune des dimensions rende compte de proportions de variance comparables. On obtient ainsi le modèle 1, dont les critères d'ajustement sont satisfaisants (Figure 11).

Figure 11 : Modèle (1) de premier ordre (AFC) avant estimation



Qualité d'ajustement du modèle de premier ordre

Les modifications successives (ajout des covariances et suppression des cinq variables) ont permis d'améliorer le modèle (1) afin qu'il remplisse les conditions d'ajustement. (cf. Tableau 11)

Tableau 11 : Indices de la qualité d'ajustement des deux modèles de premier ordre (AFC)

	Critères	Modèle 0b	Modèle 1
Indices absolus	Chi-2 (CMIN)	439,893	128,147
	DDL	160	80
	p(Chi-2)	<0,001	0,001
	GFI	0,806	0,920
	RMSEA	0,096	0,056
Indices incrémentaux	NFI	0,857	0,935
	CFI	0,903	0,974
Indices de parcimonie	Chi-2 / DDL	2,749	1,602
	AIC	539,893	208,147
	BIC	552,319	338,238

Une non-significativité de l'indice du Chi2 témoigne du bon ajustement du modèle. Il est ici significatif : ce qui pourrait nous conduire à conclure à un mauvais ajustement de notre modèle. Toutefois cet indice est sensible à la taille de l'échantillon et devient souvent significatif lorsque le nombre d'observations est supérieur à 200 (Guillard, 2009, p. 87). La taille de notre échantillon est de cet ordre de grandeur, il n'est donc pas surprenant que l'indice du Chi2 soit significatif. Les autres indices révèlent un bon ajustement du modèle. Les indices absolus et incrémentaux correspondent aux seuils requis pour un ajustement correct et les indices de parcimonie sont inférieurs à ceux du modèle précédent. Ceci nous amène à conclure à un meilleur ajustement de ce dernier modèle.

Figure 12: Estimation du modèle (1) de premier ordre (AFC)

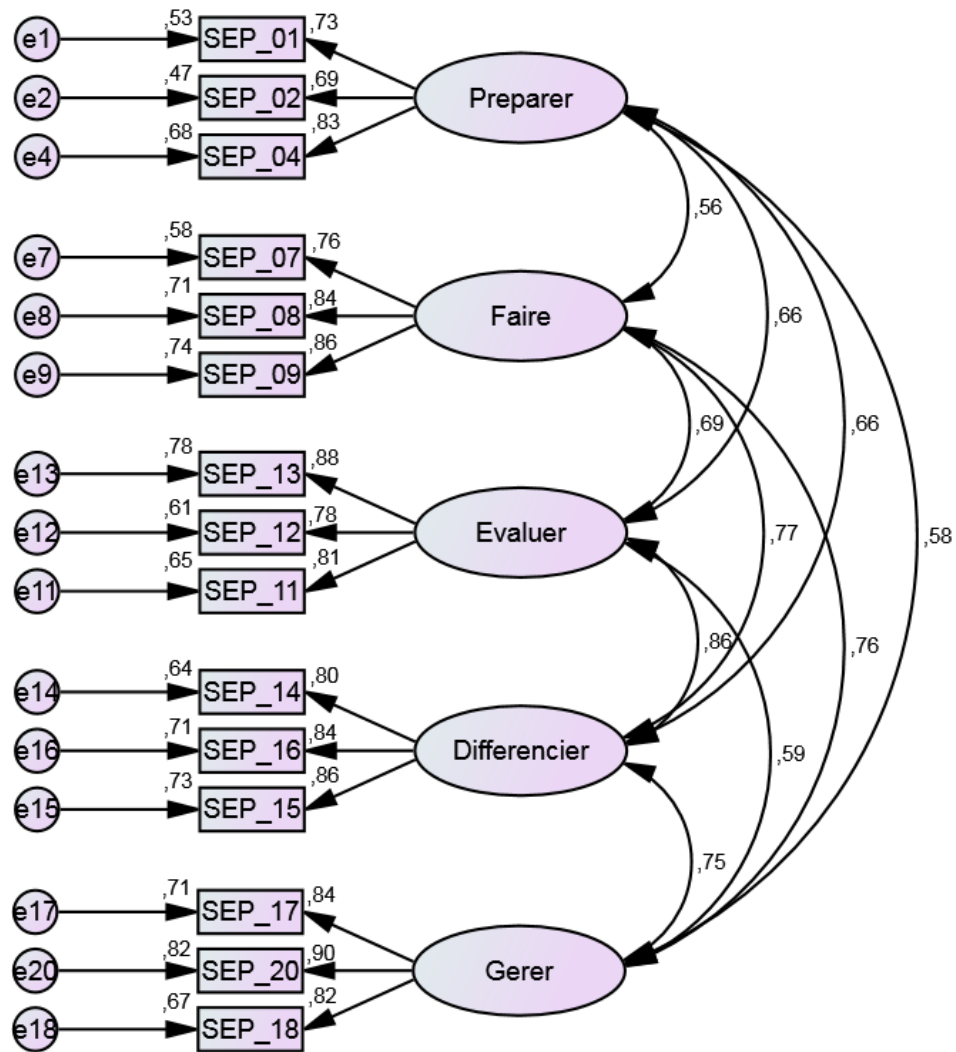


Tableau 12 : Poids standardisés des paramètres du modèle de premier ordre (AFC) et part de variance expliquée pour chaque item

		Préparer la classe	Faire la classe	Evaluer	Différencier	Gérer les relations
1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée	Poids stand*	0,725				
	% Var expl*	52,6%				
2. Définir les objectifs pour une séquence	Poids stand*	0,686				
	% Var expl*	47,1%				
4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence	Poids stand*	0,827				
	% Var expl*	68,4%				
7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves	Poids stand*		0,764			
	% Var expl*		58,4%			
8. Favoriser la participation des élèves	Poids stand*		0,841			
	% Var expl*		70,8%			
9. Éveiller l'intérêt des élèves	Poids stand*		0,863			
	% Var expl*		74,5%			
11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage	Poids stand*			0,806		
	% Var expl*			65,0%		
12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes	Poids stand*			0,782		
	% Var expl*			73,5%		
13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis	Poids stand*			0,883		
	% Var expl*			71,3%		
14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir	Poids stand*				0,800	
	% Var expl*				64,0%	
15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)	Poids stand*				0,857	
	% Var expl*				73,5%	
16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves	Poids stand*				0,844	
	% Var expl*				71,3%	
17. Faire respecter les règles de vie de la classe	Poids stand*					0,840
	% Var expl*					70,5%
18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur	Poids stand*					0,817
	% Var expl*					66,8%
20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages	Poids stand*					0,904
	% Var expl*					81,7%

*Poids stand = Poids standardisé

*% Var expl = Part de variance expliquée

La part de variance expliquée (poids standardisé élevé au carré) est supérieure à 50% pour tous les items sauf pour l’item 2 (47%). On peut donc dire que les items expliquent de façon satisfaisante les dimensions auxquelles ils sont rattachés.

Afin de vérifier qu’il existe une relation entre les différentes dimensions du modèle 1 et envisager la possibilité de construire un modèle de second ordre (modèle 2), nous avons calculé les corrélations entre ces facteurs (cf. Tableau 13).

Tableau 13: Corrélation entre les dimensions (AFC)

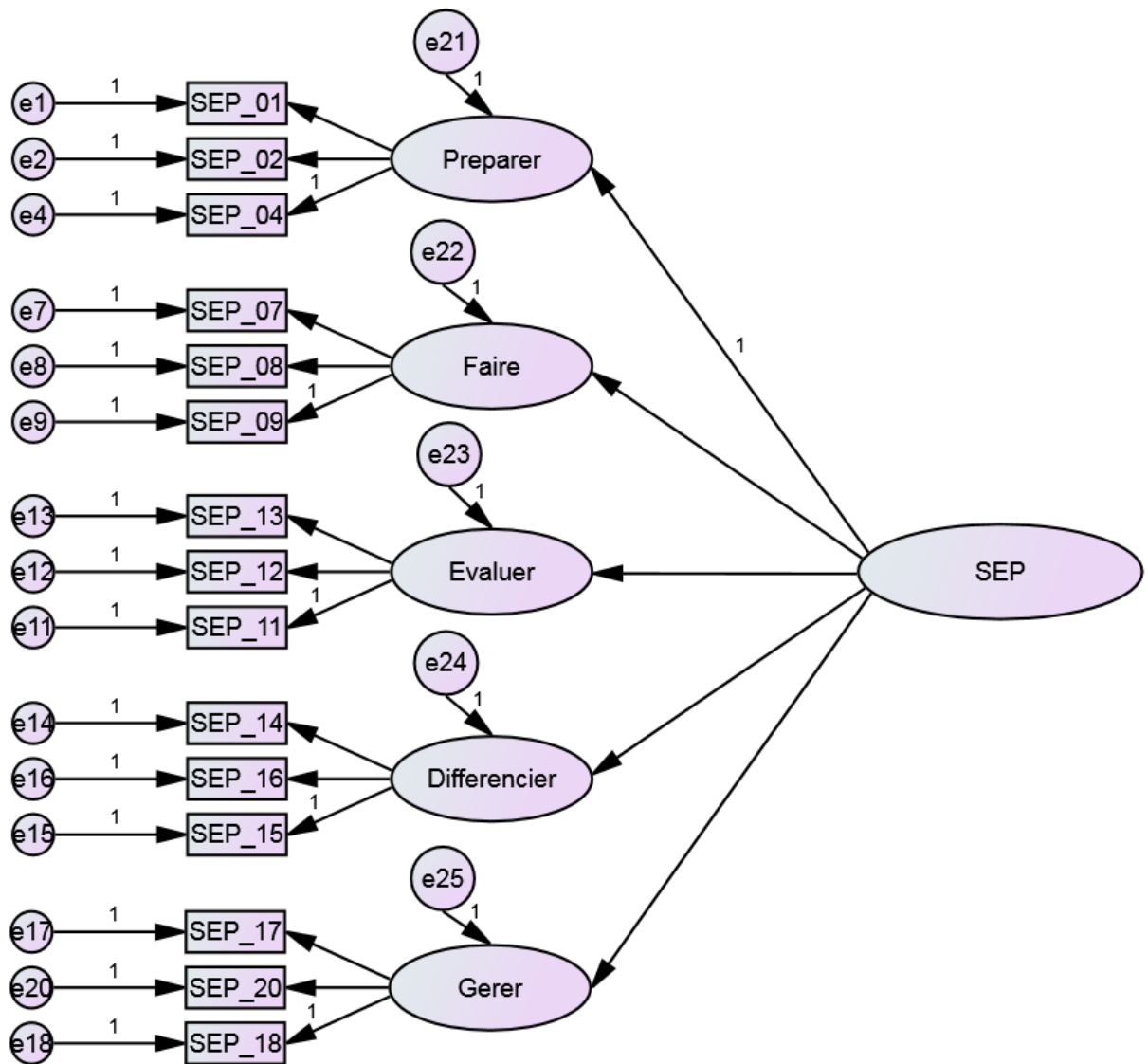
Dimensions	Préparer la classe	Faire la classe	Evaluer	Différencier	Gérer les relations
Préparer la classe	1,000	0,560	0,660	0,660	0,583
Faire la classe	0,560	1,000	0,690	0,769	0,756
Évaluer	0,660	0,690	1,000	0,861	0,586
Différencier	0,660	0,769	0,861	1,000	0,749
Gérer les relations	0,583	0,756	0,586	0,749	1,000

Il existe des corrélations modérées à fortes entre les dimensions de l'échelle SEPE ($0,560 \leq r \leq 0,861$). Il est donc possible d'envisager la création d'un modèle de second ordre.

3.2.2.2. Modèle de second ordre

Les différentes dimensions du modèle de premier ordre étant positivement corrélées entre elles, nous pouvons supposer un construit de 2nd ordre « SEPE global » qui englobe les cinq dimensions du modèle de 1^{er} ordre (cf. Figure 13).

Figure 13: Modèle(2) de second ordre (AFC)



De même que pour les modèles de 1^{er} ordre, il est nécessaire de tester la qualité d'ajustement de ce modèle de 2nd ordre (cf. Tableau 14).

Tableau 14 : Indices de la qualité d'ajustement du modèle de second ordre (AFC)

	Indices	Modèle 2 (Valeurs obtenues)	Valeurs seuils souhaitées
Indices absolus	Chi-2 (CMIN)	152,072	>0,05
	DDL	85	
	p(Chi-2)	<0,001	
	GFI	0,908	>0,90
	RMSEA	0,064	<0,08 et si possible <0,005
Indices incrémentaux	NFI	0,923	>0,90
	CFI	0,964	>0,90
Indices de parcimomie	Chi-2 / DDL	1,789	La plus faible entre 1 et 2 (voir 3 ou 5)
	AIC	222,072	La plus faible possible (comparaison)
	BIC	335,902	La plus faible possible (comparaison)

Les seuils que nous avons retenus pour chacun des critères d'ajustement (cf. Tableau 9) sont respectés dans le modèle 2. Ce modèle de second ordre est donc ajusté de manière satisfaisante aux données collectées.

Figure 14: Estimation du modèle de second ordre (AFC)

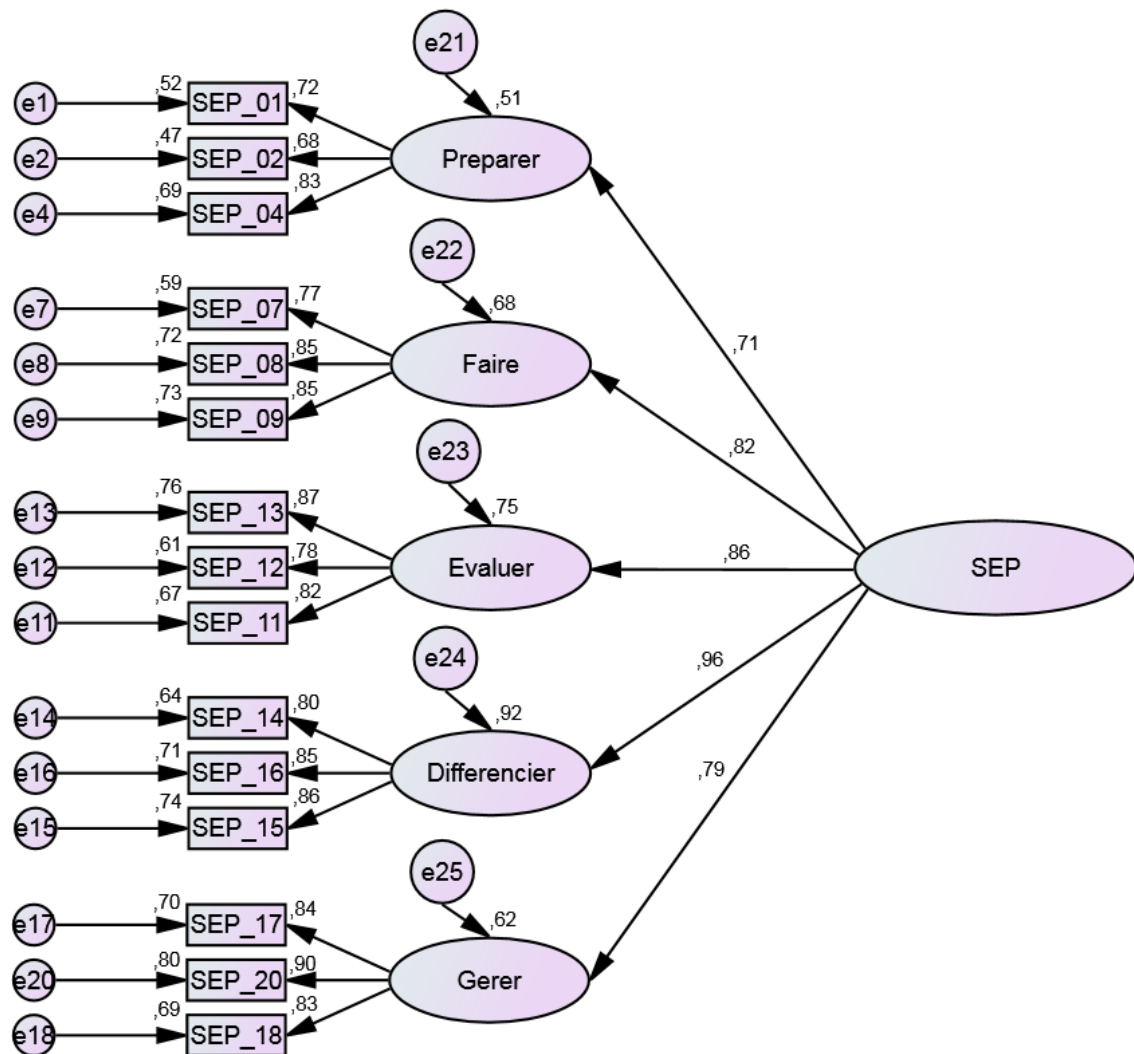


Tableau 15 : Part de variance expliquée par chacun des items et par chacune des dimensions de premier ordre

	SEPE	Préparer la classe	Faire la classe	Evaluer	Différencier	Gérer les relations
Dimension « Préparer la classe »	50,5%					
Dimension « Faire la classe »	67,9%					
Dimension « Evaluer »	74,6%					
Dimension « Différencier »	92%					
Dimension « Gérer les relations »	61,6%					
1. Construire une progression visant l'acquisition d'une compétence donnée		52,4%				
2. Définir les objectifs pour une séquence		46,6%				
4. Déterminer les étapes nécessaires à la mise en œuvre d'une séquence		69,0%				
7. Adapter vos modes d'intervention en fonction des réactions des élèves			59,1%			
8. Favoriser la participation des élèves			72,4%			
9. Eveiller l'intérêt des élèves			72,6%			
11. Concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage				66,9		
12. Analyser les erreurs des élèves pour en déterminer les causes				76,2		
13. Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis				61,3		
14. Aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès et des efforts qu'ils ont à fournir					63,5	
15. Adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée ...)					73,6	
16. Prendre en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage des élèves					71,5	
17. Faire respecter les règles de vie de la classe						70,6
18. Gérer le comportement d'un élève perturbateur						68,7
20. Établir au sein de la classe une ambiance sereine propice aux apprentissages						80,1

La part de variance expliquée du SEPE global par chacune des dimensions est supérieure à 50% ce qui témoigne d'une contribution satisfaisante de chacune d'entre elles au SEPE global. Nous

pouvons également constater que la relation de chacun des items aux dimensions de 1^{er} ordre est analogue à celle estimée dans le modèle (1). Le modèle (2) est donc un modèle en adéquation avec les données recueillies. Toutefois si l'on compare le modèle (1) et le modèle (2) nous constatons que ce dernier semble moins bien ajusté que le modèle (1) de 1^{er} ordre (cf. Tableau 16).

Tableau 16: Comparaison de l'ajustement des modèles (1) et (2)

	Indices	Modèle 1	Modèle 2
Indices absolus	Chi-2 (CMIN)	128,147	152,072
	DDL	80	85
	p(Chi-2)	0,001	<0,001
	GFI	0,920	0,908
	RMSEA	0,056	0,064
Indices incrémentaux	NFI	0,935	0,923
	CFI	0,974	0,964
Indices de parcimomie	Chi-2 / DDL	1,602	1,789
	AIC	208,147	222,072
	BIC	338,238	335,902

Nous avons ainsi deux modèles qui sont satisfaisants avec un modèle de 2nd ordre légèrement moins bien ajusté aux données que le modèle de 1^{er} ordre. Néanmoins, c'est celui que nous retiendrons pour notre étude car il correspond au modèle théorique du sentiment d'efficacité professionnelle global structuré autour de 5 dimensions représentatives des compétences professionnelles à maîtriser pour enseigner.

Le modèle retenu doit maintenant répondre à des critères de fiabilité, de validité et de sensibilité. Nous allons donc analyser ces trois aspects.

3.3. Phase de validation

3.3.1. Fiabilité de l'échelle

La fiabilité est évaluée par le coefficient alpha de Cronbach et le ρ de Jöreskog

Tableau 17: Alpha de Cronbach et Rhô de Jöreskog

Dimensions	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach normalisé	Rhô de Jöreskog
Préparer la classe	3	0,790	0,790	0,792
Faire la classe	3	0,863	0,863	0,863
Évaluer	3	0,864	0,866	0,864
Différencier	3	0,872	0,872	0,872
Gérer les relations	3	0,890	0,891	0,890

Les cinq dimensions constituant le SEPE ont donc une bonne consistance interne puisque l'alpha de Cronbach et le rho de Jöreskog sont supérieurs ou égaux à 0,75 pour toutes les dimensions (pour rappel, la cohérence interne est considérée comme satisfaisante lorsque la valeur de ces coefficients est supérieure à 0,70).

Pour chaque item, il a également été calculé la valeur de l'alpha de Cronbach en l'absence de l'item afin de vérifier que chaque item apporte de l'information à la dimension. Ces alphas « partiels » sont tous inférieurs aux alphas d'origine, ce qui signifie que chaque item est pertinent.

Tableau 18 : Valeur de l'alpha de Cronbach après suppression des items

Items	Alpha de Cronbach	Items	Alpha de Cronbach	Items	Alpha de Cronbach
SEPE_01	0,727	SEPE_11	0,809	SEPE_17	0,852
SEPE_02	0,743	SEPE_12	0,822	SEPE_18	0,853
SEPE_04	0,669	SEPE_13	0,796	SEPE_20	0,821
SEPE_07	0,842	SEPE_14	0,843		
SEPE_08	0,770	SEPE_15	0,788		
SEPE_09	0,808	SEPE_16	0,746		

De même, le rho de Jöreskog pour le SEPE est de 0,800, ce qui indique que les cinq dimensions affichent une bonne cohérence interne.

3.3.2. Validité de l'échelle SEPE

3.3.2.1. Validité convergente

Lorsque l'on n'a qu'un seul instrument de mesure, la validité convergente est jugée satisfaisante si chacune des contributions factorielles est significativement non nulle. C'est le cas dans cette étude puisque les p-values associées aux contributions factorielles sont inférieures à 0,001.

De plus, la variance moyenne extraite (ou ρ de validité convergente ou AVE), calculée pour chaque construit, est supérieure à la valeur seuil (0,5) définie par Fornell et Larcker (1981). Nous pouvons donc conclure que la validité convergente est correcte.

Tableau 19: Validité convergente des construits

Dimensions	Nombre d'items	Rh� de validé convergente (AVE)
Préparer la classe	3	0,560
Faire la classe	3	0,679
�valuer	3	0,676
Différencier	3	0,696
Gérer les relations	3	0,730
SEPE	5	0,693

3.3.2.2. Validé discriminante

La validé discriminante a été test e en comparant la variance moyenne extraite de chaque construit à la variance partag e avec les autres construits.

Tableau 20: Validé discriminante des construits

Dimensions	Rh� de validé convergente	Variance partag�e moyenne	Préparer la classe	Faire la classe	évaluer	Différencier	Gérer les relations
Préparer la classe	0,560	0,374	1	0,343	0,377	0,465	0,311
Faire la classe	0,679	0,473	0,343	1	0,507	0,624	0,419
�valuer	0,676	0,508	0,377	0,507	1	0,687	0,460
Différencier	0,696	0,586	0,465	0,624	0,687	1	0,567
Gérer les relations	0,730	0,439	0,311	0,419	0,460	0,567	1

Lorsque l'on compare la variance moyenne extraite (AVE) à la variance partagée moyenne, on constate que la variance moyenne extraite est supérieure à la variance partagée moyenne. Il en est de même lorsque l'on compare l'AVE à la variance extraite entre les construits deux à deux, à une exception près : la variance partagée entre « Evaluer » et « Différencier » est légèrement supérieure à l'AVE de la dimension « Evaluer ». Toutefois, et malgré cette exception, il est possible de conclure à une validité discriminante suffisante pour cette échelle.

3.3.3. Sensibilité de l'échelle SEPE

Suite au premier recueil auprès des enseignants-stagiaires de master 1 (191 individus), un second recueil a été mis en place l'année suivante auprès des enseignants-stagiaires de master 2 (57 individus ont répondu). Ainsi, 44 enseignants-stagiaires ont complété l'échelle en master 1 et en master 2. Les résultats ont été appariés, permettant une comparaison du SEPE entre les années de master 1 et de master 2.

De plus, un recueil auprès de 123 enseignants de CP²⁶ expérimentés (au moins 5 ans d'enseignement en CP) a également été possible. Ces résultats ont ainsi pu être comparés à ceux des enseignants-stagiaires.

Ces recueils, en vue des comparaisons, se basent sur le postulat que le sentiment d'efficacité personnelle évolue au cours de la carrière et devient plus élevé avec les années d'expérience. En effet, même si la confrontation à la réalité est peut-être parfois susceptible d'affecter négativement le sentiment d'efficacité, globalement il est possible de penser que les enseignants se perçoivent d'autant plus efficaces qu'ils ont de l'expérience. Ainsi, nous avons supposé que les enseignants-stagiaires de master 2 se sentiraient plus efficaces (donc auraient un SEPE plus élevé) que les enseignants-stagiaires de master 1. De même, un enseignant expérimenté devrait avoir un SEPE plus élevé que les enseignants-stagiaires de master 2.

3.3.3.1. Comparaison du SEPE entre master 1 et master 2

Les scores des 44 enseignants-stagiaires ont été calculés pour chaque dimension comme pour l'échelle globale. Le score équivaut aux moyennes des 3 items qui le constituent, le score global est la moyenne des 15 items retenus. La significativité des différences entre les scores de master 1 et de master 2 a été testée avec des tests de Student pour séries appariées.

²⁶ Cours Préparatoire

Tableau 21: Comparaison des valeurs du SEPE entre master 1 et master 2

	Moyenne master 1	Moyenne master 2	p
Préparer la classe	49,62	63,59	<0,0001
Faire la classe	60,00	64,02	0,0834
Évaluer	46,21	53,86	0,0060
Différencier	49,39	59,70	<0,0001
Gérer les relations	57,12	64,81	0,0016
SEPE	52,47	61,2	<0,0001

Le sentiment d'efficacité personnelle, de même que ses dimensions, est plus élevé en master 2 qu'en master 1. Toutes ces différences sont significatives au seuil de 5% sauf celle pour la dimension « Faire la classe » (tendance, $p = 0,0834$). La différence est fortement significative en ce qui concerne les dimensions « Préparer la classe » et « Différencier ». Les enseignants-stagiaires ayant avancé dans leur formation ont donc un sentiment d'auto-efficacité plus élevé dans ces domaines de l'enseignement. Ils ont sans doute des croyances d'efficacité dans ces domaines car leur formation est centrée de façon importante sur ces domaines. La préparation de la classe et la planification des apprentissages sont des éléments importants dans l'enseignement mais aussi dans la préparation des stages. La plus faible différence pourrait être expliquée par le fait que les enseignants-stagiaires de deuxième année de master ont été amenés, lors de leurs stages, à la prise en charge autonome de multiples séances et confrontés à la réalité de la classe, ils se sont alors sans doute rendus compte des difficultés auxquelles ils devaient faire face. Les différentes expériences vécues, comme l'affirme Bandura (2007), sont sources du sentiment d'efficacité. Aussi les expériences d'échec auxquelles ces enseignants-stagiaires de master 2 ont dû faire face ont sans doute pu ébranler leurs croyances d'efficacité réduisant ainsi l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle sur ce domaine. La différence entre ces deux niveaux de croyances se trouvant ainsi réduite.

L'évolution au niveau du SEPE global ne semble donc pas être uniforme entre les deux années de formation et la prise en compte des dimensions de l'échelle nous fournit des renseignements modulant l'idée d'une égale évolution pour chacune d'elles d'une année sur l'autre. Toutefois, la différence devrait être très nette entre enseignants en formation initiale et enseignants expérimentés.

3.3.3.2. Comparaison du SEPE entre enseignants-stagiaires de master 2 et enseignants expérimentés

Les scores de SEPE des 57 enseignants-stagiaires de master 2 et des 123 enseignants expérimentés ont été calculés comme précédemment. La significativité des différences entre les scores

des enseignants-stagiaires de master 2 et ceux des enseignants expérimentés ont été testés avec des tests de Student (pour séries indépendantes).

Tableau 22: Comparaison des valeurs du SEPE entre master 2 et enseignants expérimentés

	Moyenne MASTER 2	Moyenne Ens	p
Préparer la classe	63,74	80,11	<0,0001
Faire la classe	64,85	77,67	<0,0001
Evaluer	55,50	74,11	<0,0001
Différencier	59,39	72,98	<0,0001
Gérer les relations	64,56	80,03	<0,0001
SEPE	61,61	76,98	<0,0001

Le SEPE, de même que ses dimensions, est plus élevé chez les enseignants en poste que chez les enseignants-débutants de master 2. Toutes ces différences sont significatives au seuil de 5% (et même de 1‰). Comme attendu le SEPE des enseignants expérimentés est plus élevé que celui des enseignants débutants.

Ces différences entre les master 1 et les master 2 d'une part, et les master 2 et les enseignants expérimentés d'autre part, montrent que l'échelle est sensible au changement. De plus, les différences sont plus importantes entre les master 2 et les enseignants expérimentés qu'entre les master 1 et les master 2, surtout pour les dimensions « Faire », « Evaluer » et « Gérer », ce qui indique que la différence mesurée par l'échelle correspond bien aux différents degrés d'expertise professionnelle caractéristique des trois populations étudiées.

Nous allons maintenant procéder à la dernière étape de cette phase de validation en présentant une analyse descriptive de l'échelle de mesure.

3.3.3.3. Analyse descriptive de l'échelle SEPE et de ses dimensions

Description des items

Les moyennes des items se situent autour de la valeur médiane (entre 44 et 66). Les écarts types indiquent une variabilité dans les réponses mais elle n'est pas trop importante. Les items 1 et 13 correspondent à des items où les futurs enseignants se sentent le moins efficaces. L'élaboration d'une progression (item 1) requiert d'avoir une vision à plus long terme de l'apprentissage visé et, bien que la formation amène les enseignants-stagiaires à percevoir l'importance de cet outil de planification, leurs premières expériences professionnelles ne les a sans doute que peu confrontés à sa réalisation. Ils pourraient donc ne pas avoir encore développé un sentiment de compétence dans ce domaine. De même, la conception d'activités de remédiation et de consolidation des acquis (item 13) nécessite

d'une part de savoir analyser, évaluer les productions des élèves pour y déceler les acquis sur lesquels il est possible de s'appuyer mais aussi les faiblesses et difficultés potentielles des élèves. Elle requiert d'autre part, de créer des activités, des situations adaptées et différenciées pour accompagner l'apprentissage visé. Les débutants ont sans doute perçu le degré d'expertise requis pour cette mise en œuvre ce qui pourrait les avoir conduits à montrer de faibles croyances d'efficacité sur cet aspect lié à la différenciation.

Certains items, en revanche, correspondent à une croyance d'efficacité plus importante, notamment les items 6 et 8 qui relèvent des interactions avec les élèves lors de la mise en œuvre d'une séance. Ces futurs enseignants, encore en formation, se perçoivent comme étant capables de communiquer avec leurs élèves et de les amener à être actifs en classe. Le sentiment d'auto-efficacité trouve ses sources dans les expériences de maîtrise (Bandura, 1977, 2007; Carré, 2004), au regard du peu d'expériences professionnelles vécues par ces jeunes stagiaires il semble tout à fait normal qu'ils se sentent plus efficaces en ce qui concerne la communication avec les jeunes élèves car ce genre de situations est beaucoup plus commune que celle d'établir une progression en vue de construire des apprentissages. L'item 17 est également associé à un sentiment d'auto-efficacité assez élevé. Ce score traduit sans doute le sentiment, chez ces futurs enseignants, d'être capable de mettre en place un cadre et de faire respecter des règles de fonctionnement qu'ils auront instaurées. Ils sont confiants en leurs compétences sur ce point qu'ils ont, par ailleurs, peut-être déjà testé dans d'autres cadres.

Tableau 23 : Descriptif des réponses aux items relatifs au SEPE

Item	Moyenne	Ecart-type	Item	Moyenne	Ecart-type
SEPE_01	44,2932	18,90135	SEPE_11	50,4712	19,95490
SEPE_02	57,8534	17,97951	SEPE_12	49,6335	17,20990
SEPE_03	55,2880	16,75821	SEPE_13	46,7016	17,59515
SEPE_04	53,8743	20,01749	SEPE_14	55,3665	17,68501
SEPE_05	59,1623	20,00868	SEPE_15	51,0995	17,30061
SEPE_06	65,6545	16,77925	SEPE_16	49,9476	17,21375
SEPE_07	57,5393	17,79170	SEPE_17	63,6126	18,18144
SEPE_08	64,4503	17,03206	SEPE_18	48,4817	20,68049
SEPE_09	57,9319	17,04609	SEPE_19	51,3351	20,53041
SEPE_10	57,8272	17,52041	SEPE_20	58,6387	18,50264

La normalité des distributions de chacun des items a été étudiée à l'aide des diagrammes de distribution et les nomogrammes QQ plutôt qu'au moyen de tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk. En effet, les valeurs des items n'étant que des variables multiples de 10,

elles ne représentent pas une réelle variable continue. Les différents diagrammes et normogrammes QQ (cf. annexe 6) nous conduisent à conclure à une normalité des différents items.

Description de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions

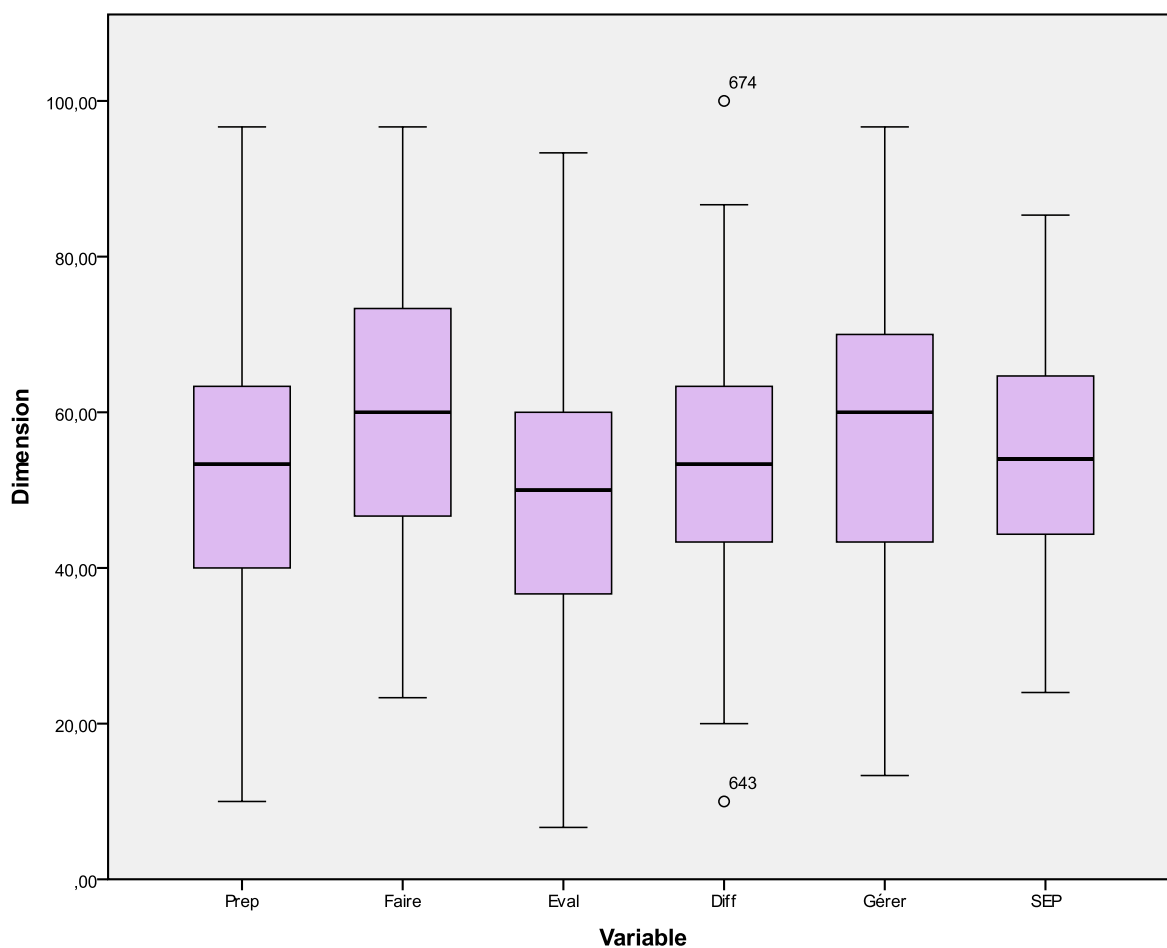
Tableau 24: Analyse descriptive de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions

	Moyenne	Écart-Type	Minimum	1er décile	1er quartile	Médiane	3ème quartile	9ème décile	Maximum
Dimension Préparer	52,01	15,93	10,00	30,00	40,00	53,33	63,33	70,00	96,67
Dimension Faire	59,97	15,32	23,33	40,00	46,67	60,00	73,33	80,00	96,67
Dimension Évaluer	48,94	16,22	6,67	26,67	36,67	50,00	60,00	70,00	93,33
Dimension Différencier	52,14	15,52	10,00	33,33	43,33	53,33	63,33	70,00	100,00
Dimension Gérer	56,91	17,32	13,33	30,00	43,33	60,00	70,00	79,33	96,67
SEPE Global	53,99	13,14	24,00	36,00	44,00	54,00	64,67	70,67	85,33

Quelques éléments ressortent de cette analyse. D'un point de vue global, l'ensemble des enseignants-stagiaires se situent sur un score de SEPE global moyen. L'écart type montre une variance ni trop faible ni trop forte. Les scores se distribuent régulièrement sur l'ensemble de l'échelle.

La dimension « Évaluer » ressort comme la dimension où les futurs enseignants présentent le moins fort score d'auto-efficacité. Elle est également la dimension où la disparité est l'une des plus élevées avec autant d'individus se sentant peu efficaces que d'individus se sentant confiants en leurs capacités à évaluer les élèves. L'évaluation, sans doute parce qu'elle s'ancre dans une temporalité plus longue et qu'elle demande des connaissances à la fois de la didactique et des élèves, semble ainsi représenter l'aspect de l'enseignement sur lequel ils se sentent le moins en confiance. En revanche, comme pouvaient le laisser supposer les scores élevés aux items 6, 8 et 17, c'est dans les dimensions « Faire la classe » et « Gérer les relations » qu'ils se pressentent le plus efficaces. Dix pour cent de la population ont d'ailleurs un score supérieur à 80 sur ces deux dimensions.

Figure 15: Distribution des scores associés à chacune des dimensions du SEPE



Les scores sur la dimension « différencier » sont parmi les moins dispersés avec cependant deux valeurs extrêmes. Les différents diagrammes et normogrammes QQ montrent une répartition normale de chacune des dimensions et du SEPE global (cf. annexe 7).

4. Conclusion

Au terme de ces analyses, nous avons une échelle de second ordre à 15 items répartis sur 5 dimensions qui correspond à notre modèle théorique. Elle satisfait aux critères d'ajustement aux données collectées et dispose d'un bon niveau de fiabilité et de validité. Elle montre de plus une bonne sensibilité aux changements. Nous disposons donc maintenant d'un outil de mesure qui, parce qu'il correspond aux compétences valorisées dans le système éducatif français et plus particulièrement à celles mises en valeur en formation, nous permettra d'évaluer le SEPE d'enseignants-stagiaires. Nous serons alors plus à même de repérer, les relations qui, comme nous le supposons, pourraient exister entre ce construit de soi et les souvenirs autobiographiques de leurs premières expériences

professionnelles. L'intérêt d'une telle échelle nous paraît par ailleurs dépasser le cadre strict de ce travail et pourrait, par exemple, servir des recherches longitudinales ultérieures. Il importe cependant de souligner les limites du processus de validation mis en œuvre, tout en sachant qu'un tel processus n'est jamais achevé. Il serait par exemple intéressant de poursuivre le processus de validation par le recueil, d'éléments de validité convergente (lien du score global avec d'autres mesures théoriquement reliées par exemple la satisfaction de l'enseignant par rapport à son métier), ou encore de validité prédictive (les scores à cette échelle sont-ils prédictifs des comportements de l'enseignant en situation de classe?). De plus, il nous semble nécessaire de faire évoluer cette échelle en fonction de l'évolution de la définition des compétences enseignantes. Une nouvelle grille d'évaluation des enseignants pourrait nous amener à y réfléchir rapidement.

Chapitre 2: Caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-débutants et SEPE

1. Objectifs de l'étude

C'est au travers de son activité et en interaction avec son environnement que l'enseignant élabore un ensemble de significations qui lui permettent de construire des compétences pour agir. La mémoire autobiographique, mémoire des événements personnels, garde trace de cette activité. Elle participe à la construction de l'identité en permettant aux individus de percevoir une continuité et une cohérence dans ce qu'ils ont vécu, vivent et vivront. La mémoire des expériences professionnelles passées pourraient ainsi participer à la construction identitaire des futurs professionnels de l'enseignement et donc à leur développement professionnel. Les souvenirs autobiographiques ne sont cependant pas de simples copies du vécu mais procèdent d'une reconstruction, sous le contrôle du soi, des expériences vécues. Dès lors, interroger l'interprétation faite, par les enseignants-débutants, de leurs premières expériences professionnelles nous semble pertinent. Quelles traces en mémoire construisent-ils de ces premières expériences ? Leurs croyances d'auto-efficacité sur le domaine professionnel influent-elles sur cette mise en mémoire ?

Cette étude vise deux objectifs :

- caractériser les souvenirs d'expériences professionnelles d'enseignants-stagiaires se destinant au métier d'enseignant,
- étudier la relation entre les croyances sur soi et les caractéristiques des souvenirs de ces expériences. Plus précisément il s'agit d'examiner le lien entre le SEPE et la connotation des souvenirs associés aux premières expériences professionnelles.

Pour répondre à notre premier objectif, nous examinerons trois caractéristiques des souvenirs²⁷ : leur connotation, leur spécificité et leur contenu.

La connotation indique si le souvenir est plutôt associé à une réussite ou un échec. Elle se décline autour de la valence du souvenir – réussite vs échec – et de la satisfaction associée au souvenir. La valence du souvenir a été déterminée suite à un travail de catégorisation opéré par deux juges. La

²⁷ Pour des exemples des différentes catégories de souvenirs, voir annexe 15.

satisfaction personnelle associée au souvenir reflète la perception subjective de l'individu, son sentiment de réussite. Elle est codée par les individus sur une échelle allant de « très insatisfait » à « très satisfait ». Au final, la connotation des souvenirs est mesurée à l'aide de trois variables opérationnelles : le nombre de souvenirs de réussite (vs d'échec), la proportion de souvenirs de réussite (vs d'échec) et le score de satisfaction associée aux souvenirs.

La spécificité du souvenir fait référence au niveau de généralité ou de spécificité du souvenir (Barsalou, 1988; Conway, 2009; Conway & Bekerian, 1987). Elle traduit son caractère plus ou moins détaillé et circonscrit dans le temps. Deux variables opérationnelles permettent de mesurer la spécificité des souvenirs évoqués : le nombre de souvenirs spécifiques (vs génériques) et la proportion de souvenirs spécifiques (vs génériques).

Le contenu correspond au thème principal développé dans le souvenir (Préparer, Faire la classe, Évaluer, Différencier, Gérer les relations, Autres). Les cinq dimensions sur lesquelles a été élaborée l'échelle de mesure du SEPE ont servi de base pour la catégorisation du contenu thématique. La catégorie « Autres » a été ajoutée de façon à prendre en compte l'ensemble des thèmes abordés et notamment ceux liés au statut et aux relations avec les familles. La proportion de souvenirs liée à chaque thème permet l'opérationnalisation de cette dernière caractéristique.

Tableau 25: Récapitulatif des caractéristiques et des variables opérationnelles retenues

	Caractéristiques des souvenirs professionnels		
	La connotation	La spécificité	Le contenu
Variables opérationnelles	Valence : - Nombre de souvenirs de réussite (vs échec) - Proportion de souvenirs de réussite (vs échec) Satisfaction : - Score moyen de satisfaction (échelle de 1 à 7)	Nombre de souvenirs spécifiques (vs génériques) Proportion de souvenirs spécifiques (vs génériques)	6 thèmes : Préparer/ Faire la classe/ Évaluer/ Différencier/Gérer les relations/Autres Proportion de souvenirs associés à chaque thème

Ces caractéristiques sont largement analysées dans les recherches relatives à l'étude des souvenirs. Elles peuvent agir en interaction (Blagov & Singer, 2004; Moffitt & Singer, 1994; Wagenaar, 1986) et influencer sur les croyances du sujet (Vanlede, Bourgeois, Galand, & Philippot, 2009; Vanlede, Philippot, & Galand, 2006) sur ses performances (Selimbegovic, 2007) voire sur le niveau émotionnel (Blagov & Singer, 2004).

Nous avons retenu plusieurs mesures des caractéristiques des souvenirs car nous pensons qu'elles sont complémentaires. Elles présentent chacune des avantages et des inconvénients (cf. tableau ci-dessous). Aussi nous choisissons les mesures les plus adaptées aux hypothèses et aux traitements. En

somme, il s'agit de multiplier les mesures de sorte à avoir une vision la plus complète possible des caractéristiques des souvenirs recueillis.

Tableau 26: Avantages et inconvénients de chacune des différentes mesures utilisées dans les études

	Avantages	Inconvénients
Proportion de souvenirs (réussite vs échec) ou (spécifique vs générique)	Prend en compte l'ensemble des souvenirs	Ne rend pas compte du nombre de souvenirs de chaque catégorie. Pas de distribution normale donc restriction des analyses statistiques
Nombre de souvenirs (réussite vs échec) ou (spécifique vs générique)	Permet l'étude différenciée des deux valences de souvenirs ou de la spécificité de souvenirs	Ne prend pas en compte le nombre de souvenirs total évoqués
Score moyen de satisfaction associée aux souvenirs	Prend en compte l'ensemble des scores et la perception subjective de l'expérience évoquée	Ne rend pas compte de la plus ou moins forte dispersion des cotations

2. Hypothèses

Afin de construire nos hypothèses, nous nous sommes appuyée sur l'une des fonctions de la mémoire autobiographique qui est attachée à la construction de soi. Nous l'avons vu, les souvenirs participent à la préservation de l'identité de l'individu au travers d'un sentiment de cohérence, de continuité et du maintien d'une vision positive de soi (Barclay & Smith, 1992; Bluck, 2003; Bluck, Alea, Habermas, & Rubin, 2005; Conway, Singer, & Tagini, 2004; Wilson & Ross, 2003). Le soi de travail vise à conserver cette cohérence et, selon ce principe, oriente les représentations qui sont gardées en mémoire puis récupérées (Conway, 2005; Conway, Pleydell-Pearce, & Whitecross, 2001). Plus précisément, il cherche à préserver une image de soi positive en cohérence avec les croyances, schémas de soi déjà construits et en fonction des buts et projets actuels de l'individu. Nous pensons alors probable que des souvenirs liés à des expériences positives puissent être privilégiés par les futurs enseignants de façon à conforter une image favorable d'eux-mêmes. De plus, leur projet étant, à court terme, de réussir au CRPE²⁸ et à long terme, de poursuivre dans la voie professionnelle de l'enseignement, il nous semble envisageable qu'un ensemble de traces mémorielles confortant ce projet soit favorisé. Il est alors attendu que les souvenirs connotés positivement prédominent sur ceux connotés négativement (*hypothèse 1*). Cette première hypothèse se décline en deux sous-hypothèses opérationnelles.

²⁸ Concours de recrutement au professorat des écoles

- Nous attendons une proportion de souvenirs de réussite supérieure à celle d'échec (*hypothèse 1a*).
- Nous pensons observer un score de satisfaction associé aux souvenirs supérieur à la valeur centrale de l'échelle (*hypothèse 1b*).

Nous supposons de plus que l'ensemble des souvenirs convoqués par ces jeunes enseignants-stagiaires devrait contenir de nombreux détails contextuels et être lié au cadre spatio-temporel dans lesquels se sont déroulés les événements. Autrement dit nous pensons que l'ensemble des souvenirs devrait être spécifique. De manière opérationnelle, nous supposons que la proportion de souvenirs spécifiques évoqués par les enseignants-stagiaires sera supérieure à celle des souvenirs génériques (*hypothèse 2*).

Deux éléments repérés dans la littérature nous permettent d'étayer cette hypothèse : tout d'abord, l'influence du facteur temporel et ensuite le statut particulier de ces expériences professionnelles. Les recherches sur la mémoire montrent un effet du temps sur la spécificité des souvenirs (Brewer, 1988; Brunot, 1997; Linton, 1988; Pillemer, Goldsmith, Panter, & White, 1988; Strube & Neubauer, 1988) et révèlent que plus l'espace temporel entre les événements ciblés et le moment de leur rappel est important plus le nombre de souvenirs génériques augmente, les détails spécifiques semblent être les premiers éléments oubliés (Pillemer et al., 1988; Piolino, 2003).

Les individus participant à cette étude sont des enseignants stagiaires en première année de formation. Les expériences professionnelles ciblées lors de la récupération ne sont donc pas éloignées du moment du rappel. Dans notre étude, l'intervalle entre les expériences vécues et le rappel est court ; il ne se situe qu'entre 6 et 9 semaines. Il nous semble donc probable que le processus de sémantisation lié au temps ne puisse se réaliser et qu'ainsi les souvenirs contiennent un grand nombre de détails épisodiques.

De plus, comme le pointent plusieurs chercheurs (Linton, 2000; Robinson, 1992; Talarico, 2009), les premières expériences, surtout celles participant à une période transitoire dans la vie des individus, sont mieux encodées et conduisent à un rappel plus détaillé que les autres souvenirs (Talarico, 2009). Or, le stage de pratique accompagnée de première année de master, parce qu'il est le premier stage visant une réelle pratique de la classe, conduit les enseignants-débutants à changer de posture et à endosser le rôle d'enseignant. Il marque ainsi un passage entre la vie étudiante et celle de professionnel. Dans ce cadre, cette période d'insertion professionnelle, au sens de Nault (1999), constitue une étape transitoire où l'enjeu identitaire est fort (Perez-Roux, 2011). Les événements vécus durant cette période semblent donc plus particulièrement susceptibles de donner lieu à des souvenirs qui conserveront leur caractère spécifique. En outre, les situations professionnelles dans lesquelles les enseignants-stagiaires ont à s'investir durant ce stage sont essentiellement des expériences initiales, une première séance de français, une première sortie avec les élèves, la première prise en charge d'un groupe... Nul doute alors qu'elles aient, pour ces débutants, un statut particulier les amenant à mettre

en mémoire un grand nombre de détails relatifs à ces expériences - comme le lieu, les acteurs, le thème, les émotions - et que les souvenirs qui leur sont associés soient précis. Un dernier facteur, lié au précédent, peut également contribuer à la spécificité des souvenirs. Les études s'attachant à comprendre le pic de réminiscence (Fitzgerald, 1996; Rubin, Wetzler, & Nebes, 1986) pointent la période se situant entre 10 et 30 ans comme une période liée à l'élaboration d'un grand nombre de souvenirs vivaces définis comme des souvenirs qui, tout en restant en mémoire de nombreuses années, gardent leur caractère épisodique. Les constructions identitaires qui se réalisent au cours de cette période, la nature de l'encodage et des indices de récupération particulièrement efficaces sont mis en relief pour expliquer la quantité et la particularité des souvenirs liés à cette période (Conway & Rubin, 1993; Fitzgerald, 1996). Or, dans cette étude, l'âge des enseignants-stagiaires ne dépasse pas 30 ans, ils se situent donc dans cette période particulière de réminiscence ce qui pourrait participer encore à la spécificité des souvenirs qui seront rappelés à la suite du stage.

Les travaux sur le développement professionnel des débutants soulignent la nature ambivalente, indéterminée et exploratoire de leur expérience (Labeau, 2013; Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004). À la fois centrés sur la socialisation des élèves et l'instauration de règles de fonctionnement, sur leur désir de mettre en œuvre les enseignements qu'ils ont planifiés et la mise en activité des élèves, ils vivent des tensions fortes qui s'accompagnent d'un ressenti émotionnel complexe (Pelletier, 2015; Ria & Chaliès, 2003; Ria & Durand, 2001; Ria et al., 2004; Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2003). Les études développementales s'intéressant à cette période d'insertion professionnelle font ressortir des préoccupations d'abord axées sur l'enseignant lui-même et sa propre « survie » priorisant le contrôle de la classe au travers de la mise en place et du respect des règles de fonctionnement (Durand, 1996; Fuller & Brown, 1975; Legault, 1999; Veenman, 1984). Puis, l'attention s'oriente sur la mobilisation des élèves dans des activités pensées et planifiées en amont, la participation et l'attention des élèves servant d'indicateurs sur le bon fonctionnement des séances (Daguzon & Goigoux, 2012). Il nous paraît alors envisageable que ces deux dimensions de l'acte d'enseignement : la gestion des relations et la mise en activité des élèves soient évoquées de façon prioritaire dans les souvenirs et caractérisent ainsi le contenu thématique des souvenirs des premières expériences professionnelles. Nous attendons donc que les proportions de souvenirs d'expériences liées aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » soient prédominantes sur celles des autres thématiques (*hypothèse 3*).

De nombreux travaux s'intéressant au sentiment d'auto-efficacité dans le champ de l'enseignement et de la formation cherchent à établir dans quelle mesure les croyances d'efficacité peuvent avoir un rôle dans l'apprentissage, dans la formation des individus. Ils s'interrogent sur le pouvoir prédictif du sentiment d'efficacité personnelle sur les performances, l'engagement, le comportement des élèves et des personnes en formation et cherchent à établir des liens entre ces différentes variables.

Notre dernière hypothèse est attachée à la relation entre les croyances d'efficacité et les souvenirs des premières expériences professionnelles. Il nous semble probable que les croyances d'efficacité puissent jouer un rôle dans la récupération de ces souvenirs.

Les études sur le sentiment d'efficacité personnelle indiquent un impact des croyances sur soi sur le niveau de performance atteint (Bandura, 2007; Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988). Toutefois, ces croyances n'agissent pas directement sur le comportement mais sont médiées par un ensemble de processus qui exercent une influence sur les performances. Le sentiment d'auto-efficacité agit à plusieurs niveaux : sur le plan émotionnel, motivationnel, comportemental et cognitif. Sur ce dernier plan, des croyances d'efficacité élevées amènent les individus à interpréter les événements qu'ils vivent et à envisager l'avenir dans une perspective plus optimiste. Ils s'imaginent plus facilement en réussite, se créent des scénarios positifs et s'engagent ainsi plus facilement dans l'action. Leur regard sur le monde et leurs expériences est en quelque sorte coloré de façon positive. Ainsi un enseignant ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé perçoit ses élèves, et notamment les plus en difficultés, plus positivement, vise des objectifs d'apprentissage plus élevés et s'appuie plus sur des méthodes persuasives que coercitives (Gibson & Dembo, 1984; Lecomte, 2004; Woolfolk & Hoy, 1990). En interprétant les événements qu'il vit avec un regard positif, il montre une plus grande satisfaction professionnelle (e.g. Betoret, 2006; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), affronte aussi plus facilement les difficultés et s'engage plus volontiers dans de nouvelles actions pédagogiques (Allinder, 1994; Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Il nous semble alors envisageable que des enseignants-stagiaires possédant de fortes croyances en leur efficacité pédagogique puissent, de par cette attitude positive, convoquer une prédominance de souvenirs connotés positivement par rapport à ceux ayant un faible sentiment d'efficacité pédagogique. Plus précisément nous formulons l'hypothèse selon laquelle un SEPE élevé pourrait être relié à des souvenirs plus positifs que ne le serait un SEPE faible (*hypothèse 4*). Un SEPE élevé pourrait être corrélé d'une part à une proportion de souvenirs de réussite plus importante (*hypothèse 4a*) et d'autre part à un score de satisfaction associé aux souvenirs élevé (*hypothèse 4b*).

Pour synthétiser, quatre hypothèses générales guident cette étude, les trois premières s'attachent à la caractérisation des premiers souvenirs professionnels de grands débutants et la dernière vise à appréhender le lien entre leurs croyances d'efficacité et leurs souvenirs. Nous formulons donc les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : les souvenirs des premières expériences professionnelles évoqués par les enseignants-stagiaires devraient être majoritairement positifs.
 - o la proportion de souvenirs de réussite devrait être plus importante que celle d'échec (*hypothèse 1a*)

- le score de satisfaction associé à ces souvenirs devrait être supérieur à la valeur centrale de l'échelle (*hypothèse 1b*)
 - Hypothèse 2 : les souvenirs évoqués devraient principalement être des souvenirs spécifiques. La proportion de souvenirs spécifiques devrait être supérieure à celle des souvenirs génériques.
 - Hypothèse 3 : les souvenirs d'expériences liées aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » devraient prédominer et être proportionnellement plus nombreux.
- Enfin, nous supposons que :
- Hypothèse 4 : un SEPE élevé devrait être lié à un rappel²⁹ de souvenirs connotés plus positivement que ne devrait l'être un SEPE faible. Le niveau de SEPE devrait ainsi être corrélé positivement :
 - à la proportion de souvenirs de réussite évoquée (*hypothèse 4a*)
 - au score de satisfaction associé aux souvenirs (*hypothèse 4b*).

3. Méthode

3.1. Participants

28 enseignants-stagiaires (6 garçons et 22 filles) de master 1 des Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation (MEE) - année 2011/2012- des sites de Moulins (03) et du Puy en Velay (43) ont participé à cette étude. L'âge moyen était de 22,89 ans (ET = 1,05).

Dans cette première année de master, les enseignants-stagiaires ont effectué deux stages dans des établissements publics de l'école primaire. Le premier stage est un stage d'observation, ayant lieu en octobre et comptabilisant 8 jours effectifs en classe. Il vise à permettre aux stagiaires d'appréhender les différentes facettes du métier et à identifier quelques gestes professionnels. Il amène les enseignants-stagiaires à prendre en charge quelques séances d'enseignement. Les enseignants titulaires de la classe possèdent soit le statut de Professeur des Écoles Maître Formateur (PEMF) soit celui de Maître d'Accueil Temporaire (MAT³⁰).

Le second stage précède le recueil de souvenirs. Il s'agit d'un stage de pratique accompagnée composé de 12 jours de classe en mars et dans lequel les enseignants-stagiaires fonctionnent en binôme. L'objectif de ce deuxième stage est une prise en main progressive de la classe accompagnée

²⁹ Ce terme sera utilisé pour évoquer l'ensemble des souvenirs rappelés par un individu

³⁰ Les PEMF ont validé le certificat d'aptitudes aux fonctions de formateur (CAFIPEMF) et sont de ce fait reconnus comme formateurs, les MAT assurent ce rôle d'accompagnement sans avoir validé le CAFIPEMF.

par l'enseignant titulaire de la classe. Après un temps d'observation des élèves et de la pratique du titulaire (environ 3 ou 4 jours), les enseignants-stagiaires, en collaboration avec le maître-titulaire, conçoivent puis mettent en œuvre des séances d'enseignement dans différents domaines. Un retour analytique sur la séance est généralement réalisé à la suite de la mise en œuvre.

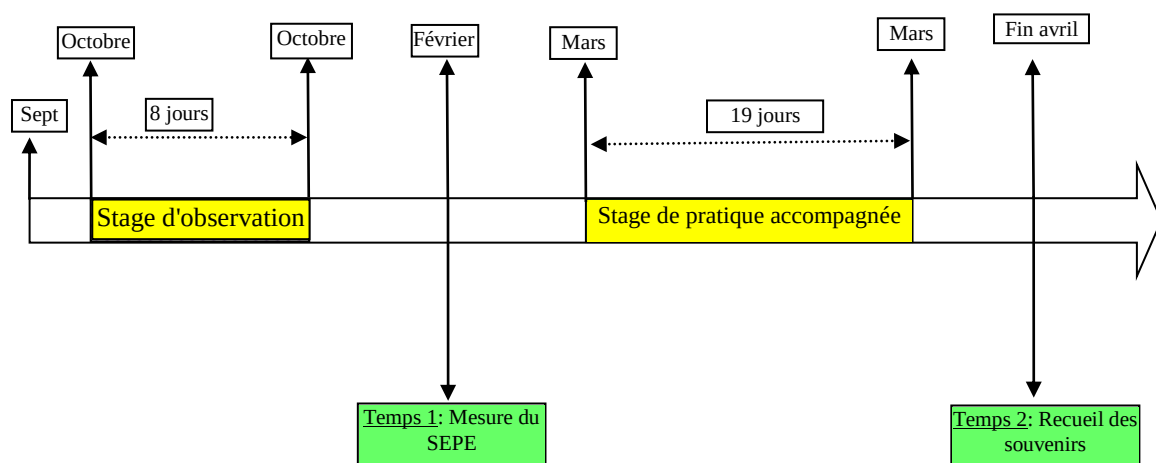
3.2. Procédure et matériel

Cette expérimentation s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, les enseignants-stagiaires ont rempli un questionnaire visant à mesurer leur SEPE (cf. annexe 8.2). Il leur a été expliqué que nous réalisions une recherche sur le développement professionnel des enseignants-débutants et que dans ce cadre, nous avions besoin d'avoir une meilleure connaissance de ce qu'ils pensaient. À cet effet, un questionnaire allait leur être soumis. Nous sollicitons leur participation volontaire. Ce questionnaire correspond à l'échelle de sentiment d'auto-efficacité personnelle dans le domaine de l'enseignement que nous avons élaborée et présentée dans le chapitre précédent (cf. Partie II - chapitre 1).

Dans un second temps, en avril-mai, c'est-à-dire environ cinq ou six semaines après le stage, un recueil des souvenirs d'expériences vécues pendant le stage a été réalisé auprès de tous les enseignants-stagiaires de master 1^{ère} année. Le rappel était libre, c'est-à-dire qu'aucun indice de récupération n'était donné aux futurs-enseignants. Notre étude s'intéressant aux caractéristiques des souvenirs, il n'est pas recherché une forme de rappel particulière aussi le rappel indicé n'a pas été choisi pour recueillir les souvenirs (cf. Partie I, Chapitre 4, paragraphe 2.2).

La période ciblée pour la récupération des souvenirs a été précisée de façon à centrer la recherche en mémoire sur les expériences professionnelles vécues durant le dernier stage (cf. Figure 16 pour une présentation schématique de la chronologie de l'étude).

Figure 16: Structuration temporelle de l'étude 2



Une expérimentatrice demandait aux enseignants-débutants de noter le plus grand nombre de souvenirs concernant leur dernier stage en 15 minutes et dans l'ordre où ils apparaissaient. Il était expliqué que les souvenirs pouvaient être de deux ordres : soit faire référence à des expériences de « réussite » professionnelle (expériences au cours desquelles l'enseignant-stagiaire avait eu le sentiment d'avoir bien fait son travail), soit à des expériences renvoyant à un « échec » (expériences au cours desquelles l'enseignant-stagiaire avait eu le sentiment d'avoir mal géré la situation à laquelle il était confronté). La consigne écrite pour susciter ce rappel autobiographique est présentée ci-dessous :

Durant votre second stage, vous avez pu vous initier à la pratique du métier d'enseignant. Vous avez pris en charge des séquences d'enseignement, interagi avec le groupe-classe, échangé individuellement avec les élèves, géré des problèmes en lien avec la vie de la classe... Durant cet apprentissage du métier d'enseignant, votre confrontation à la pratique s'est sans doute soldée tantôt par des "réussites" (vous étiez satisfait(e) de votre pratique), tantôt par des "échecs" (vous étiez insatisfait(e) de votre pratique). Ces "réussites" et ces "échecs" peuvent aussi bien renvoyer à des séquences d'enseignement qui ont bien ou mal fonctionné, qu'à de simples moments d'échange avec un ou plusieurs élève(s) que vous considérez avoir bien ou mal gérés. Essayez de vous souvenir de ces différentes expériences d'"échec" et de "réussite" et **racontez-les dans l'ordre où elles vous viennent à l'esprit.**

Vous avez 15 minutes pour vous souvenir du plus grand nombre possible d'expériences de ce type. Si vous manquez de place vous pouvez demander une feuille supplémentaire.

Les sujets devaient également préciser la date et la durée de chaque souvenir rappelé et situer sur une échelle notée de 1 à 7 (de très insatisfait à très satisfait) l'auto-évaluation de la satisfaction personnelle associée au souvenir (cf. annexe 9).

Ces données complètent la description de l'événement rappelé et fournissent des informations complémentaires concourant à mieux caractériser le souvenir. La durée approximative de l'événement associé au souvenir éclaire sur le niveau de spécificité du souvenir. La datation du souvenir permet d'appréhender si la récupération des expériences procède ou non d'un ordre temporel et si le processus de récupération s'appuie sur cet indice. Enfin, le score de satisfaction constitue une des mesures de la connotation du souvenir (cf. Tableau 25) et témoigne de la perception subjective associée au souvenir.

4. Résultats

Avant de présenter les résultats liés à nos hypothèses, nous précisons tout d'abord les résultats attachés au codage des souvenirs.

4.1. Codage des souvenirs

L'ensemble des souvenirs a été catégorisé en fonction des trois caractéristiques présentées au début de ce chapitre, à savoir la connotation (valence et satisfaction), la spécificité et le contenu. Un souvenir qui ne réfère pas à un événement autobiographique³¹ ou qui est ambigu, est écarté des traitements ultérieurs. Dans cette étude un seul souvenir n'a pas été pris en compte.

Codage de la connotation des souvenirs

Deux aspects liés à la connotation des souvenirs ont été codés : la valence du souvenir (souvenir de réussite ou d'échec) et la satisfaction qui lui est associée.

La distinction entre souvenirs de réussite et souvenirs d'échec a été opérée en fonction du contenu explicite du souvenir. Lorsqu'une ambiguïté était décelée ou si la narration n'était pas assez explicite, le score de satisfaction associé au souvenir a été utilisé. Un score de satisfaction de 3 (sur 7) a été considéré comme témoignage d'un sentiment d'insatisfaction. Le souvenir a alors été catégorisé comme souvenir d'échec. En revanche, lorsque le score de satisfaction était de 4 le souvenir a été classé dans la catégorie des souvenirs de réussite.

La satisfaction attachée au souvenir correspond au score de satisfaction noté par les enseignants-stagiaires lors du recueil des souvenirs.

Deux juges travaillant en aveugle ont classifié de façon indépendante les souvenirs selon leur valence (réussite vs échec). 71% des souvenirs ont bénéficié de cette double classification. Le degré d'accord obtenu entre les deux juges mobilisés est de 89,61% et le coefficient de Kappa de Cohen est de 0,799. Ce pourcentage est à la limite supérieure de la tranche satisfaisante.

Codage de la spécificité des souvenirs

La distinction entre souvenir spécifique et générique s'appuie sur les définitions proposées par Brunot (1997, p. 187).

³¹ Est considéré comme non autobiographique un souvenir qui réfère à un événement où le soi n'est pas objet de l'expérience (Baddeley, 1992) (par exemple, un souvenir où l'enseignant-stagiaire observe une tierce personne agir).

Un souvenir spécifique renvoie à un événement qui s'est produit dans un lieu particulier et à un moment particulier, qui a duré au plus un jour, et qui comprend au moins quelques détails distinctifs (ex: participants, environnement, actions, dialogues, pensées, réactions émotionnelles...)

Un souvenir général ne renvoie pas à un événement précis. Il concerne soit un ensemble d'événements spécifiques similaires (une catégorie d'événements), soit un événement simple qui s'étend sur une période temporelle supérieure à un jour et qui regroupe sous un même thème de nombreux événements spécifiques.

La double classification de la spécificité des souvenirs s'est opérée de la même manière que pour la valence. Le coefficient de concordance est de 90,26% et celui de Kappa de Cohen de 0,639 ce qui est près de la limite inférieure mais reste dans l'intervalle satisfaisant. Les désaccords étaient discutés et le classement était réalisé après accord consensuel des deux juges.

Codage du contenu des souvenirs

L'analyse détaillée de la tâche d'enseignement, réalisée lors de l'élaboration des items de l'échelle de mesure du SEPE, a déterminé cinq dimensions représentatives de l'enseignement (« Planifier les apprentissages », « Faire la classe », « Évaluer les apprentissages », « Différencier » et « Gérer les relations »). Nous avons donc catégorisé les souvenirs recueillis en fonction de ces différentes dimensions. Toutefois, certains souvenirs relatant des expériences n'appartenant à aucune de ces cinq catégories ont conduit à ajouter une catégorie supplémentaire (« Autres »). Les six catégories sont explicitées et exemplifiées ci-dessous afin de préciser le contenu associé à chacune d'elles.

- La catégorie « Planifier les apprentissages » concerne les souvenirs d'expériences ayant trait à la programmation, la progression des apprentissages ainsi qu'à la préparation des séquences, des séances ou encore la mise en place de l'emploi du temps. En somme, il s'agit de tout ce qui relève du travail de conception en amont de la mise en place des séances. Exemples: « Environ une dizaine d'heures de préparation pour six ou sept séances. Le double niveau n'arrange pas la chose. » ou encore « Moments de réflexion pour mettre en place la démarche d'investigation en sciences. »
- La catégorie « Faire la classe » regroupe un ensemble de souvenirs relatifs à la mise en œuvre, au pilotage des séances. Les expériences de ce type sont diverses et peuvent aussi bien concerner la mauvaise gestion du temps, que la circulation de la parole, l'atteinte des objectifs visés ou encore la participation et la mobilisation des élèves.

Exemples: « Séance de lecture au cours de laquelle j'ai eu des difficultés à maintenir l'attention des élèves. » ou encore « J'ai mené une séance d'éducation musicale avec la classe entière durant laquelle j'ai proposé un certain nombre de petits jeux vocaux. »

- Les souvenirs appartenant à la catégorie « Évaluer les apprentissages » se rapportent à des expériences liées à la conception et à l'utilisation d'outils d'évaluation des acquis, au corrigé des travaux des élèves mais aussi à la gestion des erreurs et aux propositions de remédiations faisant suite aux évaluations.

Exemples: « *J'étais en classe de TPS/PS et cela était difficile pour moi d'évaluer les besoins.* » ou encore « *Correction des cahiers sur une séance en vocabulaire qui nous semblait pourtant plutôt simple, constat de la mauvaise compréhension des consignes que nous avons pourtant réexpliquées plusieurs fois.* »

- La catégorie « Différencier » rassemble un ensemble de souvenirs d'expériences en lien avec la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Ces souvenirs peuvent aussi bien porter sur la prise en compte des différences des élèves, que sur la mise en place d'adaptations dans l'enseignement, ou encore l'aide et le soutien apportés de manière différenciée à chacun.
Exemples: « *Étayage en maths avec une élève de GS dont le coloriage trop imprécis faussait ses réponses, en difficulté, je lui ai donné l'astuce de d'abord faire le contour de ce qu'elle voulait colorier avant de colorier le centre. [...]* » ou encore « *Séance de remédiation sur la quantité « trois », fiches en atelier autonome, où il fallait ajouter ou barrer des points de façon à toujours avoir 3 points par case. [...]* »

- La catégorie « Gérer les relations » concentre les souvenirs d'expériences relevant du bon fonctionnement de la vie de la classe et du respect des règles au sein de l'école. La régulation des conflits entre élèves, la mise en place d'un climat serein et la gestion des élèves ayant un comportement difficile font partie des expériences relatées dans cette catégorie de souvenirs.

Exemples: « *Première fois où j'ai réprimandé un élève. J'ai été très dur avec lui et après coup, ça ne méritait pas une telle réprimande. Je m'en suis voulu ensuite.* » ou encore « *Un élève très perturbateur me pousse à bout. Je l'envoie chez le directeur.* » ou encore « *Gérer les conflits de retour de récréation: élèves énervés, il est difficile de comprendre ce qu'il s'est passé et parfois difficile de réagir. Je me sens démunie face à certaines situations alors que les élèves attendent mon jugement.* »

- La catégorie « Autres » regroupe des souvenirs de trois ordres. Des souvenirs liés à une expérience relationnelle hors du cadre des apprentissages ou de la gestion des relations, ceux qui sont associés à un événement qui confirme la compétence de l'enseignant-stagiaire et ceux liés à l'acquisition du statut d'enseignant. Par exemple, le souvenir « *Le dernier jour a été très émouvant, je prenais la classe toute la journée comme depuis quelques jours. La dernière heure nous avons fait un goûter et les enfants m'ont offert des petits cadeaux. J'étais satisfaite [...]* » est classé dans cette dernière catégorie. De même, « *Lorsque j'ai pris la classe pour la première fois, la maîtresse a dit une chose qui m'a marquée : « Aujourd'hui, c'est elle la maîtresse ».* Ça m'a fait tout drôle, j'étais super contente et du coup ultra motivée pour faire

aussi bien qu'elle. », souvenir autobiographique relatif à la reconnaissance du statut d'enseignante, appartient aussi à cette catégorie.

Un même souvenir évoque parfois plusieurs aspects de l'enseignement. Par exemple le souvenir « *Échec de la séance de sciences où le travail de groupe a pris tout le temps de séance n'en laissant plus pour la phase d'institutionnalisation. Temps de séance prévu qui pouvait être largement divisé par deux.* » décrit dans un premier temps une expérience d'échec ayant trait au thème « Faire la classe » alors que la seconde partie évalue la pertinence du travail de conception réalisé en amont de la séance et notamment l'anticipation du temps nécessaire pour sa réalisation. Cette seconde partie du souvenir peut donc être placée dans la catégorie « Planifier les apprentissages ». Ce souvenir évoque donc deux thématiques.

Lors des traitements, un seul thème a été associé à chaque souvenir. Pour déterminer ce contenu central, l'ordre d'apparition des thématiques a été privilégié. Le premier thème abordé dans le souvenir a été retenu car il nous semblait pouvoir témoigner d'une plus grande accessibilité de l'épisode lors de la recherche en mémoire.

La procédure de double-classification est similaire à celle mise en place pour le codage de la connotation et de la spécificité des souvenirs. Le degré d'accord obtenu entre les deux juges est de 92,07% et le coefficient Kappa de Cohen est de 0,879. Ce pourcentage est jugé très satisfaisant. Les points de désaccord ont été discutés afin de pouvoir catégoriser les souvenirs concernés.

4.2. Description de l'ensemble des souvenirs

Avant de présenter les résultats permettant de tester chacune des hypothèses de cette étude, nous donnons une description de l'ensemble des souvenirs produits par les enseignants-stagiaires.

Les 28 sujets ont évoqué au total 163 souvenirs. Le nombre moyen de souvenirs rappelés est de 5,82 souvenirs (Écart –type = 1,68). Les enseignants-stagiaires ont évoqué entre un et neuf souvenirs professionnels lors du rappel (cf. annexe 11).

Le nombre de souvenirs de réussite évoqués par les participants à cette étude est de 93 soit 52,95% et le nombre de souvenirs d'échec est de 72 soit 47,05%. Le nombre de souvenirs spécifiques est de 136 soit 82,74 % et le nombre de souvenirs génériques est de 27 soit 17,26%.

4.3. Connotation des souvenirs

Notre première hypothèse supposait une prédominance des souvenirs connotés positivement. Nous attendions d'une part, une proportion de souvenirs de réussite plus importante que celle d'échec

(*hypothèse 1a*) et d'autre part un score moyen de satisfaction associée aux souvenirs supérieur à la valeur centrale de l'échelle (*hypothèse 1b*).

La variable liée à la proportion de souvenirs de réussite n'étant pas distribuée normalement un test non paramétrique de Wilcoxon pour échantillons appariés a été utilisé pour tester la première sous-hypothèse. L'analyse statistique des résultats indique que la proportion de souvenirs de réussite ne diffère pas significativement de la proportion de souvenirs d'échec ($p = 0,137$). Contrairement à ce que nous attendions, les enseignants-stagiaires ne privilégient pas la récupération d'expériences de réussite par rapport à celles d'échec mais accèdent globalement à l'ensemble des expériences qu'ils ont vécues.

Tableau 27: Nombres et proportions de souvenirs de réussite et d'échec par individu

Valence du souvenir	Nombre moyen de souvenirs	Écart type	Proportion moyenne
Réussite	3,25	1,69	55,84%
Échec	2,57	1,20	44,16%
Total	5,82	1,68	100%

Le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs est de 4,48 (ET = 0,77) sur une échelle de 1 à 7. Le t-test pour échantillon unique révèle un écart positif significatif du score moyen de satisfaction par rapport au point central de l'échelle c'est-à-dire le score de 4 ($t(1,27) = 3,311$, $p = 0,003$).

Ces premiers résultats confortent partiellement notre première hypothèse. En effet, les enseignants-débutants convoquent une proportion de souvenirs de réussite qui n'excède pas significativement celle des souvenirs échec. Ils ne privilégient pas, comme nous le supposions, les souvenirs de valence positive. Néanmoins, le score de satisfaction lié à ces souvenirs qui constitue une mesure plus fine du sentiment de réussite ou d'échec associé est significativement positif. Les souvenirs évoqués sont donc en moyenne associés à des expériences jugées satisfaisantes.

De manière complémentaire, nous analysons les premiers souvenirs exprimés par les enseignants stagiaires. En effet, comme nous l'avons développé dans le chapitre 4 (Partie I), les premiers souvenirs rappelés témoignent des éléments les plus accessibles en mémoire et attestent des préoccupations majeures pour l'individu, ils sont donc de ce point de vue intéressants à étudier (D'Argembeau, 2003; Pillemer et al., 1988).

Dans cette étude, les souvenirs d'expériences de réussite représentent 57% de l'ensemble des premiers souvenirs. Comme pour l'ensemble des souvenirs, cette différence entre la proportion de souvenirs de réussite et d'échec n'est pas statistiquement significative. Le score moyen de satisfaction associé au premier souvenir est de 4,67 (ET = 2,13). Il n'est pas significativement associé à des

expériences satisfaisante ($t(1,26) = 1,626$, $p = 0,116$). Ainsi contrairement à l'ensemble des souvenirs qui sont plutôt jugés satisfaisants, le premier souvenir n'évoque pas de façon privilégiée une expérience jugée satisfaisante.

4.4. Spécificité des souvenirs (spécifique vs générique)

Notre seconde hypothèse avançait que les souvenirs évoqués par les sujets seraient majoritairement spécifiques. Il était attendu une proportion de souvenirs spécifiques supérieure à celle des souvenirs génériques (*hypothèse 2*).

Le test de Wilcoxon pour échantillons associés indique une différence significative au niveau de la spécificité des souvenirs ($p < 0,001$). La proportion de souvenirs spécifiques rappelés est supérieure à celle des souvenirs génériques. Les résultats vont donc dans le sens de cette seconde hypothèse.

Tableau 28: Nombres et proportions de souvenirs spécifiques et génériques par individu

Spécificité du souvenir	Nombre moyen de souvenirs	Écart type	Proportion moyenne
Spécifique	4,86	2,13	83,51%
Générique	0,96	1,31	16,49%
Total	5,82	1,68	100%

4.5. Thèmes évoqués dans les souvenirs

Nous posons l'hypothèse selon laquelle les souvenirs liés aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » seraient proportionnellement plus représentés que ceux associés aux autres thèmes (*hypothèse 3*).

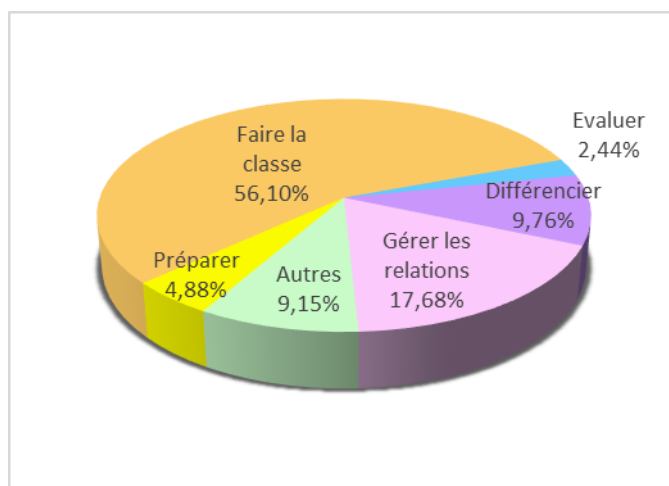
Notre objectif étant d'effectuer une analyse de contenu des souvenirs exprimés par les enseignants débutants, nous avons choisi de réaliser une analyse descriptive des souvenirs produits. Par ailleurs, notons qu'en raison de la taille de la population, relativement modeste, aucun traitement statistique ne sera réalisé sur cette caractéristique.

Les différents thèmes exprimés dans les souvenirs montrent une forte représentativité de la catégorie « faire la classe ». Les souvenirs liés à la gestion des relations sont les plus évoqués après ceux associés au thème de « faire la classe » mais de façon bien moins importante. Les souvenirs associés à des expériences liées au thème de l'évaluation sont les moins nombreux.

Tableau 29: Répartition des thèmes exprimés dans les souvenirs

Thématique du souvenir	Nombre de souvenirs	Moyenne (Écart-Type) par individu
Préparer la classe	8	0,29 (0,60)
Faire la classe	92	3,29 (1,86)
Évaluer	4	0,14 (0,36)
Différencier	16	0,57 (0,79)
Gérer les relations	29	1,04 (0,92)
Autres	15	0,54 (0,92)
Total	164	5,86 (1,72)

Figure 17: Pourcentage moyen de chacun des thèmes évoqués dans les souvenirs



En ce qui concerne les premiers souvenirs évoqués, le thème « faire la classe » est également très présent (cf. Tableau 30). Il représente à lui seul plus de la moitié des premiers souvenirs exprimés.

Tableau 30: Répartition des thèmes exprimés dans les premiers souvenirs rappelés

Thématique du souvenir	Nombre de souvenirs	Pourcentage
Préparer la classe	2	7,1%
Faire la classe	17	60,7%
Évaluer	0	0,0%
Différencier	3	10,7%
Gérer les relations	3	10,7%
Autres	3	10,7%
Total	28	100,0%

4.6. Relation entre SEPE et connotation des souvenirs

Notre dernière hypothèse supposait l'existence d'une relation entre le SEPE et la connotation des souvenirs. Plus précisément, nous attendions une relation entre le SEPE et la proportion de souvenirs de réussite. Un SEPE élevé devait être lié à une proportion de souvenirs de réussite importante. À l'inverse, un SEPE faible devrait être relié à une plus faible proportion de réussite (*hypothèse 4a*).

En raison du rejet de l'hypothèse de normalité de la distribution de la variable « *proportion de réussite* », nous avons réalisé des traitements à l'aide de tests non paramétriques des coefficients de corrélations de Spearman. L'effectif de notre échantillon étant faible, afin d'obtenir les intervalles de confiance fiables (ici à 95%) pour chacun des coefficients de corrélation nous avons eu recours à une méthode bootstrap (avec 1000 tirages). Le coefficient de corrélation a été calculé en considérant uniquement la variable « *proportion de réussite* » (car la variable « *proportion de souvenirs d'échec* » est la variable strictement complémentaire). L'analyse statistique des résultats ne va pas dans le sens de notre hypothèse et ne montre aucune corrélation significative entre le niveau de SEPE et la proportion de souvenirs de réussite évoqués ($r_s = 0,024$, $p = 0,905$).

Nous pensions également mettre en évidence un lien entre le SEPE et le score de satisfaction associé aux souvenirs. (*hypothèse 1b*). Aucune corrélation n'a pu être établie entre ces deux variables ($r = -0,178$, $p = 0,364$).

En somme, ces premiers résultats semblent témoigner du fait que la connotation des souvenirs évoqués n'est pas liée aux croyances d'efficacité qui ont été construites. Des enseignants-débutants ayant un SEPE élevé ne convoquent pas plus de souvenirs associés à des réussites ou à un haut niveau de satisfaction que ceux ayant un SEPE faible.

5. Discussion

Nous cherchions à percevoir comment les enseignants-débutants traitaient en mémoire leurs premières expériences professionnelles et quelles traces mnésiques ils construisaient à partir de celles-ci. Nous visions à examiner les caractéristiques des souvenirs qui étaient récupérés et à étudier la relation qui pouvait exister entre les croyances d'efficacité construites sur la base de ces expériences et les souvenirs qui leur étaient associés.

En ce qui concerne la caractérisation des souvenirs, les résultats n'alimentent que partiellement notre première hypothèse. En effet, la proportion de souvenirs évoquant des réussites n'est pas significativement supérieure à celle de souvenirs associés à des échecs. Nous pensions que les

objectifs de réussite professionnelle de l'individu et la volonté de maintenir une image positive de soi orienteraient la sélection en mémoire en direction des souvenirs liés à des réussites professionnelles. Nous prédisions ainsi un rappel favorisant l'expression des souvenirs à connotation positive et limitant celle des souvenirs renvoyant à des expériences négatives. Or, les résultats obtenus fournissent des éléments contradictoires à notre hypothèse. Ces résultats interrogent. Des éléments du contexte de formation seraient-ils en mesure d'avoir une incidence sur la connotation des souvenirs qui sont évoqués ? Dans les faits, nous observons une grande diversité dans l'accompagnement des stages. Cette variété des modalités d'accompagnement peut être liée à la fois au statut des formateurs (maître-formateur ou maître d'accueil), à leur expertise (certains débutent dans le rôle de formateur, d'autres sont chevronnés et interviennent régulièrement dans la formation initiale) et à leurs pratiques de tutorat. Certains formateurs conduisent une analyse des séances mises en œuvre de manière approfondie alors que d'autres le font moins. Ces différentes pratiques auraient-elles une influence sur la façon dont sont encodées les expériences professionnelles ? La littérature sur le développement professionnel des enseignants nous encourage à interroger cette interprétation. En effet, par un retour sur l'action, l'analyse réflexive conduit à questionner ses choix et à complexifier l'action (Bouissou & Aroq, 2005), à construire des compétences « *incorporées* » (Leplat, 1997) qui peuvent guider l'action et permettre ainsi un « agir » plus professionnel (Day, 2001). Or aucun élément relatif à cette analyse réflexive n'a été pris en compte dans cette étude, nous nous attacherons à l'examiner dans le chapitre 3.

Si l'hypothèse d'une connotation positive des souvenirs de ces premières expériences professionnelles n'est pas corroborée par les résultats sur les proportions de souvenirs de réussite, on note en revanche, que les expériences évoquées sont en moyenne associées à un sentiment plutôt positif de la part des enseignants-stagiaires. En effet, l'analyse du score moyen de satisfaction attachée aux souvenirs révèle un score significativement positif. Le besoin de conforter les choix professionnels dans lesquels ils se sont engagés pourrait avoir contribué à ce que les enseignants-stagiaires évoquent plutôt des souvenirs associés à un sentiment positif.

En ce qui concerne la spécificité des souvenirs évoqués par les enseignants-stagiaires, l'analyse des résultats conforte l'hypothèse 2 et met en évidence des souvenirs majoritairement spécifiques. Nous avons envisagé plusieurs facteurs pouvant concourir à situer le rappel de ces premières expériences à un haut niveau de spécificité : un intervalle de rétention court (l'intervalle entre le vécu des expériences et le moment de leur rappel n'est que de 5 semaines), un ensemble d'expériences au statut particulier et une période de vie liée à une construction identitaire propice à un encodage approfondi d'événements riches en indices de rétention efficaces. Il est probable que l'ensemble de ces facteurs aient pu contribuer à la forte prédominance des souvenirs spécifiques dans le rappel.

L'analyse descriptive du contenu thématique des souvenirs va dans le sens de notre troisième hypothèse. En effet, nous avons pu repérer que les expériences relatives à « faire classe » étaient les

plus représentées dans les souvenirs. Cette prédominance était attendue et correspond aux préoccupations centrales des débutants. Elle est sans doute également liée à l'intérêt porté à la gestion des séances durant le stage. Effectivement, le stage de pratique accompagnée vise à ce que les enseignants-stagiaires mettent en place et gèrent les séances d'apprentissage. Les formateurs accompagnent beaucoup cette mise en œuvre. Les expériences associées à ce thème ont ainsi pu être perçues comme importantes. Ceci pourrait avoir favorisé leur maintien en mémoire et leur récupération.

Il apparaît, en revanche, que les souvenirs d'expériences liées à la gestion des relations sont peu représentés en comparaison de ceux liés à la mise en œuvre des séances. Pourtant, dans la littérature s'intéressant au développement professionnel des enseignants-débutants, cet aspect de l'enseignement est relevé comme la priorité des débutants (e.g. Fuller & Brown, 1975; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001; Ria et al., 2004). Ceci nous conduit à mobiliser une interprétation contextuelle. En effet, lors du stage de pratique accompagnée, l'enseignant-titulaire reste dans la classe pendant que le jeune enseignant-stagiaire prend en charge les enseignements. L'aspect, lié à l'autorité et la gestion des élèves difficiles ou des conflits, est dans ce cadre souvent géré par le maître-titulaire. Il est donc moins expérimenté par l'enseignant-stagiaire que lorsque celui-ci est seul à gérer la classe. Cette situation pourrait avoir conduit à ce que les souvenirs attachés à la gestion des relations soient moins évoqués lors du rappel des souvenirs.

Les situations associées à des moments d'évaluation sont très peu évoquées dans les souvenirs. Il semble que cela puisse s'expliquer de façon complémentaire, tout d'abord par le vécu spécifique des enseignants-stagiaires lors de leur stage et ensuite par la priorité qu'ils donnent au « faire la classe » par rapport à celle qu'ils accordent aux apprentissages des élèves. En effet, le stage est court (12 jours) et la prise en main de la classe s'effectue sur un laps de temps encore plus réduit puisque d'une part, un temps d'observation est nécessaire pour connaître les élèves et le fonctionnement de la classe et que d'autre part, cette prise en main se partage avec le co-stagiaire. Ainsi la responsabilisation liée au processus d'enseignement dans son ensemble est-elle faible et centrée essentiellement sur la préparation et la mise en œuvre des séances. La seconde cause envisageable est liée aux préoccupations des débutants qui sont plus centrées sur la mise en activité des élèves que sur les apprentissages qu'ils réalisent. Les travaux de Fuller et Brown (1975) ainsi que de Durand (1996) situent cette préoccupation au quatrième stade de leur modèle développemental. Les expériences liées à cet aspect pourraient avoir été encodées moins précisément et être ainsi moins facilement accessibles lors de la récupération. Il peut alors paraître contradictoire que des expériences de différenciation, alors qu'elles sont très liées à l'évaluation puissent être convoquées de façon plus importante. En analysant le contenu des souvenirs liés à cette thématique nous repérons que les événements qui font partie de cette catégorie de souvenirs relèvent principalement d'une aide individuelle apportée aux élèves (par exemple : « *Seule à seule face à un élève très en difficulté, pendant un temps d'exercice,*

nous avons construit un raisonnement logique qui lui a permis ensuite de faire seul des multiplications. Sourire de l'élève comprenant qu'il a compris. »). Lors de leur stage, les enseignants-stagiaires, étant en binôme et ne prenant qu'alternativement en charge la mise en œuvre des séances d'apprentissage, concentrent leur activité sur l'accompagnement individualisé lors des phases de travail en autonomie ou au cours des recherches en groupe. Cet aspect explique peut-être en partie le nombre de souvenirs liés à ce thème. Il ne s'agit cependant pas d'une différenciation mise en place après une évaluation des acquis des élèves suivie de propositions différenciées adaptées mais plutôt d'un accompagnement individualisé lié au contexte du stage.

Par ailleurs, les résultats nous conduisent à nous interroger sur le peu de place qu'occupent les expériences liées à la préparation des séances alors qu'une large part du temps leur est consacrée durant le stage. La nature de ces expériences nous semble pouvoir servir de base d'interprétation. En effet, d'une part ces expériences, si elles sont récurrentes, sont associées à un vécu émotionnel moins fort que lorsque l'enseignant-stagiaire est confronté à la classe et d'autre part elles sont proches des expériences vécues dans les cours de didactique des disciplines donc moins distinctives. En conséquence il est possible qu'elles aient été encodées de façon moins approfondie (Brewer, 1988; D'Argembeau, 2003) et qu'elles soient ainsi moins accessibles que celles relatives à la mise en œuvre des séances.

Ainsi, à la lumière des résultats liés à nos trois premières hypothèses, nous pourrions dire que les futurs enseignants lorsqu'ils se souviennent de leurs premières expériences professionnelles évoquent des souvenirs associés tout autant à leurs expériences de réussite que d'échec et qui leur paraissent satisfaisantes. Ces souvenirs sont rappelés de façon détaillée et circonscrite dans le temps et concernent très majoritairement la mise en œuvre des séances.

Notre dernière hypothèse s'attachait à examiner une possible relation entre le SEPE et la connotation des souvenirs. Nous attendions un rappel d'autant plus positif que les croyances d'efficacité seraient élevées. Nous pensions que de hautes croyances d'efficacité, en conduisant les individus à interpréter leurs expériences de façon plus positive, pourraient orienter le rappel et qu'un plus grand nombre de souvenirs associés à des réussites serait alors évoqué. L'analyse statistique des résultats ne conforte pas cette hypothèse. Aucune corrélation n'a été relevée entre le niveau du SEPE et la connotation des souvenirs que ce soit au niveau de la proportion de réussite ou du niveau de satisfaction associée aux souvenirs.

Le faible nombre de participants ($N = 28$) de cette étude nous semble être un facteur pouvant avoir concouru à ce que ne soit pas mise en évidence la relation entre les croyances d'efficacité et les souvenirs. Une étude avec un nombre de participants plus important nous permettrait sans doute de vérifier cette interprétation.

Un second facteur pourrait, à notre sens, avoir accentué le fait que nous n'ayons pu percevoir cette relation. Les croyances d'efficacité des enseignants-stagiaires se construisent à la fois sur leurs succès, leurs observations, leurs ressentis et les retours que peuvent faire les formateurs ou les enseignants expérimentés (Bandura, 2007). Or, les occasions d'avoir pu vivre des expériences de maîtrise, considérées comme la principale source des croyances d'auto-efficacité chez les débutants (Housego, 1992; Woolfolk & Hoy, 1990), étaient peu nombreuses lors de la mesure du SEPE c'est-à-dire avant le stage de pratique accompagnée. Les croyances d'efficacité pourraient avoir évolué durant le stage par le biais de nouvelles expériences et des retours des tuteurs. Le SEPE mesuré avant le stage pourrait alors ne plus représenter un prédicteur pertinent des souvenirs récupérés après le stage.

6. Conclusion

Cette étude visait à dégager des éléments caractérisant les souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignants-stagiaires débutant leur formation et à examiner la relation entre un construit de soi, le SEPE, et les souvenirs professionnels. Les données ne nous permettent pas de confirmer l'existence d'une relation entre le SEPE et les souvenirs. Le faible nombre de participants nous semble avoir pu influencer sur ces résultats. Une étude auprès d'un plus grand nombre d'enseignants-stagiaires pourrait apporter des données plus à même d'éclairer cette relation.

En ce qui concerne l'examen des souvenirs autobiographiques professionnels, nous avons mis en lumière trois éléments de caractérisation. Ces premiers souvenirs professionnels sont principalement liés à des expériences de mise en œuvre des séances. Ils sont majoritairement spécifiques et concernent aussi bien des expériences de réussite que d'échec. Ce dernier élément nous interroge car il est en contradiction avec ce que la littérature (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2001) pouvait laisser supposer. Le contexte de formation, et plus particulièrement les différences dans les pratiques d'accompagnement, nous paraît pouvoir exercer une influence sur le rappel des souvenirs. À notre sens, l'analyse réflexive, mise en avant dans la littérature comme élément favorisant le développement professionnel (Bouissou & Aroq, 2005; Donnay & Charlier, 2006; Jorro, 2005), pourrait influencer sur ce rappel. Or, aucun élément dans cette étude ne nous permet d'étayer cette interprétation. À notre connaissance, aucune étude n'a encore étudié le lien qui pourrait exister entre ce type d'analyse et les caractéristiques des souvenirs.

Chapitre 3: Analyse réflexive, caractéristiques des souvenirs et relation avec le SEPE

1. Objectifs de l'étude

L'étude précédente apporte des premiers éléments de connaissances sur les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles. Les résultats conduisent à s'interroger sur le contexte plus global de ces premières expériences. Le contexte de formation, de par sa grande variété d'accompagnements, a peut-être contribué à un rappel comparable des souvenirs de réussite et d'échec.

La littérature scientifique sur le développement professionnel met en avant l'analyse réflexive comme élément contribuant à l'évolution des compétences professionnelles. Par le biais d'une pratique réflexive, les enseignants construisent de nouvelles compétences qui guident l'action et permettent une réponse plus adaptée aux situations professionnelles (Pallascio & Lafortune, 2000; Perrenoud, 2001; Wittorski, 2007).

Les travaux sur la mémoire autobiographique montrent que le niveau d'attention porté à un événement (Johnson, Nolde, & De Leonardis, 1996; Parkin, Gardiner, & Rosser, 1995), le type et la qualité de traitement qui sont opérés lors de son encodage, (Craik, 2002; Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975) et la consolidation des informations mises en mémoire (Suengas & Johnson, 1988) sont des facteurs susceptibles d'influer sur la remémoration de cet événement. Il paraît alors possible que l'analyse réflexive du vécu professionnel ait une influence sur la mise en mémoire de ce vécu. Elle devrait agir à différents niveaux du processus de mémorisation : sur la consolidation puisqu'elle réactive certains événements vécus, sur l'encodage puisqu'elle focalise l'attention sur ces épisodes et qu'elle en approfondit le traitement. Dès lors, lorsque des enseignants-débutants pratiquent une analyse réflexive, est-ce susceptible d'influer sur la mise en mémoire de leurs expériences professionnelles ? Et si oui, de quelle nature serait cette influence ? La modélisation de la mémoire autobiographique proposée par Conway et ses collaborateurs (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004) suggère que la récupération des traces en mémoire se réalise sous le contrôle du soi de sorte que les souvenirs soient en correspondance avec les connaissances sur soi et les buts actuels des individus. Les construits de soi sur le domaine professionnel, plus précisément les croyances d'auto-efficacité, pourraient-ils orienter la récupération des souvenirs d'expériences professionnelles. De faibles croyances en ses capacités seraient-elles

susceptibles de conduire à un rappel moins positif que de fortes croyances ? Dans ces conditions, une analyse de la pratique professionnelle pourrait-elle avoir un effet sur cette relation entre les croyances d'efficacité et les souvenirs ? Et en quoi cet effet pourrait-il contribuer au développement professionnel ?

La présente étude cherche à appréhender l'impact qu'une analyse réflexive peut avoir sur la mise en mémoire des premières expériences professionnelles. Elle vise un double objectif. Il s'agit tout d'abord, d'examiner l'impact d'une telle analyse sur les caractéristiques des souvenirs d'expériences professionnelles et sur les croyances d'auto-efficacité des enseignants-débutants et ensuite d'étudier son influence sur la relation entre le SEPE et les souvenirs.

L'analyse réflexive ne peut cependant pas être étudiée dans sa globalité. De manière opérationnelle, nous proposons un travail réflexif sous forme de consignes invitant à analyser quotidiennement la pratique professionnelle. En lien avec les travaux sur le développement professionnel des enseignants (Jorro, 2005; Van Manen, 1977) qui mettent en relief différents niveaux de réflexivité, de manière exploratoire, deux niveaux d'analyse réflexive seront testés. En somme, nous examinons l'impact de deux niveaux d'analyse réflexive (un niveau élémentaire et un niveau approfondi) sur les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles et l'effet qu'ils peuvent avoir sur la relation entre le SEPE et les souvenirs.

2. Présentation des deux niveaux d'analyse réflexive mis en place

La mise en place de cette « incitation » à l'analyse réflexive a été réalisée auprès d'un groupe d'enseignants-stagiaires en première année de formation. Les enseignants-débutants étaient invités à réaliser une analyse quotidienne de leur vécu professionnel. Deux niveaux d'analyse étaient proposés : une analyse élémentaire (niveau 1) et une analyse approfondie (niveau 2). L'ensemble des enseignants-stagiaires étaient répartis en deux groupes, l'un effectuait l'analyse de niveau 1 et l'autre, celle de niveau 2.

Le groupe d'enseignants-stagiaires pratiquant le premier niveau d'analyse réflexive devait décrire chaque soir, dans un journal de bord, un (ou plusieurs) épisode(s) professionnel(s) marquant(s) vécu(s) au cours de la journée. Ces épisodes devaient concerner, soit la conduite de la classe, soit la gestion du groupe-classe, soit les interactions avec les élèves. Les enseignants-débutants devaient ensuite préciser dans quelle mesure cet épisode³² leur paraissait valorisant.

Ce niveau constitue une première entrée dans la « *réflexion sur l'action* » (Schön, 1994). Il permet de penser l'action *a posteriori* en l'analysant à la fois du point de vue événementiel (que s'est-il

³² Les épisodes correspondent aux événements qui sont notés chaque jour dans le carnet de bord. Ils se distinguent des souvenirs dans le sens où ils sont nécessairement spécifiques puisqu'il est demandé une description de l'événement et sont rappelés après un très court temps de rétention.

passé ? quels étaient les acteurs ? le lieu ? était-ce une réussite, un échec ?) et subjectif (cet épisode est-il valorisant ?). Essentiellement descriptif, il conduit l'enseignant-stagiaire à porter un regard externe sur un événement vécu et pourrait permettre un premier niveau d'objectivation (Jorro, 2005).

Le groupe réalisant le second niveau d'analyse approfondissait l'analyse de niveau 1. Après la description de l'épisode choisi, les enseignants-stagiaires de ce groupe réalisaient une analyse des faits. Une question guidait cette analyse : « *Expliquez pourquoi selon vous cet épisode s'est plus ou moins bien déroulé* ». Cette interrogation visait à ce que les futurs enseignants cherchent à mettre en lien les différentes composantes de la situation et analysent leur action au regard de ces composantes. En ce sens, ce niveau relève plus de l'interprétation (Jorro, 2005).

Le groupe d'enseignants-stagiaires ayant participé à l'étude précédente n'a pas été concerné par cet élément de formation. Il n'a opéré aucun des deux niveaux d'analyse réflexive présentés dans l'étude. Il est en quelque sorte en « condition écologique ». Ceci permet d'établir une comparaison avec les deux autres groupes qui sont eux inscrits dans cette formation. Il constitue le groupe « sans analyse induite » ou « groupe témoin ».

3. Hypothèses

Avant de présenter précisément les hypothèses, nous exposons les variables sur lesquelles porte notre étude. L'effet de l'analyse réflexive est examiné sur deux caractéristiques des souvenirs : leur connotation (plutôt lié à l'échec ou à la réussite) et leur spécificité. Les épisodes décrits dans le journal de bord sont uniquement étudiés selon leur connotation puisque ce sont tous des épisodes spécifiques. Cette spécificité est due à l'analyse réflexive qui contraint d'une part, de se centrer sur un événement de la journée et d'autre part, d'en faire une description détaillée. Nous présentons dans les tableaux ci-dessous les caractéristiques et mesures (variables opérationnelles) associés aux souvenirs (Tableau 31) et aux épisodes (Tableau 32).

Tableau 31: Variables associées aux souvenirs

	Caractéristiques des souvenirs	
	Connotation des souvenirs	Spécificité/généralité des souvenirs
Variables opérationnelles	Valence : • Nombre de souvenirs de réussite (vs d'échec) • Proportion de souvenirs de réussite (vs d'échec)	Nombre de souvenirs spécifiques (vs génériques) Proportion de souvenirs spécifiques (vs génériques)
	Satisfaction : • Score de satisfaction (échelle de 1 à 7)	

Tableau 32: Variables associées aux épisodes

	Caractéristiques des épisodes
	Connotation des épisodes
	Variables opérationnelles
	Valence : • Nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec) • Proportion d'épisodes de réussite (vs d'échec)
	Satisfaction : • Score de valorisation (échelle de -3 à +3)

3.1. Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique)

La récupération d'un souvenir spécifique implique de retrouver en mémoire des informations très détaillées sensorielles, contextuelles, émotionnelles concernant l'événement ciblé (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; D'Argembeau, 2003). Selon la modélisation de la mémoire proposée par Conway (2005), ces informations épisodiques attachées aux événements vécus sont stockées dans la mémoire épisodique. Elles sont nombreuses mais sont vite oubliées sauf si elles sont consolidées et qu'elles sont reliées à des connaissances plus générales en mémoire. Rappeler un souvenir spécifique suppose donc de récupérer des représentations épisodiques liées à l'événement ciblé. Or, pour que cette récupération puisse se faire, il est nécessaire que les informations liées à l'événement aient été d'abord encodées puis ensuite consolidées. Plusieurs facteurs peuvent interférer sur la qualité de l'encodage. L'attention portée à l'événement, son caractère plus ou moins distinctif, le type (superficiel ou approfondi) et la qualité du traitement (plus ou moins sémantisé) opérés sur ses différentes composantes influent sur la force et la persistance des traces mnésiques en mémoire (Craig, 2002; Johnson et al., 1996; Parkin et al., 1995).

Il nous semble alors probable que l'analyse réflexive renforce la mise en mémoire de représentations épisodiques du vécu quotidien et qu'elle favorise ainsi un rappel de souvenirs spécifiques. En effet, le rappel et la description, chaque soir, d'épisodes professionnels marquants nous paraissent susceptibles d'augmenter l'attention portée à ces épisodes et de les rendre plus distinctifs. Ces facteurs devraient, en conséquence, améliorer l'encodage et favoriser la rétention d'éléments perceptifs, spatio-temporels, émotionnels attachés aux épisodes. Un grand nombre de souvenirs spécifiques pourrait ainsi être rappelé par les enseignants-stagiaires ayant analysé leur pratique quotidienne. Toutefois, les enseignants-stagiaires qui réalisent une analyse de niveau 2, en cherchant à relier les faits les uns aux autres, sont amenés à opérer un traitement plus sémantisé des

épisodes relatés. L'encodage devrait alors être plus approfondi et les représentations épisodiques liées aux épisodes renforcées.

Ainsi, nous posons l'hypothèse selon laquelle, les souvenirs rappelés par les enseignants-stagiaires de master 1 devraient être majoritairement spécifiques et ce, qu'ils aient ou non opéré une analyse sur les épisodes vécus lors du stage. On suppose cependant que cette tendance à la spécificité se trouvera accentuée chez les enseignants-stagiaires ayant opéré une analyse réflexive approfondie des épisodes vécus (*hypothèse 1*).

3.2. Effet de l'effet de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs

Nous savons que la mémoire autobiographique sert à la fois la poursuite des buts et projets de l'individu et le maintien d'une vision positive de soi (Barclay & Smith, 1992; Bluck, 2003; Bluck, Alea, Habermas, & Rubin, 2005; Conway et al., 2004; Wilson & Ross, 2003). Le soi oriente dans ce sens les représentations des événements qui sont mises en mémoire puis récupérées. Il nous semble alors envisageable que le relevé d'épisodes connotés positivement soit favorisé par rapport à celui d'épisodes négatifs (*hypothèse 2a*). En effet, les expériences positives permettent le maintien d'une vision positive de soi et contribuent à la réalisation des buts à court terme (la réussite au concours) et à long terme (la réussite professionnelle).

Par ailleurs, le fait qu'un événement soit distinctif influe sur le processus de mémorisation et le rend plus facilement accessible lors de la récupération (Brewer, 1988; Kolodner, 1983; Norman & Bobrow, 1979; Schmidt, 1991). Or, les épisodes relevés quotidiennement correspondent à des événements qui sont jugés saillants par les enseignants-stagiaires. Ils sont donc attachés à des expériences singulières. Ce caractère distinctif pourrait alors conduire à ce qu'ils soient plus facilement accessibles en mémoire. De plus, se remémorer un événement passé, le raconter ou y repenser réactive les informations liées à cet événement, les consolident en mémoire et les rend plus accessibles lors de la récupération (D'Argembeau, 2003). La description dans le journal de bord réactive les épisodes vécus dans la journée. Les informations liées à ces épisodes devraient donc être encore renforcées et leur récupération se trouver facilitée. Au final, les traces mnésiques attachées à des épisodes, déjà saillants, devraient être encore plus solides et durables et ainsi aisément accessibles lors du processus de récupération. Cette accessibilité des épisodes nous semble pouvoir déterminer une part du rappel des expériences professionnelles vécues. Des épisodes positifs relevés au quotidien devraient conduire à la récupération de souvenirs connotés positivement. Autrement dit, nous pensons que la connotation des souvenirs devrait être liée à celle des épisodes (*hypothèse 2b*).

Ainsi, puisque d'une part, nous supposons que les épisodes relevés au quotidien devraient être principalement des épisodes connotés positivement et que d'autre part ces mêmes épisodes, en étant encodés de façon approfondie et consolidés, devraient être plus accessibles, il paraît envisageable que les souvenirs évoqués par les enseignants-stagiaires ayant analysé leur vécu quotidien présentent également une connotation majoritairement positive. En outre, les qualités professionnalisantes de l'analyse réflexive de niveau 2 liées à un encodage plus approfondi des expériences vécues pourraient conduire à ce que le groupe d'enseignants-stagiaires ayant réalisé ce niveau d'analyse privilégie encore plus le rappel de souvenirs connotés positivement que ne le feraient les autres groupes. En effet, certains travaux pointent le fait qu'en déplaçant une focalisation sur l'aspect émotionnel et subjectif de l'événement vers une plus grande objectivation des faits, l'analyse réflexive conduit à appréhender les événements professionnels de façon plus complexe. En suscitant un regard critique et constructif sur la pratique (Bouissou & Brau-Antony, 2005; Perrenoud, 2001), elle conduit à passer du faire à l'agir (Bouissou & Aroq, 2005) et à développer des compétences permettant de gérer plus efficacement de nouvelles situations (Wittorski, 2007).

L'analyse réflexive de niveau 2, puisqu'elle induit un retour réflexif sur les causes et les conséquences des actions (ce qui n'est pas fait dans l'analyse de niveau 1), devrait favoriser un regard plus complexe sur les situations vécues. Elle pourrait aussi conduire à mieux tirer profit des expériences vécues, mieux les gérer et peut-être à vivre un plus grand nombre de situations de réussite. Les épisodes positifs pourraient ainsi être relatés en majorité dans le journal de bord. Par ailleurs, la plus grande implication engendrée par l'analyse opérée à ce niveau nous semble susceptible d'engager plus fortement les enseignants-stagiaires et d'accroître encore leur désir de réussir. En conséquence, la récupération des souvenirs pourrait être davantage orientée vers des souvenirs connotés positivement. Les enseignants-débutants ayant analysé leur vécu quotidien de façon approfondie devraient évoquer plus de souvenirs connotés positivement que ne le feraient les autres groupes. Notre seconde hypothèse avance que l'analyse réflexive devrait favoriser le relevé d'épisodes positifs et le rappel de souvenirs connotés positivement et ce, d'autant plus que cette analyse est approfondie (*hypothèse 2*).

3.3. Effets conjoints de l'analyse réflexive et du SEPE sur la connotation des souvenirs

Conformément aux travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003, 2007) et plus spécifiquement sur celui des enseignants (Woolfolk & Hoy, 1990) nous supposons que les enseignants-stagiaires ayant un SEPE élevé auront une vision plus optimiste de leur action en classe et de leurs élèves, qu'ils seront moins anxieux et qu'en conséquence, ils retiendront quotidiennement plutôt des expériences positives que négatives. Nous attendons donc un effet sur la connotation des

souvenirs. Autrement dit, nous posons l'hypothèse selon laquelle plus le SEPE initial est élevé plus les souvenirs rappelés devraient renvoyer à des expériences connotés positivement (*hypothèse 3a*).

En outre, les études de Vanlede et al (2009) montrent qu'un traitement spécifique des échecs aide plus au maintien d'un haut niveau de sentiment d'auto-efficacité que ne le fait un traitement à un niveau général. En effet, d'une part, il confère à ces expériences un caractère plus exceptionnel ce qui permet de ne pas les considérer comme des éléments caractéristiques du soi (Brunot & Sanitioso, 2004; Selimbegovic, Régner, Bo Sanitioso, & Huguet, 2011). D'autre part, il conduit à l'encodage d'un grand nombre de détails spécifiques qui peuvent servir au maintien d'une image positive de soi (Vanlede et al., 2009). Le niveau de traitement (spécifique vs général) des expériences de réussite ne montre pas d'influence sur les croyances d'auto-efficacité puisque les expériences positives ne représentent pas une menace pour la cohérence interne du sujet.

Nous pensons alors possible que l'analyse réflexive, puisqu'elle conduit à un traitement spécifique de l'ensemble des expériences, puisse amener les futurs enseignants à se percevoir plus efficaces que ceux n'opérant pas d'analyse. Ils devraient ainsi appréhender leurs expériences de façon plus positive, moins anxieuse également (et peut-être aussi vivre plus d'expériences de réussite) que ceux n'ayant pas réalisé d'analyse réflexive. La connotation de leurs souvenirs devrait alors être plus positive. L'effet négatif d'un SEPE faible pourrait alors se trouver modulé par l'effet bénéfique de l'analyse réflexive sur ce même SEPE. Toutefois, pour que cette modulation puisse s'effectuer, il nous semble qu'un certain niveau d'analyse réflexive doit être réalisé. En effet, l'analyse de niveau 1, si elle accentue l'attention portée sur certains épisodes vécus, n'induit pas cependant de traiter de façon profonde (sémantique) les informations liées à ces épisodes. Elle conduit à la description d'éléments contextuels, parfois du ressenti. En revanche, l'analyse de niveau 2, en amenant les enseignants-stagiaires à rechercher des causes aux événements devrait conduire non seulement à traiter un plus grand nombre d'informations associées à ces événements mais à le faire de manière plus profonde. Les traces spécifiques en mémoire devraient alors être plus nombreuses et durables chez les individus du groupe ayant réalisé une analyse de niveau 2. Ceci devrait fournir un matériau plus riche au maintien d'une image positive de soi (Vanlede et al., 2009). La différence de connotation des souvenirs évoqués par les individus ayant un faible niveau de SEPE et ceux ayant un niveau élevé pourrait s'en trouver réduite. La connotation du rappel devrait être moins dépendante du SEPE initial chez les enseignants-stagiaires ayant réalisé une analyse de niveau approfondi (*hypothèse 3b*).

Ainsi, nous avançons l'hypothèse générale selon laquelle plus le SEPE initial des enseignants-stagiaires est élevé plus les souvenirs rappelés devraient renvoyer à des expériences positives mais cette relation devrait être moins forte chez les enseignants-stagiaires ayant réalisé une analyse de niveau 2 comparés à ceux ayant effectué une analyse de niveau 1 (*hypothèse 3*).

Nous reprenons nos trois hypothèses dans le tableau ci-dessous :

Tableau 33: Récapitulatif des hypothèses de l'étude 3

	Caractéristiques des souvenirs	
	Spécificité/généralité des souvenirs	Connotation des souvenirs
Hypothèses	Les souvenirs rappelés par les enseignants-stagiaires de master 1 devraient être majoritairement spécifiques et ce, qu'ils aient ou non opéré une analyse sur les épisodes vécus lors du stage. On suppose cependant que cette tendance à la spécificité se trouvera accentuée chez les enseignants-stagiaires ayant opéré une analyse réflexive approfondie des épisodes vécus (<i>hypothèse 1</i>).	L'analyse réflexive devrait favoriser le relevé d'épisodes positifs et le rappel de souvenirs connotés positivement et ce d'autant plus que cette analyse est approfondie (<i>hypothèse 2</i>).
		Plus le SEPE initial des enseignants-stagiaires est élevé plus les souvenirs rappelés devraient renvoyer à des expériences positives mais cette relation devrait être moins forte chez les enseignants-stagiaires ayant réalisé une analyse de niveau 2 comparés à ceux ayant effectué une analyse de niveau 1 (<i>hypothèse 3</i>).

4. Méthode

4.1. Participants

Cent seize enseignants-stagiaires (garçons et filles) de Master 1 des Métiers de l'Enseignement et de l'Éducation - année 2011/2012- des sites de Chamalières (63), Moulins (03) et du Puy en Velay (43) ont participé à cette étude. Après suppression des sujets n'ayant pas pu participer à chacune des étapes du protocole, seuls 73 sujets ont été pris en compte dans cette étude. La population est très majoritairement féminine (N = 65 soit 89% de la population). L'âge des sujets varie entre 21 et 35 ans (M = 22,62, ET = 1,77). Les 28 enseignants-stagiaires de la première étude, n'ayant pas réalisé d'analyse réflexive « induite », constituent le groupe témoin de l'expérimentation. Les enseignants-stagiaires participant à cette étude ont effectué les mêmes stages que ceux de l'étude précédente et dans les mêmes conditions, à savoir un stage d'observation de 8 jours et un stage de pratique accompagnée de 12 jours durant lequel ils ont réalisé l'analyse quotidienne d'épisodes marquants de leur vécu.

4.2. Procédure

La procédure est identique à celle de l'étude précédente mais en introduisant, durant le stage de pratique accompagnée de mars, le relevé quotidien d'épisodes d'enseignement marquants vécus au cours de la journée. Cette expérimentation s'est déroulée en trois temps distincts.

Dans un premier temps, et dans les mêmes conditions que lors de l'étude précédente (cf. Partie II – Chapitre 2), les enseignants-stagiaires ont rempli un questionnaire permettant de recueillir leur SEPE (cf. annexe 8.2).

Dans un second temps, avant le stage de pratique accompagnée de trois semaines, deux groupes d'enseignants-stagiaires étaient incités à réaliser une analyse réflexive quotidienne sur leur vécu professionnel. Cette pratique réflexive était présentée comme élément de leur formation. Des consignes orales étaient données à chaque groupe. À l'un, il était demandé de décrire chaque soir, et tout au long du stage, un ou des épisode(s) de réussite ou d'échec vécu(s) dans la journée et concernant soit la conduite de la classe, soit la gestion du groupe-classe soit les interactions avec les élèves. Les stagiaires devaient également préciser leur perception subjective de l'épisode transcrit (son aspect plus ou moins valorisant) sur une échelle allant de -3 à +3. Ce groupe réalisait alors l'analyse de niveau 1. À l'autre, on demandait, en plus de la description des épisodes quotidiens, une analyse des faits. Dans ce but, on posait la question suivante : « *Expliquez pourquoi selon vous cet épisode s'est plus ou moins bien déroulé* ». Ce groupe réalisait alors l'analyse de niveau 2 (cf. annexe 12).

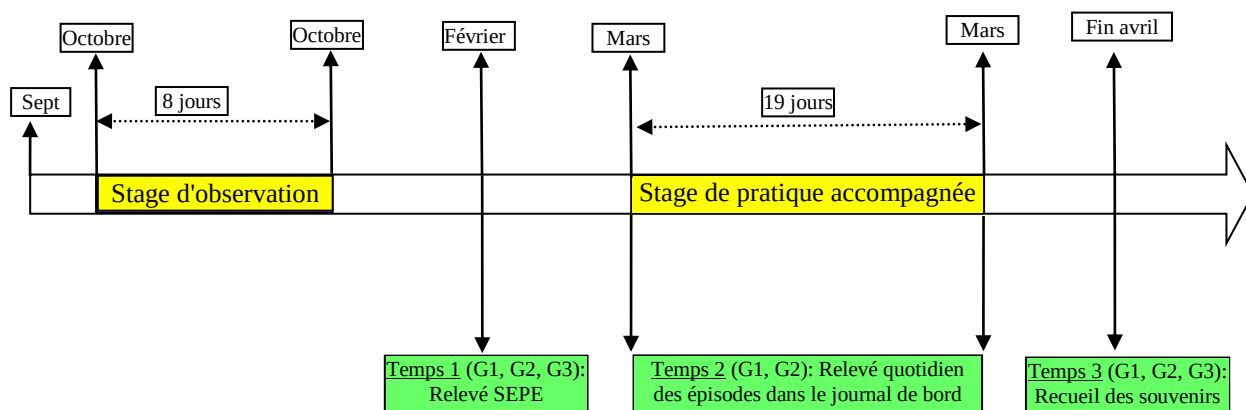
Le recueil des souvenirs constituait le troisième temps. Il avait lieu cinq semaines après la fin du stage de pratique accompagnée et s'opérait dans les mêmes conditions que dans l'étude précédente (cf. Partie II – Chapitre 2). Il s'agissait de rappeler le plus grand nombre de souvenirs d'expériences vécues pendant le stage dans l'ordre où ils étaient récupérés. Le temps imparti pour ce recueil ne variait pas par rapport à l'étude précédente, il était de quinze minutes (Brunot, 1997).

Afin de proposer une vision synthétique des différents temps de l'expérimentation, nous proposons le tableau et la ligne temporelle ci-dessous :

Tableau 34: Structuration de l'étude 3

Phase	Moment dans l'année	Procédure		
Temps 1	Février	Recueil de la mesure du sentiment d'efficacité professionnelle		
Temps 2	5 au 23 mars	Stage		
		<i>G1: Groupe avec analyse de niveau 1</i> Analyse de pratique sans explication de l'événement	<i>G2: Groupe avec analyse de niveau 2 (approfondie)</i> Analyse de pratique avec explication de l'événement	<i>G3: groupe sans analyse induite</i> Pas d'analyse
Temps 3	Fin avril/début mai	Recueil des souvenirs autobiographiques liés au stage		

Figure 18: Ligne temporelle de l'étude 3



Les participants de cette étude ont été répartis en trois groupes en fonction de l'incitation qui leur était faite. Les sujets du groupe « sans analyse induite » (G3) ne participaient qu'aux phases 1 et 3 de l'expérimentation c'est-à-dire à la phase de recueil du SEPE et à la phase de recueil de souvenirs à la suite du stage de pratique accompagnée. Ils n'ont fait aucun relevé d'épisodes marquants durant leur stage de pratique accompagnée.

Tableau 35: Caractéristiques de chacun des groupes

Groupe	Effectif (%)	Répartition par sexe	
		Fille	Garçon
Groupe sans analyse induite (G3)	28 (38,4%)	22	6
Groupe avec analyse de niveau 1 (G2)	13 ³³ (17,8%)	12	1
Groupe avec analyse de niveau 2 (G1)	32 (43,8%)	31	1
Total	73 (100%)	65	8

4.3. Matériel

Mesure du SEPE avant le stage

Lors du temps 1, temps de la mesure du SEPE, le matériel est similaire à celui utilisé dans l'étude précédente (cf. annexe 8.2).

³³ Le faible effectif de ce groupe est dû à la perte de questionnaires lors d'un déménagement

Recueil des épisodes durant le stage

Un journal de bord est proposé à chaque participant des groupes 1 et 2 afin qu'ils rédigent les épisodes (cf. annexe 10). Une première page réprecise à la fois l'objectif formatif du document et les consignes qui ont été données à l'oral. On rappelle également que ce document ne sera pas utilisé à des fins évaluatives. Il est prévu trois pages par jour de façon à laisser ouverte la possibilité de relever 2 ou 3 épisodes journaliers. Chaque première page quotidienne est datée et amène l'enseignant-stagiaire à spécifier si l'épisode relaté est une séance d'enseignement, une interaction individuelle ou un moment de gestion du groupe-classe en dehors d'une séance. Un espace est ensuite prévu pour relater l'épisode et coder la perception plus ou moins valorisante de cet événement sur une échelle allant de -3 à +3. Un espace supplémentaire est par ailleurs prévu pour les enseignants-stagiaires qui conduisent l'analyse de niveau 2.

Recueil des souvenirs après le stage

Le document utilisé pour le recueil des souvenirs, durant le troisième temps, est le même que celui employé lors de la précédente étude (cf. annexe 9). Les différents éléments complémentaires sur les souvenirs (niveau de satisfaction, durée et datation) sont également identiques.

5. Résultats

5.1. Codage des souvenirs

Les souvenirs qui ne réfèrent pas à des événements autobiographiques c'est-à-dire dont le soi n'est pas objet de l'expérience (Baddeley, 1992) (par exemple ceux qui impliquent une autre personne que l'enseignant-stagiaire lui-même) ou qui sont ambigus sont écartés des traitements.

Deux juges travaillant en aveugle ont classifié de façon indépendante les souvenirs selon leur valence (réussite vs échec). Le degré d'accord obtenu entre les deux juges mobilisés est de 88,69% et le coefficient de Kappa de Cohen est de 0,770.

La double classification concernant la spécificité des souvenirs montre un degré d'accord de 92,35% et un coefficient de Kappa de Cohen de 0,775. Comme pour l'étude précédente, les désaccords étaient discutés. La classification était réalisée après accord consensuel entre les deux juges.

5.2. Description de l'ensemble des souvenirs

Avant de présenter les résultats nous permettant de tester chacune des hypothèses formulées, nous présentons une description de l'ensemble des souvenirs produits par les enseignants débutants.

Les 73 sujets ont, au total, évoqué 453 souvenirs. Le nombre moyen de souvenirs rappelés est de 6,21 souvenirs (Écart type = 1,572). Douze souvenirs sont des souvenirs ambigus.

Les souvenirs évoquent principalement des expériences de réussite ($M = 3,88$; Écart-type = 1,691). Ce sont pour la plupart des souvenirs spécifiques ($M = 4,97$; écart-type = 1,818). Ils sont, de manière générale, décrits avec un grand nombre de détails contextuels et émotionnels et n'excèdent que très rarement une durée d'une heure.

Tableau 36: Descriptif de l'ensemble des souvenirs

Descriptif des souvenirs (N = 453)					
	Souvenir de réussite	Souvenir d'échec	Souvenir spécifique	Souvenir générique	Souvenir ambigu
Nombre de souvenirs rappelés	283	158	363	78	12
Pourcentage par rapport au nombre total de souvenirs	62,47	34,88	80,13	17,22	2,65

5.3. Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la spécificité des souvenirs

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les souvenirs rappelés devraient être majoritairement spécifiques et ce, qu'il y ait eu analyse ou pas du vécu professionnel lors du stage. On suppose cependant que cette tendance à la spécificité se trouvera accentuée chez les enseignants-stagiaires ayant opéré une analyse réflexive approfondie des épisodes vécus (*hypothèse 1*).

De manière opérationnelle, nous pensons que le nombre de souvenirs spécifiques devrait être supérieur au nombre de souvenirs génériques et que le groupe ayant opéré une analyse de niveau 2 devrait rappeler un plus grand nombre de souvenirs spécifiques.

Les analyses descriptives révèlent deux éléments intéressants. Tout d'abord, et comme nous le supposions, la très grande majorité des souvenirs est spécifique. Ensuite, la comparaison des nombres moyens de souvenirs spécifiques et de souvenirs génériques met en évidence une très faible différence entre les différents groupes d'enseignants-stagiaires.

Tableau 37 : Nombre moyen de souvenirs spécifiques (vs génériques) rappelés en fonction des conditions expérimentales

Spécificité des souvenirs	Groupe	Moyenne	Ecart-type	N
Souvenirs spécifiques	Groupe avec analyse de niveau 2	4,94	1,703	32
	Groupe avec analyse de niveau 1	5,31	1,377	13
	Groupe sans analyse induite	4,86	2,138	28
	Total	4,97	1,818	73
Souvenirs génériques	Groupe avec analyse de niveau 2	1,22	1,157	32
	Groupe avec analyse de niveau 1	0,92	0,862	13
	Groupe sans analyse induite	0,96	1,319	28
	Total	1,07	1,171	73

Le traitement statistique par ANOVA sur plan mixte en groupes indépendants confirme ce qui était pressenti dans l'analyse descriptive. L'effet d'interaction entre la spécificité des souvenirs et le groupe n'est pas significatif $F(2, 70) = 0,287$, $p = 0,751$. Il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes. Par contre, un effet principal de la spécificité des souvenirs est révélé $F(1, 70) = 139,959$, $p < 0,001$. Les souvenirs spécifiques sont évoqués de façon prédominante par rapport aux souvenirs génériques.

Les résultats ne semblent pas conforter entièrement notre hypothèse. Les souvenirs sont majoritairement spécifiques pour l'ensemble des individus et le groupe ayant réalisé une analyse réflexive approfondie ne rappelle pas significativement plus de souvenirs spécifiques.

5.4. Étude de l'effet de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs

L'hypothèse 2 supposait que l'analyse réflexive devrait favoriser le relevé d'épisodes connotés positivement et le rappel de souvenirs également positifs et ce, d'autant plus que cette analyse est approfondie (*hypothèse 2*).

Deux hypothèses sous-jacentes à l'hypothèse 2 sont tout d'abord vérifiées avant le test de l'hypothèse proprement dit:

- les épisodes connotés positivement devraient prédominer (*hypothèse 2a*),
- la connotation des épisodes pourrait être liée à celle des souvenirs (*hypothèse 2b*).

5.4.1. Prédominance des épisodes connotés positivement

De manière opérationnelle, l'hypothèse 2a a été testée sur les variables « *nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec)* » et « *score de valorisation associée aux épisodes* ». Nous supposons que le nombre d'épisodes de réussite devrait être supérieur au nombre d'épisodes d'échec et que le score de valorisation des épisodes devrait être positif.

Un test de Student a permis la comparaison entre le nombre d'épisodes de réussite et le nombre d'épisodes d'échec. Les résultats montrent une différence significative entre les deux variables ($t(44) = 8,814$, $p < 0,001$, $M_R = 9,38$; $M_E = 2,31$). Le nombre d'épisodes de réussite est significativement supérieur à celui des épisodes d'échec.

Un t-test pour échantillon unique a permis de mettre en évidence la positivité du score de valorisation associée aux épisodes ($t(44) = 12,82$, $p < 0,001$; $M = 1,40$). Les épisodes relevés dans le carnet de bord sont en majorité perçus comme valorisants.

L'hypothèse 2a semble être confortée par ces premiers résultats.

5.4.2. Lien entre la connotation des épisodes et la connotation des souvenirs

Nous pensons que les épisodes relevés dans le journal de bord auraient une incidence sur le rappel des souvenirs et plus précisément que la connotation des épisodes serait liée à celle des souvenirs. Une connotation positive des épisodes devrait être liée à une connotation positive des souvenirs (*hypothèse 2b*).

De manière opérationnelle, nous supposons qu'un grand nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec) transcrits au quotidien devrait favoriser une prédominance des souvenirs de réussite (vs d'échec) dans le rappel. De même, un score de valorisation associée aux épisodes supérieur à la valeur centrale de l'échelle devrait être lié à un niveau de satisfaction associée aux souvenirs également supérieur à la valeur centrale de l'échelle.

Les régressions linéaires ($F(1,44) = 4,301$; $p = 0,044$ et r^2 ajusté = 0,070 sur le nombre de souvenirs de réussite et sur le nombre de souvenirs d'échec ($F(1,44) = 6,669$; $p = 0,013$ et r^2 ajusté = 0,114) mettent en évidence un lien significatif entre la valence des épisodes (réussite vs échec) et celle des souvenirs (cf. Tableau 38 et Tableau 39). Un grand nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec) est lié au rappel d'un grand nombre de souvenirs de réussite (vs d'échec).

Tableau 38: Relation entre le nombre d'épisodes de réussite décrits et le nombre de souvenirs de réussite rappelés

Variable dépendante : Nombre de souvenirs de réussite			
Variable indépendante	Coefficient standardisé β	Significativité (p)	t
Nombre d'épisodes de réussite	0,302	0,044	2,074

Tableau 39: Relation entre le nombre d'épisodes d'échec décrits et le nombre de souvenirs d'échec rappelés

Variable dépendante: Nombre de souvenirs d'échec			
Variable indépendante	Coefficient standardisé β	Significativité (p)	t
Nombre d'épisodes d'échec	0,366	0,013	2,583

Le calcul du coefficient de corrélation de Pearson montre une forte corrélation entre le niveau moyen de valorisation des épisodes et celui de satisfaction associée aux souvenirs ($t(1,45) = 0,549$, $p < 0,001$). Le niveau de valorisation associée aux épisodes est significativement lié à celui de la satisfaction associée aux souvenirs.

Les données recueillies et analysées statistiquement alimentent donc l'hypothèse 2b. La connotation des épisodes relevés au quotidien et la connotation des souvenirs sont liées.

5.4.3. Étude de l'effet du niveau de l'analyse réflexive sur la connotation des épisodes et des souvenirs

Nous envisageons un effet de l'analyse réflexive, et plus particulièrement de l'analyse approfondie, sur la connotation des épisodes relevés et des souvenirs évoqués. Nous pensons que l'analyse réflexive devrait favoriser le relevé d'épisodes et le rappel de souvenirs connotés positivement et ce d'autant plus que cette analyse est approfondie (*hypothèse 2*).

Nous testons tout d'abord cette hypothèse sur les variables « *nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec)* » et « *score de valorisation associée aux épisodes* ».

Variables « nombre d'épisodes de réussite (vs d'échec) » et « score de valorisation associée aux épisodes ».

L'ANOVA sur plan mixte, avec en variable intra-sujets les nombres d'épisodes de réussite et d'échec et en variable inter-sujets le groupe d'analyse, révèle un effet principal de la valence des épisodes (effet qui conforte les résultats liés à l'hypothèse 2a) ($F(1,43) = 62,439$, $p < 0,001$, $\eta^2_{\text{partiel}} = 0,592$). Les épisodes de réussite ($M = 9,38$) sont plus nombreux que ceux d'échec ($M = 2,31$). Il n'est cependant pas révélé d'effet d'interaction entre la valence des épisodes et le

groupe ($F(1,43) < 0,001$, $p = 0,994$). Les épisodes exprimés dans le journal de bord sont autant positifs dans le groupe « avec analyse de niveau 1 » que dans celui « avec analyse de niveau 2 ».

L'ANOVA à un facteur avec pour variable dépendante le score moyen de valorisation associée aux épisodes ne montre pas d'effet du groupe sur la valorisation associée aux épisodes $F(1,43) = 2,154$, $p = 0,149$.

Tableau 40: Score de valorisation associée aux épisodes mohyyhnyen selon les groupes

	Moyenne (Ecart-type)
Groupe avec analyse de niveau 1	1,154 (0,934)
Groupe avec analyse de niveau 2	1,503 (0,624)

Contrairement à ce que nous pensions, l'analyse réflexive ne semble pas avoir d'effet sur la connotation des épisodes qui sont relevés dans le journal de bord. Les individus, quel que soit leur groupe, relèvent des épisodes majoritairement positifs.

Nous testons ensuite cette hypothèse sur les variables « *nombre de souvenirs de réussite (vs d'échec)* » et « *score de satisfaction associée aux souvenirs* ».

Variables « nombre de souvenirs de réussite » et « nombre de souvenirs d'échec »

Un traitement par ANOVA sur plan mixte avec en variables intra-sujets les nombres de souvenirs de réussite et d'échec et en variable inter-sujets le groupe révèle un lien principal significatif entre la valence (réussite vs échec) et le nombre de souvenirs. L'ANOVA ($F(1,70) = 33,078$, $p < 0,001$) indique que les participants ont récupéré significativement plus de souvenirs de réussite ($M = 3,88$) que de souvenirs d'échec ($M = 2,16$).

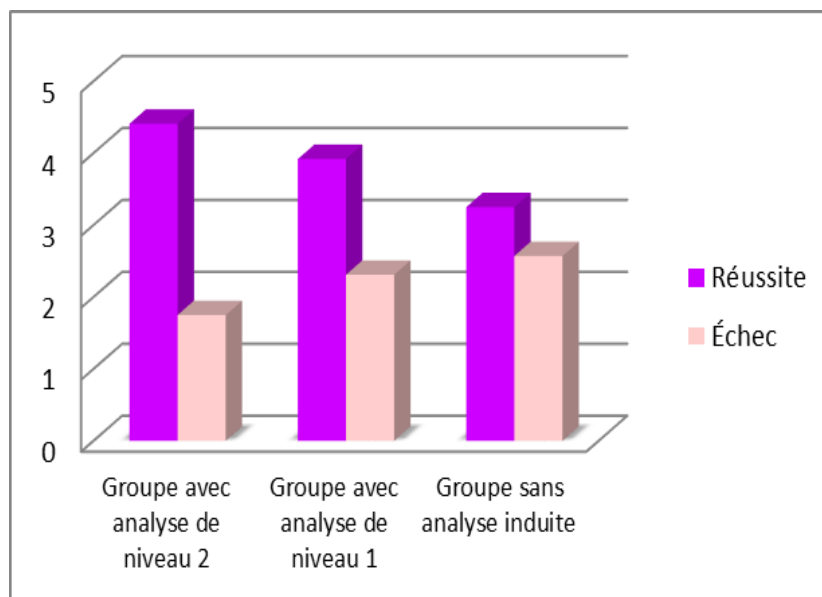
Un effet d'interaction significatif est également constaté entre la valence des souvenirs (réussite vs échec) et le groupe ($F(2,70) = 5,687$, $p = 0,006$). Ceci signifie que l'effet principal de la valence des souvenirs est à nuancer, il dépend du groupe.

Pour interpréter cet effet, nous pouvons, tout d'abord, nous référer au diagramme en bâtons réalisé à partir du nombre moyen de souvenirs de réussite et d'échec convoqués par les enseignants-stagiaires de chacun des groupes (Figure 19). Nous constatons que les stagiaires appartenant au groupe expérimental avec analyse approfondie rappellent un plus grand nombre de souvenirs de réussite alors que ceux du groupe n'ayant pas réalisé d'analyse en évoquent le moins. À l'inverse, c'est le groupe qui n'a pas analysé son vécu qui donne le plus de souvenirs d'échec alors que le groupe avec analyse approfondie en donne le moins.

Tableau 41: Nombre moyen de souvenirs de réussite (vs d'échec) rappelés en fonction des conditions expérimentales

Variable	Groupe	Moyenne	Ecart-type	N
Nombre de souvenirs de réussite	Groupe avec analyse de niveau 2	4,41	1,739	32
	Groupe avec analyse de niveau 1	3,92	1,115	13
	Groupe sans analyse induite	3,25	1,691	28
	Total	3,88	1,691	73
Nombre de souvenirs d'échec	Groupe avec analyse de niveau 2	1,75	,984	32
	Groupe avec analyse de niveau 1	2,31	,855	13
	Groupe sans analyse induite	2,57	1,200	28
	Total	2,16	1,106	73

Figure 19: Nombre moyen de souvenirs rappelés en fonction des groupes



Pour affiner cette interprétation, nous avons réalisé des analyses de variance univariée qui permettent de décomposer l'effet d'interaction entre la valence des souvenirs et le groupe.

Les ANOVAs à un facteur mettent en évidence un effet principal du groupe à la fois sur le nombre de souvenirs de réussite, $F(2,70) = 3,765$, $p = 0,028$ et sur celui d'échec $F(2,70) = 4,690$, $p = 0,012$. Des analyses en contrastes ont permis de comparer le groupe sans analyse induite à chacun des deux groupes ayant réalisé une analyse puis ces deux derniers groupes entre eux et ainsi déterminer quels sont parmi les trois groupes ceux qui diffèrent significativement. Ces analyses révèlent que seul le groupe avec analyse approfondie diffère significativement du groupe sans analyse induite, les

enseignants-stagiaires du groupe sans analyse induite ont évoqué significativement moins de souvenirs de réussite et plus de souvenirs d'échec que ceux du groupe avec analyse ($p = 0,008$ pour les souvenirs de réussite et $p = 0,004$ pour les souvenirs d'échec).

De plus, il semble au regard du graphique que l'écart entre le nombre de souvenirs de réussite évoqués et celui de souvenirs d'échec soit différent pour chacun des groupes. Nous avons donc voulu vérifier si cette différence inter-groupes était significative. Les t test pour échantillons appariés réalisés sur chacun des groupes révèlent et confirment un écart significatif entre les deux valences de souvenirs pour le groupe ayant réalisé une analyse approfondie ($M = 2,66$; $t(31) = 6,43$; $p < 0,001$) et le groupe n'ayant opéré que le relevé quotidien mais de façon moins significative ($M = 1,62$; $t(12) = 3,41$; $p = 0,005$) alors qu'aucune différence significative n'est mise en évidence pour le groupe n'ayant pas réalisé d'analyse ($M = 0,68$; $t(27) = 1,49$; $p = 0,147$).

L'effet d'interaction obtenu dans la première analyse entre le groupe et la valence des souvenirs tient au fait que les participants du groupe avec analyse approfondie ont rapporté significativement plus de souvenirs de réussite et moins de souvenirs d'échec que ceux du groupe n'ayant pas fait d'analyse. De plus, l'écart entre le nombre de souvenirs de réussite et le nombre de souvenirs d'échec est d'autant plus élevé que l'analyse est approfondie. Autrement dit, plus le niveau d'analyse est élevé, plus les souvenirs de réussite dominent. Ces résultats alimentent l'hypothèse 2.

Variable « score de satisfaction associée aux souvenirs »

L'ANOVA à un facteur avec pour variable dépendante le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs met en évidence un effet principal du groupe, $F(2,70) = 3,238$, $p = 0,045$, $\eta^2_{\text{partiel}} = 0,085$. Les analyses en contrastes montrent que le groupe avec analyse de niveau 2 diffère significativement des deux autres ($p = 0,018$). Les enseignants-stagiaires ayant réalisé une analyse approfondie de leur vécu évoquent des souvenirs associés à un score de satisfaction significativement plus élevé que les deux autres groupes. Le score moyen du groupe avec analyse de niveau 1 ne diffère pas significativement de celui du groupe témoin.

Variable	Groupe	Moyenne	Ecart-type	N
Score de satisfaction associée aux souvenirs	Groupe avec analyse de niveau 2	4,978	0,822	32
	Groupe avec analyse de niveau 1	4,553	0,574	13
	Groupe sans analyse induite	4,502	0,783	28
	Total	4,721	0,790	73

L'ensemble des résultats vont dans le sens de l'hypothèse 2 et révèlent que l'analyse réflexive pourrait faciliter le rappel de souvenirs à connotation positive et ce, d'autant plus si l'analyse est approfondie.

5.5. Étude des effets du SEPE et de ses dimensions sur la connotation des souvenirs tous groupes confondus

Nous supposons que le SEPE global pourrait être prédicteur de la connotation des souvenirs (*hypothèse 3a*). Nous avons d'abord examiné l'effet du SEPE sur le nombre de souvenirs de réussite, le nombre de souvenirs d'échec³⁴ et le score de satisfaction associée aux souvenirs en prenant en compte l'ensemble des sujets de l'étude. Pour ce faire, trois analyses de régression simples avec en prédicteur le SEPE ont été conduites. Contrairement à nos attentes, celles-ci révèlent que le SEPE ne prédit ni le nombre de souvenirs de réussite ($\beta = 0,100$, $p = 0,401$, $r^2 = 0,01$), ni le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs ($\beta = 0,046$, $p = 0,702$, $r^2 = 0,002$). On constate en revanche un effet tendanciel négatif du SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec allant dans le sens de notre hypothèse ($\beta = -0,211$, $p = 0,073$, $r^2 = 0,044$) : plus les enseignants-stagiaires présentent au départ un SEPE élevé moins ils ont tendance à évoquer des souvenirs d'échec à la suite du stage.

Pour affiner l'exploration des effets du SEPE sur la connotation des souvenirs évoqués, nous avons ensuite conduit plusieurs analyses de régression multiple sur les mêmes variables dépendantes que précédemment mais en entrant comme prédicteurs les scores associés aux 5 dimensions du SEPE. Concernant le nombre de souvenirs de réussite, la part de variance expliquée par le modèle de régression n'est pas significative, $r^2 = 0,067$, $F(5, 67) = 0,962$, $p = 0,447$. On peut cependant noter un effet positif du SEPE sur la dimension « gérer les relations » même si ce dernier n'atteint pas le seuil conventionnel de significativité, $\beta = 0,100$, $p = 0,086$, $r^2 = 0,041$.

Concernant le nombre de souvenirs d'échec, le modèle de l'analyse de régression rend compte cette fois d'une part significative de variance, $r^2 = 0,21$, $F(5, 67) = 3,634$, $p = 0,006$. L'analyse indique que seul le SEPE « gérer les relations » constitue un prédicteur significatif du nombre de souvenirs d'échec évoqués : plus le SEPE « gérer les relations » est élevé moins les stagiaires évoquent ensuite de souvenirs d'échec. On relève également deux effets marginalement significatifs : un effet positif du SEPE sur la dimension « évaluer » et un effet négatif du SEPE sur la dimension « faire classe » (cf. Tableau 42).

³⁴ Nous nous sommes au préalable assurée que le SEPE n'avait pas d'effet sur le nombre total de souvenirs évoqués ($\beta = -0,042$, $p = 0,724$, $r^2 = 0,002$) et nous avons fait de même pour les analyses de régression ultérieures dans lesquelles les scores des sous-dimensions du SEPE sont entrés comme prédicteurs.

Tableau 42: Analyse de régression du nombre de souvenirs d'échec sur les cinq dimensions du SEPE

Variable dépendante : Nombre de souvenirs d'échec évoqués			
Dimensions du SEP	Coefficient standardisé β	Erreur-type	Significativité
Préparer la classe	0,011	0,009	0,936
Faire la classe	-0,261	0,011	0,071
Evaluer	0,291	0,011	0,066
Différencier	0,038	0,013	0,822
Gérer les relations	-0,380	0,009	0,007

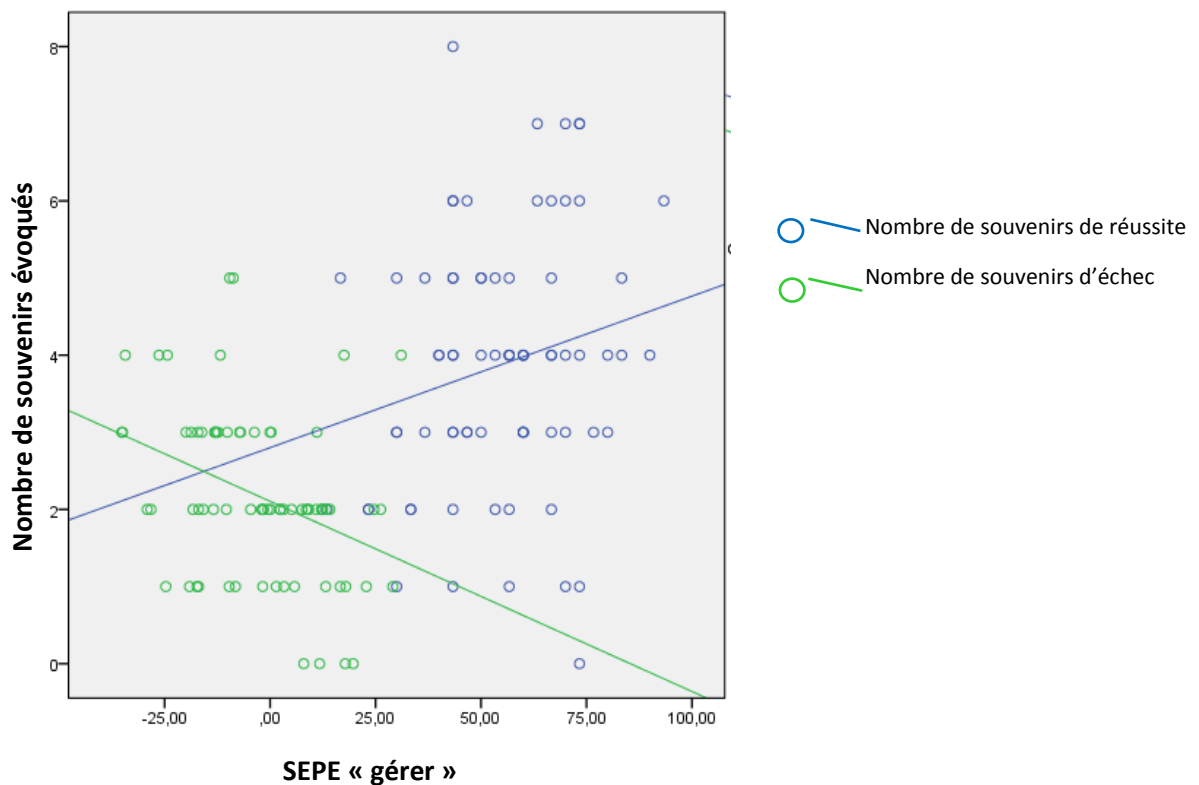
Enfin, l'analyse de régression multiple conduite sur le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs révèle une fois encore un effet significatif positif du SEPE « gérer les relations » et un effet négatif du SEPE « différencier » encore non relevé dans les analyses précédentes (cf. Tableau 43). Notons toutefois que le modèle de régression dans son ensemble ne rend pas compte d'une part significative de variance, $r^2 = 0,097$, $F(5, 67) = 1,436$, $p = 0,223$.

Tableau 43: Analyse de régression du score moyen de satisfaction associé aux souvenirs sur les cinq dimensions du SEPE

Variable dépendante : Score moyen de satisfaction associée aux souvenirs			
Dimensions du SEP	Coefficient standardisé β	Erreur-type	Significativité
Préparer la classe	-0,020	0,007	0,895
Faire la classe	0,044	0,008	0,774
Evaluer	0,126	0,008	0,455
Différencier	-0,369	0,010	0,045
Gérer les relations	0,319	0,007	0,034

A l'issue de l'ensemble de ces analyses, le rôle prédictif de la dimension du SEPE liée à la gestion des relations avec les élèves nous semble être à souligner. Il s'avère en effet que cette variable est la plus reliée à la connotation des souvenirs et ce quel que soit l'indicateur pris en compte. Plus les enseignants-stagiaires pensent être capables de bien gérer leurs relations avec les élèves, plus ils ont tendance à évoquer à la suite du stage des souvenirs de réussite, moins ils rappellent de souvenirs d'échec et plus ils jugent les expériences rapportées comme satisfaisantes. Ajoutons qu'une analyse complémentaire à l'aide d'une ANCOVA et dans laquelle le SEPE « gérer les relations » est entré en tant que covariable et la valence des souvenirs en tant que facteur intra-sujet indique que l'effet d'interaction entre la valence des souvenirs et le SEPE « gérer » est significatif, $F(1, 71) = 7,515$, $p = 0,008$ (cf. Figure 20).

Figure 20: Effet d'interaction entre la valence des souvenirs et le score de SEPE sur la dimension « gérer » sur le nombre de souvenirs évoqués:



5.6. Étude des effets conjoints de l'analyse réflexive et du SEPE sur la connotation des souvenirs

Nous pensons que les souvenirs seraient d'autant moins dépendants du SEPE que l'analyse serait approfondie (*hypothèse 3*). Nous avons conduit une ANCOVA avec un modèle mixte à pentes non parallèles (introduction des effets d'interaction avec la covariable) dans lequel la valence des souvenirs est un facteur intra-sujets, le niveau d'analyse un facteur inter-sujets, et le SEPE global la covariable ($F(2, 67) = 0,464, p = 0,631$). Les résultats révèlent que l'effet d'interaction entre la valence des souvenirs, le niveau d'analyse et le SEPE n'est pas significatif.

Nous avons également mené une ANCOVA (modèle à pentes non parallèles) sur le score de satisfaction associée aux souvenirs en entrant le groupe en facteur inter-sujets et le SEPE global en tant que covariable. Il n'est pas observé d'effet d'interaction significatif entre le SEPE et le niveau d'analyse.

Au regard de ces résultats, il ne semble pas y avoir de modulation directe, par le niveau d'analyse, de l'effet du SEPE sur la valence des souvenirs.

Nous avons repéré que certaines dimensions du SEPE, notamment celle attachée à la gestion des relations, semblaient exercer des effets plus marqués sur la connotation des souvenirs évoqués. Aussi, nous avons conduit le même type d'analyse pour chaque dimension du SEPE considérée successivement. Aucune des dimensions n'a mis en évidence l'effet de modulation attendu.

Les épisodes tels qu'ils ont été rapportés par les enseignants-stagiaires dans le journal de bord peuvent être considérés comme un indicateur du vécu (subjectif) de ces enseignants-débutants au cours de leur stage. Ce vécu conditionne nécessairement fortement la connotation des souvenirs évoqués (lien qui est d'ailleurs corroboré par les résultats liés à l'hypothèse 2b, voir partie 5.4.2). Or, nous souhaitons ici examiner dans quelle mesure le rappel des souvenirs est influencé par le niveau d'analyse des expériences rapportées et le SEPE à « vécu » égal. Aussi, pour tester les effets conjoints du type d'analyse réflexive et du SEPE sur la connotation des souvenirs, nous allons à présent nous centrer exclusivement sur les enseignants-stagiaires ayant complété le journal de bord.

Dans ce but, nous avons réalisé des analyses de régression linéaire sur les deux variables dépendantes « *nombre de souvenirs de réussite* » et « *nombre de souvenirs d'échec* » en introduisant trois prédicteurs (ou variables indépendantes) :

- le nombre d'épisodes de réussite ou d'échec
- le SEPE global
- le niveau d'analyse (cf. Tableau 44)

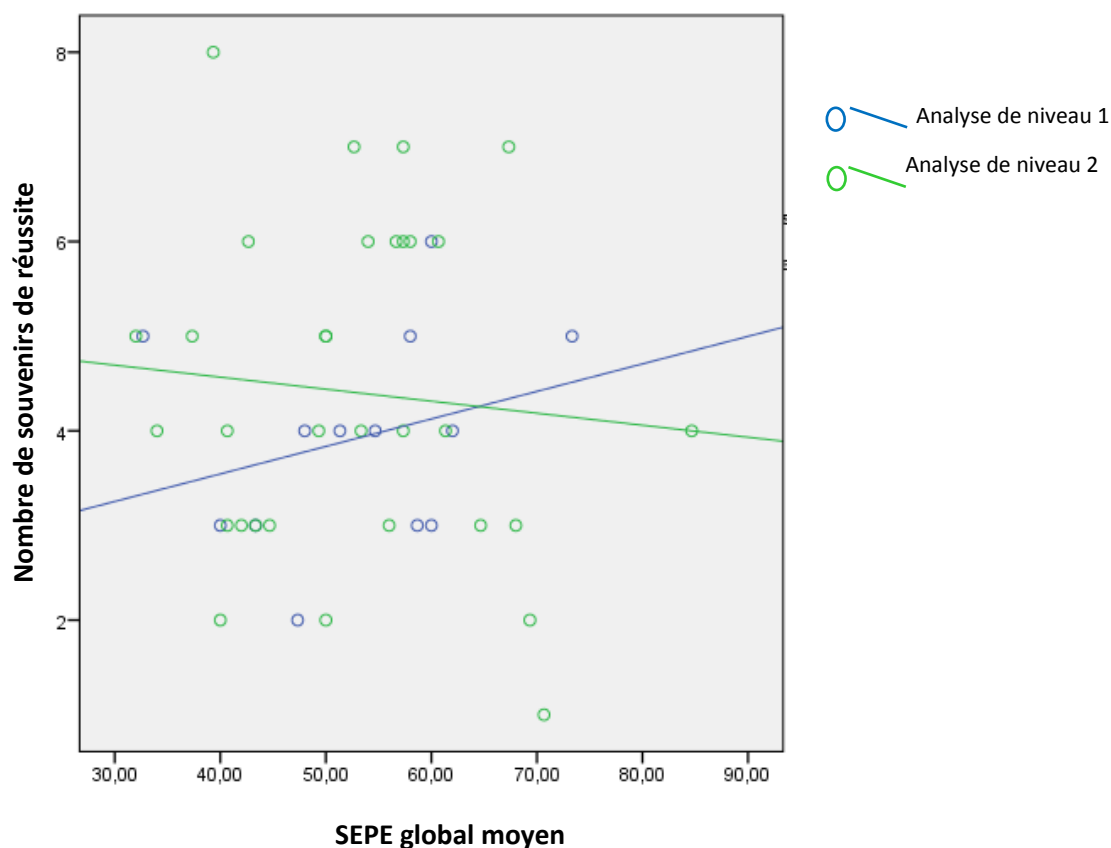
5.6.1. Effets conjoints du SEPE et de l'analyse réflexive sur le nombre de souvenirs de réussite

Tableau 44: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du nombre d'épisodes de réussite et de l'interaction « niveau d'analyse et SEPE » sur le nombre de souvenirs de réussite

Variable dépendante: Nombre de souvenirs de réussite			
Variables indépendantes	Coefficient standardisé β	Significativité (p)	t
Niveau d'analyse (analyse de niveau 1 ou analyse de niveau 2)	0,209	0,161	1,427
SEPE	0,203	0,257	1,15
Nombre d'épisodes de réussite	0,418	0,010	2,686
Interaction « Niveau d'analyse » et SEPE	-0,346	0,069	-1,869

Un effet principal positif des épisodes de réussite sur les souvenirs de réussite évoqués est mis en évidence. Ces résultats rejoignent ceux liés à l'hypothèse 2b et montrent un lien du nombre d'épisodes de réussite sur le nombre de souvenirs de réussite évoqués. Alors que nous supposions un lien entre le SEPE global et le nombre de souvenirs de réussite les résultats ne mettent pas en évidence une telle relation. Par contre, un effet d'interaction entre la variable « *niveau d'analyse* » et le SEPE est mis en évidence. Cet effet n'atteint cependant pas le seuil de significativité ($p = 0,069$). La lecture du graphique (cf. Figure 21) permet néanmoins de repérer, en accord avec nos attentes, que le nombre de souvenirs de réussite évoqués est d'autant plus élevé que le SEPE de départ est élevé pour les sujets de la condition analyse réflexive de niveau 1. Chez les sujets de la condition avec analyse réflexive de niveau 2, il n'est pas observé de relation entre le SEPE de départ et le nombre de souvenirs de réussite.

Figure 21: Nombre de souvenirs de réussite rappelés en fonction du niveau de SEPE pour chaque niveau d'analyse



5.6.2. Effets conjoints du SEPE et de l'analyse réflexive sur le nombre de souvenirs d'échec

Les analyses de régression linéaire mettent à jour plusieurs effets principaux sur le nombre de souvenirs d'échec (cf. Tableau 45). Les trois variables indépendantes (*niveau d'analyse*, *SEPE* et

nombre d'épisodes d'échec) influent significativement sur le nombre de souvenirs d'échec. Le modèle explique plus de 27% de la variance du nombre de souvenirs d'échec (r^2 ajusté = 0,275) et montre une bonne significativité ($p = 0,002$). Sont mis en évidence :

- un effet négatif³⁵ du niveau d'analyse réflexive : le nombre de souvenirs d'échec est significativement inférieur dans la condition « *analyse de niveau 2* ».
- un effet négatif du SEPE : plus le niveau de SEPE est élevé plus le nombre de souvenirs d'échec est faible.
- un effet positif du nombre d'épisodes d'échec : plus les épisodes d'échec sont nombreux plus les souvenirs d'échec le sont.

Par contre, aucun effet d'interaction n'est mis en évidence entre le SEPE et le niveau d'analyse réflexive : l'effet du SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec n'est pas différent entre les deux niveaux d'analyse.

Tableau 45: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du nombre d'épisodes d'échec et de l'interaction : condition expérimentale et SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec

Variable dépendante: Nombre de souvenirs d'échec			
Variables indépendantes	Coefficient standardisé β	Significativité (p)	t
Niveau d'analyse (analyse de niveau 1 ou analyse de niveau 2)	-0,274	0,043	-2,092
SEPE	-0,433	0,007	-2,859
Nombre d'épisodes d'échec	0,331	0,015	2,551
Interaction « Niveau d'analyse » et SEPE	0,125	0,424	0,807

Le SEPE paraît être le prédicteur le plus influant sur le nombre de souvenirs d'échec.

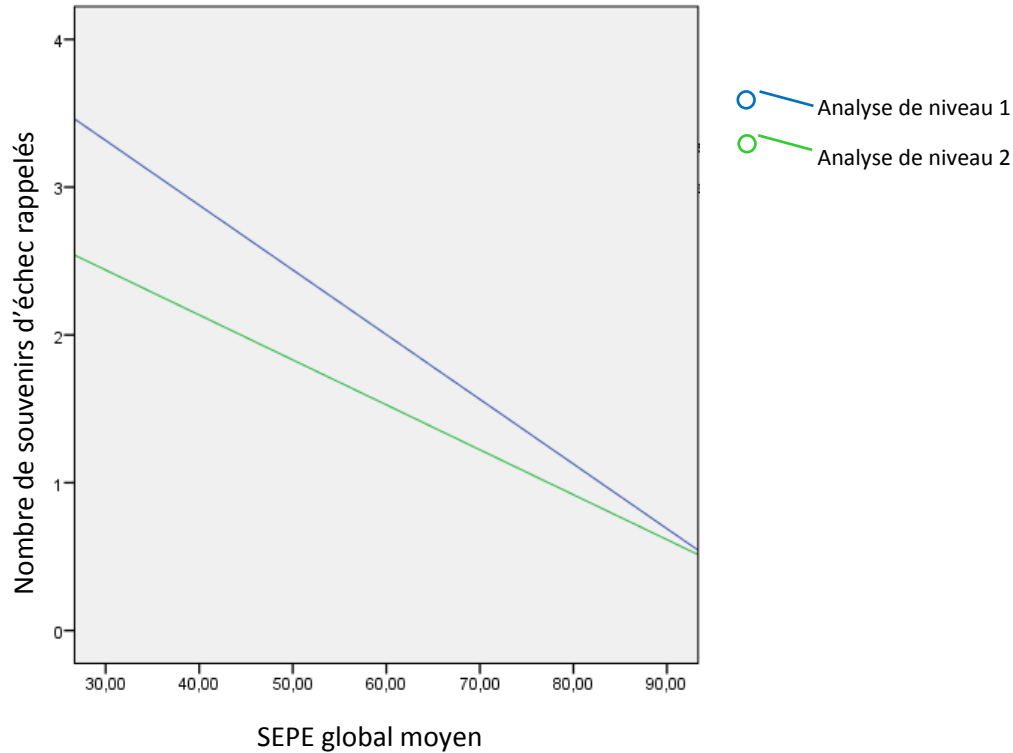
Notons que l'effet obtenu ici est très largement significatif alors que nous n'observons qu'un effet tendanciel lorsque nous prenons en compte l'ensemble de notre échantillon (groupes expérimentaux et groupe contrôle, cf. paragraphe 5.5). La différence entre ces deux résultats tient au fait que nous exerçons dans cette dernière analyse un contrôle sur le nombre d'expériences vécues comme des échecs durant le stage. Il faut donc lire ce résultat en pensant que l'on s'intéresse ici à l'effet du SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec à nombre d'expériences d'échec rapportées égales.

Le diagramme ci-dessous permet de repérer l'effet négatif du SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec et ce dans les deux groupes. On peut également remarquer, mais uniquement d'un point de vue descriptif, car la significativité n'est pas atteinte, que le groupe « *analyse réflexive de niveau 1* »

³⁵ La valence négative est liée au codage des variables (analyse réflexive de niveau 1 : -1 ; analyse réflexive de niveau 2 : 1)

avec un SEPE faible rappelle plus de souvenirs d'échec que ceux ayant un SEPE similaire dans le groupe « *analyse réflexive de niveau 2* ».

Figure 22: Nombre de souvenirs d'échec rappelés en fonction du niveau de SEPE pour chaque niveau d'analyse



Les résultats ne confortent que partiellement l'hypothèse 3 en ce qui concerne les nombres de souvenirs de réussite et d'échec. L'analyse réflexive de niveau 2 semble avoir tendance à réduire l'effet du SEPE sur le rappel des souvenirs d'expériences positives mais ne montre pas d'effet sur l'influence du SEPE sur les souvenirs d'échec.

5.6.3. Effet conjoint du SEPE et de l'analyse réflexive sur la satisfaction associée aux souvenirs

Une analyse de régression linéaire sur la variable dépendante « *score de satisfaction associée aux souvenirs* » a été réalisée en introduisant trois prédicteurs (ou variables indépendantes) :

- le score de valorisation associée aux épisodes (cf. *hypothèse 2b*)
- le SEPE global
- le niveau d'analyse

La régression linéaire révèle que seule la valorisation associée aux épisodes est un prédicteur significatif de la satisfaction associée aux souvenirs. Contrairement à ce que nous attendions l'effet du niveau d'analyse n'interagit pas avec le SEPE sur le score de satisfaction associée aux souvenirs.

Tableau 46: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du score de valorisation associée aux épisodes et de l'interaction : niveau d'analyse et SEPE sur le score de satisfaction associée aux souvenirs

Variable dépendante: Score de satisfaction associée aux souvenirs			
Variables indépendantes	Coefficient standardisé β	Significativité (p)	t
Niveau d'analyse (analyse de niveau 1 ou analyse de niveau 2)	0,133	0,332	0,981
SEPE	0,152	0,324	0,999
Score de valorisation associée aux épisodes	0,522	<0,001	3,934
Interaction « niveau d'analyse » et SEPE	-0,105	0,503	-0,677

L'hypothèse 3 n'est donc que partiellement confortée par ces résultats. Il semble que l'effet de l'analyse réflexive de niveau 2 ne soit significatif que sur les souvenirs de réussite.

6. Discussion

Dans cette étude, nous cherchions à percevoir si l'analyse réflexive pouvait générer des effets sur la mise en mémoire des premières expériences professionnelles et sur la relation entre les croyances d'efficacité et les souvenirs de ces expériences. Deux objectifs ont guidé cette étude : d'une part examiner l'impact de deux niveaux d'analyse réflexive sur les caractéristiques (spécificité et connotation) des souvenirs des premières expériences professionnelles et d'autre part étudier l'effet qu'ils peuvent avoir sur la relation entre le SEPE et la connotation des souvenirs.

En ce qui concerne notre premier objectif, les résultats ne confortent que partiellement nos hypothèses. Nous supposions tout d'abord un effet sur le niveau de spécificité des souvenirs. Nous pensions d'une part que les souvenirs rappelés devraient être majoritairement spécifiques qu'il y ait eu ou non analyse du vécu professionnel et qu'une analyse réflexive approfondie augmenterait la spécificité du rappel (*hypothèse 1*). Les résultats obtenus mettent en évidence un nombre de souvenirs spécifiques supérieur à celui des souvenirs génériques mais ne montrent pas de différence significative entre les deux niveaux d'analyse réflexive. Une réflexion plus approfondie sur sa pratique ne semble pas être un facteur influant sur le niveau de spécificité des souvenirs. Il est à noter que, dans l'étude précédente, le groupe d'enseignants-stagiaires n'ayant pas eu d'analyse induite rappelait également

des souvenirs spécifiques en plus grand nombre. Ainsi, lorsqu'ils cherchent à rappeler des souvenirs de leurs premières expériences professionnelles, les grands débutants récupèrent des souvenirs composés d'un grand nombre de détails perceptifs, sensoriels, émotionnels. Un ensemble de facteurs influant en parallèle du travail réflexif nous semblent pouvoir avoir une incidence sur le niveau de spécificité. Nous en explicitons quatre:

a) Les enseignants-stagiaires étant au début de leur formation, il est probable que ces premières expériences professionnelles se distinguent de ce qu'ils ont vécu auparavant. Or, d'une part, le caractère distinctif d'une expérience conduit à une récupération plus détaillée qu'un événement habituel (Catal & Fitzgerald, 2004; Thomsen et al., 2015; Wagenaar, 1986) et d'autre part, les souvenirs des premières expériences sont composés de nombreux détails phénoménologiques et émotionnels (D'Argembeau, 2003; Habib, McIntosh, Wheeler, & Tulving, 2003; Pillemer et al., 1988).

b) Ces expériences correspondent aux choix actuels et aux buts à court et long termes poursuivis par les enseignants-stagiaires, il est alors possible que les expériences associées à un premier stage, où l'objectif affiché est une première prise en main de la classe, puisse revêtir un caractère d'importance personnelle. Le niveau d'importance associé à une expérience semble être corrélé à une grande vivacité du souvenir (Pillemer et al., 1988; Rubin & Kozin, 1984). Ce facteur pourrait avoir eu une incidence sur la récupération de souvenirs spécifiques.

c). Ce sont des expériences récentes et le temps n'a pas encore « fait son œuvre ». De plus, peu d'expériences professionnelles ont été vécues jusqu'au moment du rappel. De ce fait, il n'y a sans doute pas encore eu de répétition d'événements similaires. Ces deux facteurs expliquent que la sémantisation n'ait pas pu se réaliser (Brewer, 1988).

d) Le dernier point rejoint le précédent. Dans une perspective développementale, Conway (2005) montre que les souvenirs autobiographiques spécifiques sont générés avant les souvenirs généraux. En accord avec cette perspective, il pourrait être envisageable que le vécu professionnel de ces futurs enseignants se bâtit sur les souvenirs spécifiques de leurs premières expériences et que les connaissances générales qu'ils auront sur eux-mêmes en tant que professionnel ne s'établissent qu'ensuite.

La mémoire des enseignants en tout début de carrière semble donc être un ensemble de souvenirs constitués pour une part importante de détails contextuels, phénoménologiques et émotionnels. L'analyse réflexive approfondie n'a sans doute pas pu influencer davantage sur cet ensemble de facteurs concourant au rappel spécifique des souvenirs.

Nous cherchions également à examiner l'impact des niveaux d'analyse réflexive sur la connotation des souvenirs. Nous supposons, tout d'abord, que les épisodes connotés positivement

devraient prédominer sur les épisodes négatifs (*hypothèse 2a*). Il est sans doute probable que cela signifie que les expériences de réussite aient été effectivement les plus nombreuses et qu'ainsi elles soient relevées de façon prépondérante. À notre sens, il est également possible que le besoin d'auto-valorisation et de cohérence avec les buts en cours (Conway et al., 2004; Martinot, 2008; Taylor & Brown, 1988) ait pu conduire les futurs enseignants à privilégier des épisodes connotés positivement. Les résultats suggèrent de plus que la connotation des épisodes est liée à celle des souvenirs (*hypothèse 2b*). La réactivation chaque soir d'épisodes déjà saillants, leur description, induites par l'analyse, nous paraissent susceptibles d'avoir eu une incidence sur le processus de mémorisation et en conséquence sur la connotation des souvenirs qui sont récupérés. Par ailleurs, nous pensions que les enseignants-stagiaires ayant pratiqué une analyse réflexive vivaient un plus grand nombre d'expériences positives et ce, d'autant plus si l'analyse est approfondie. Nous supposons qu'en conséquence les épisodes positifs relevés quotidiennement seraient plus nombreux chez les enseignants-débutants du groupe avec analyse de niveau 2. Les données recueillies dans les journaux de bord ne soutiennent pas cette hypothèse. L'ensemble des enseignants-stagiaires ayant pratiqué une analyse réflexive relève quotidiennement un vécu subjectif positif et ce, quel que soit le niveau d'analyse réflexive opéré sur ce vécu. Toutefois, les souvenirs évoqués, quelques semaines après le stage, par les individus ayant pratiqué une analyse réflexive approfondie, sont connotés plus positivement que les souvenirs rappelés par les autres enseignants-stagiaires (*hypothèse 2*). Plusieurs axes d'explication nous semblent envisageables. Le premier axe est lié à la reconstruction des souvenirs. Il nous semble possible que les souvenirs des individus dans la condition avec analyse de niveau 2, aient fait l'objet de plus de reconstruction, qu'ils aient été interprétés et réinterprétés de sorte à renforcer la saillance des souvenirs de réussite et à minimiser l'importance des souvenirs d'échecs. Le second axe d'explication tient aux contraintes imposées par le travail réflexif de niveau 2 et au fait qu'elles ont pu générer chez les enseignants-stagiaires un investissement (temporel, attentionnel et cognitif) plus important. Un tel investissement a pu ensuite accentuer l'engagement professionnel et la motivation à réussir. La récupération pourrait ainsi avoir été orientée plus fortement vers des souvenirs en cohérence avec cet objectif de réussite (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000).

L'analyse réflexive lorsqu'elle dépasse la description d'expériences professionnelles serait donc un élément particulièrement intéressant dans un dispositif de formation. En effet, en augmentant la récupération de souvenirs d'expériences positives, une telle pratique pourrait aider les enseignants-stagiaires à développer un rapport favorable à leur futur métier. Par ailleurs, les croyances sur soi sont également susceptibles d'exercer une influence sur la mémoire des événements vécus (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004). Celles liées à l'efficacité semblent particulièrement influentes sur notre manière d'interpréter les événements, de les ressentir (Bandura, 2007). Nous pensions observer un effet du SEPE sur la connotation des souvenirs. Cet effet diffère selon les variables observées. Le SEPE global aurait une incidence sur le nombre de souvenirs d'échec

évoqués par l'ensemble des enseignants-stagiaires et sur le nombre de souvenirs de réussite rappelés par le groupe de niveau 1. Par contre, seules certaines dimensions influeraient sur le nombre de souvenirs de réussite et la satisfaction associée aux souvenirs. La dimension « gérer les relations » semble être la plus prédictrice. Cette dimension correspond, comme le montrent les travaux s'intéressant aux préoccupations des débutants (Durand, 1996; Fuller & Brown, 1975) et notre étude du contenu thématique des souvenirs (cf. étude 2), à un des aspects de l'enseignement sur lequel les enseignants-stagiaires portent plus particulièrement leur attention. Cette préoccupation centrale pourrait avoir concouru à la construction de croyances d'efficacité plus fortes sur cette dimension que sur les autres dimensions. Ceci pourrait peut-être expliquer leur influence sur la connotation des souvenirs.

On observe par ailleurs un effet négatif du SEPE « différencier » sur la satisfaction associée aux souvenirs. Les enseignants-stagiaires se sentant capables de différencier leur enseignement évoqueraient des souvenirs d'un niveau de satisfaction plus faible que ceux ayant de moins fortes croyances en leur efficacité sur cette dimension de l'enseignement. Les enseignants-stagiaires qui avaient un SEPE fort de ce point de vue se sont peut-être finalement sentis incapables d'envisager un travail permettant de traiter les élèves de façon différenciée. Ils ont sans doute été d'autant plus insatisfaits de ce qu'ils ont fait qu'ils pensaient au départ être capables de relever ce défi. Ceci rejoint les propos de Bandura « *Le succès augmente l'espoir de maîtrise ; les échecs répétés le diminuent, particulièrement si ces échecs se produisent tôt dans la course des événements* » (Bandura, 1977, p. 195) Un SEPE élevé serait ainsi très vite contredit par les faits et ce, surtout en début d'apprentissage. En fait, lorsqu'une croyance d'efficacité, en construction, est élevée au départ et que les faits la contredisent, très vite l'individu peut se trouver particulièrement découragé et insatisfait par ses expériences.

La fluctuation de l'influence du SEPE global sur la connotation des souvenirs nous paraît témoigner de croyances d'efficacité émergentes et en évolution. En effet, comme le souligne Bandura (1977), les croyances d'efficacité sont susceptibles de changement en début d'apprentissage. Les futurs enseignants participant à l'étude sont en début de formation. Ils ont encore peu rencontré de situations sources de développement des croyances d'efficacité : peu d'expériences professionnelles et notamment d'expériences de maîtrise, peu de stages où il aurait été possible d'observer des pairs agir ou avoir des retours sur sa pratique. Leurs croyances d'efficacité sont donc au début de leur construction et sont susceptibles d'évoluer. En outre, dans cette étude, comme dans l'étude 2, la mesure du SEPE a été réalisée avant le stage de pratique accompagnée. Or, comme nous le soulignons, dans la précédente étude, ce stage a sans doute été la principale source d'expériences pouvant contribuer au développement des croyances d'efficacité. Ces dernières ont ainsi pu évoluer au cours du stage. Leur mesure pourrait alors ne plus constituer une mesure adaptée pour repérer si le SEPE oriente la reconstruction et la récupération des souvenirs. Une étude s'intéressant à l'évolution

du SEPE au cours d'une année de formation auprès d'enseignants-stagiaires ayant un peu plus d'expériences professionnelles pourrait peut-être permettre d'approfondir l'examen de la dynamique existant entre les croyances d'auto-efficacité et les souvenirs.

Nous posons l'hypothèse selon laquelle la relation entre SEPE et souvenirs serait moins forte pour les enseignants-stagiaires ayant opéré une analyse de niveau 2 comparés à ceux ayant réalisé une analyse de niveau 1 (*hypothèse 3*). Les résultats obtenus alimentent en partie cette hypothèse. En effet, ils ne montrent, à « vécu égal », qu'une modulation tendancielle du niveau d'analyse sur le nombre de souvenirs de réussite. Aucun effet modulateur de l'analyse n'est mis en évidence, ni sur le nombre de souvenirs d'échec, ni sur le score de satisfaction associée aux souvenirs. Ces résultats laissent ainsi penser que l'effet essentiel de l'analyse réflexive de niveau 2 a été d'accroître le rappel de souvenirs de réussite. Les enseignants-stagiaires possédant un faible SEPE et ayant réalisé une analyse plus approfondie de leur vécu ont ainsi rappelé plus de souvenirs de réussite que ceux ne l'ayant pas fait. Alors que dans la condition avec analyse de niveau 1, le nombre de souvenirs de réussite est lié au SEPE, un tel lien n'apparaît pas chez les enseignants-stagiaires qui ont effectué une analyse de niveau 2. Tout se passe comme si l'analyse de niveau 2 fournissait à tous les stagiaires y compris ceux qui doutent fortement de leur compétence en tant qu'enseignant, des outils pour les aider à vivre positivement leur première rencontre avec le métier.

En ce qui concerne l'absence d'effet modulateur du SEPE, par le niveau d'analyse, sur le nombre de souvenirs d'échec, plusieurs interprétations nous semblent envisageables. Tout d'abord, il est possible que l'analyse réflexive que nous avons proposée n'ait pas été réalisée sur une assez longue période pour qu'un effet de modulation puisse être repéré sur des souvenirs qui peuvent être plus distinctifs que les souvenirs de réussite. En effet, si les souvenirs d'expériences négatives sont moins nombreux que les souvenirs de réussite, ils sont aussi plus déviants par rapport à la vision généralement positive que les individus ont d'eux-mêmes (Wagenaar, 1992). Il est alors possible, qu'en raison de leur caractère distinctif et probablement émotionnel, ils restent en mémoire et qu'alors ils soient plus facilement récupérés, un SEPE faible concourant encore davantage à leur rappel. Il est également possible que le niveau d'analyse n'ait pas été assez approfondi et qu'une analyse différenciée des souvenirs d'expériences d'échec et de réussite soit nécessaire pour qu'un effet modulateur du SEPE puisse être perçu sur cette valence de souvenirs.

7. Conclusion

Nous cherchions à comprendre si un élément formatif, telle qu'une incitation à l'analyse réflexive, pourrait avoir une incidence sur la mise en mémoire des expériences professionnelles et quelle influence il pouvait avoir dans la relation entre le SEPE et les souvenirs de ces expériences. Le

faible effectif du groupe ayant réalisé l'analyse de niveau 1 nous amène à être prudente sur les résultats de cette étude. Néanmoins, deux résultats principaux relatifs à l'analyse réflexive semblent à retenir et sans doute à approfondir au travers d'autres études.

L'analyse réflexive, si elle est assez approfondie semble, avoir une incidence sur la connotation des souvenirs. Elle conduirait à rappeler des souvenirs connotés plus positivement et tendrait à moduler l'effet d'un faible SEPE sur la formation et la récupération des souvenirs. Elle aiderait ainsi les enseignants-débutants les moins confiants en leur capacité à appréhender plus positivement leurs débuts professionnels.

D'un point de vue formatif, ceci nous paraît particulièrement intéressant puisque les expériences de maîtrise et le fait d'interpréter les expériences vécues comme telles, sont sources d'élévation du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Or, plus un grand nombre d'expériences sont vécues ou interprétées comme étant des réussites, plus les traces mnésiques associées à ces expériences risquent de se sémantiser et de s'intégrer aux connaissances générales sur soi (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004). Une image de soi positive en tant que professionnel pourrait alors se construire et un SEPE élevé s'installer. Dès lors, les enseignants-débutants pourraient se développer professionnellement de façon positive et devenir des professionnels optimistes, confiants envers eux-mêmes et envers leurs élèves. Ces résultats alimentent les travaux sur la réflexivité et laissent penser que l'activité réflexive est une pratique à encourager.

L'analyse réflexive, qu'elle soit approfondie ou non, ne semble pas affecter le caractère spécifique des souvenirs des premières expériences professionnelles. La particularité de ces expériences, leur faible vécu professionnel et le temps très court entre ce vécu et le temps du rappel paraissent participer à cette spécificité. L'observation de l'effet du temps sur ces souvenirs des premières expériences professionnelles nous semble pouvoir contribuer à une meilleure connaissance des mécanismes sous-jacents au développement professionnel des débutants. Nous pourrions alors percevoir si les souvenirs des premières expériences gardent toute leur spécificité comme le font les souvenirs définissant le soi ou s'ils évoluent vers une plus grande généralité.

Chapitre 4: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles

1. Objectifs de l'étude

Nous savons que différents facteurs influencent l'évolution des souvenirs au cours du temps. Le type et le niveau de traitement des informations lors de l'encodage et le nombre de réactivation des souvenirs conduisent à l'élaboration de traces plus ou moins précises et pérennes au cours du temps (D'Argembeau, 2003; Piolino, Desgranges, & Eustache, 2000). L'événement lui-même (son importance, son aspect distinctif), le sujet et son histoire (ses buts, ses croyances sur lui-même) sont autant d'éléments pouvant orienter, influencer les caractéristiques des souvenirs qui sont récupérés (Brewer, 1988; Christianson, 1992; Linton, 2000; Pillemer et al., 1988). Dès lors, les souvenirs des premières expériences professionnelles se sémantisent-ils avec le temps ou gardent-ils leur aspect épisodique ? Leurs caractéristiques évoluent-elles ou restent-elles stables ? La généralisation s'opère-t-elle sur l'ensemble des souvenirs ? Les thèmes évoqués dans les souvenirs restent-ils les mêmes ?

Cette quatrième étude vise à examiner les souvenirs des premières expériences professionnelles vécues par des enseignants-débutants lors d'un stage de pratique accompagnée réalisé un an auparavant. Nous avons un double objectif. Nous cherchons, d'une part, à connaître les caractéristiques de ces souvenirs et d'autre part à étudier dans quelle mesure ils ont évolué à une année d'intervalle³⁶.

2. Hypothèses

Nous posons trois hypothèses générales, chacune correspondant à une des trois caractéristiques des souvenirs (connotation, spécificité et contenu). Chaque hypothèse est développée en deux sous-hypothèses relatives pour l'une à l'étude de la caractéristique à l'année $n+1$ et pour l'autre à l'évolution de cette caractéristique entre l'année n et l'année $n+1$.

Notre première hypothèse s'attache à la connotation des souvenirs évoqués. Nous supposons tout d'abord que les souvenirs évoqués à l'année $n+1$ devraient être majoritairement connotés positivement

³⁶ Pour faciliter la compréhension et ne pas créer d'équivoque entre les années de recueil des souvenirs et le niveau de formation des enseignants-stagiaires, nous nommerons « Année n » l'année où le premier recueil de souvenirs liés à la période de stage a été réalisé et « Année $n+1$ » celle où a eu lieu le second recueil.

(*hypothèse 1a*). En effet, comme nous l'avions déjà soulevé, le soi oriente le processus de récupération de manière à faire avancer les buts actuels et à maintenir une image positive de l'individu (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004; Martinelli & Piolino, 2009; Martinot, 2008). Les enseignants-stagiaires ont évolué dans leur parcours professionnel par rapport à l'année précédente. En effet, ils ont validé avec succès l'épreuve d'admissibilité au CRPE³⁷ et sont engagés dans une seconde année de formation. Celle-ci se clôture par l'épreuve d'admission, épreuve finale dont la réussite conditionne l'obtention d'un premier poste en tant que professionnel. Cette avancée dans leur projet professionnel, l'engagement nécessaire pour sa concrétisation pourraient sans doute diriger le processus de récupération vers des souvenirs d'expériences en cohérence avec les objectifs visés. Il semble alors envisageable que les souvenirs professionnels à connotation positive soient plus facilement récupérés. Plus précisément nous avançons l'hypothèse selon laquelle le nombre de souvenirs de réussite pourrait être supérieur à celui d'échec et que le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs devrait être supérieur à la valeur centrale de l'échelle utilisée pour le mesurer (*hypothèse 1a*).

En ce qui concerne l'évolution de la connotation des souvenirs, nous nous attendons à mettre à jour un changement entre les deux années de recueil. Certaines études ont montré que, dans le but de garder une image positive de nous-mêmes, nous avons tendance à dévaloriser nos sois passés par rapport à notre soi actuel (Karney & Frye, 2002; Wilson & Ross, 2003). En effet, les sois présents étant plus à même de servir la réalisation de nos buts actuels, ils sont valorisés par rapport à nos sois passés. En nous souvenant d'un passé moins favorable, il nous est alors possible de nous percevoir comme un individu ayant évolué et de garder une image positive de nous-mêmes. En quelque sorte nous nous dévalorisons dans le passé pour conforter notre vision positive de nous-mêmes dans le présent. Les enseignants-stagiaires de seconde année de formation pourrait alors évoquer leurs expériences de début de formation de façon moins positive qu'ils ne l'avaient fait un an plus tôt. Ceci pour mieux conforter la vision actuelle qu'ils ont d'eux-mêmes c'est-à-dire un futur enseignant moins novice qu'en master 1 et prêt à enseigner. Nous pensons alors que les souvenirs rappelés à n+1 pourraient présenter une connotation moins positive que ceux rappelés l'année précédente. Plus précisément, nous posons l'hypothèse selon laquelle la proportion de souvenirs de réussite et le score de satisfaction associée aux souvenirs devraient être moins élevés à l'année n+1 qu'ils ne l'étaient l'année précédente (*hypothèse 1b*).

Notre seconde hypothèse concerne la spécificité des souvenirs. Elle suppose un ensemble de souvenirs toujours très spécifiques à l'année n+1 (*hypothèse 2a*) et attend une évolution vers une plus grande généricité c'est-à-dire une plus grande proportion de souvenirs génériques à l'année n+1 qu'à l'année n (*hypothèse 2b*).

³⁷ Concours de Recrutement au Professorat des écoles

Trois arguments nous invitent à penser que le rappel de souvenirs spécifiques pourrait dominer : le caractère distinctif des expériences vécues lors du stage de master 1, le fait que ce soit pour majorité des premières expériences et le fait qu'elles appartiennent à une période transitoire de la vie des enseignants-stagiaires (Linton, 2000; Robinson, 1992; Talarico, 2009). L'ensemble de ces éléments nous conduit à avancer l'hypothèse selon laquelle le nombre de souvenirs spécifiques rappelés au temps $n+1$ devrait être supérieur à celui des souvenirs génériques rappelés au même temps (*hypothèse 2a*).

Néanmoins, la répétition d'événements présentant des similitudes, l'étendue de l'intervalle de rétention contribuent à ce que les détails des souvenirs soient oubliés et que les souvenirs gagnent en généralité (Brewer, 1988; Kristo, Janssen, & Murre, 2009; Linton, 1975; Wagenaar, 1986). Or, dans cette étude, l'espace temporel séparant les expériences originelles et le moment de leur rappel est d'une année. Durant cet intervalle de temps, les enseignants-stagiaires ont vécu cinq semaines de stage dont un stage en responsabilité. Ceci les a conduits à vivre plus d'expériences professionnelles mais sans doute aussi à rencontrer un certain nombre d'expériences similaires (les moments d'accueil en maternelle, les séances ritualisées par exemple). Il nous paraît alors envisageable que ces traces parce qu'elles sont plus nombreuses et qu'elles peuvent présenter des similitudes, puissent d'une part perdre de leur spécificité et d'autre part se regrouper autour de thèmes. Les souvenirs récupérés au temps $n+1$ devraient alors présenter un plus haut niveau de généralité que ceux évoqués l'année précédente. Ainsi, nous supposons que la proportion de souvenirs génériques recueillie en année $n+1$ devrait être plus importante que celle recueillie à l'année n (*hypothèse 2b*).

En ce qui concerne le contenu des souvenirs, nous envisagions une prédominance de souvenirs évoquant des expériences liées à la mise en œuvre des séances et à la gestion des relations. En effet, comme nous l'avions déjà évoqué lors de la seconde étude, la littérature s'intéressant au développement professionnel des enseignants débutants fait état de deux préoccupations centrales : le maintien de l'ordre et la mobilisation des élèves (Durand, 1996; Fuller & Brown, 1975; Legault, 1999; Veenman, 1984). Selon les auteurs, la problématique de la discipline serait la préoccupation première (Durand, 1996; Legault, 1999) suivie par celle de la mise en activité des élèves (Daguzon & Goigoux, 2012; Durand, 1996). Contrairement à ce qui est mis en évidence dans ces travaux, lors de notre seconde étude, nous avons repéré que les souvenirs associés à des expériences relatives au thème « faire la classe » prédominaient sur ceux associés au thème « gérer les relations ». Nous avons pensé que cette différence pouvait être liée au fait que cet aspect de l'enseignement était, pour partie, pris en charge par le maître titulaire présent dans la classe. Nous pensons envisageable que les enseignants stagiaires en faisant ce second rappel convoquent des souvenirs d'expériences ayant des thématiques semblables à celles évoquées dans la seconde étude. D'une part parce qu'ayant déjà été évoqués, les souvenirs de ces expériences devraient avoir été consolidés en mémoire et être ainsi plus aisément récupérables et d'autre part parce que ces thématiques croisent leurs préoccupations actuelles. Aussi,

nous supposons une primauté des souvenirs relatifs au thème « faire la classe » et, dans une moindre mesure, un rappel d'expériences concernant la gestion des relations (*hypothèse 3*).

Les enseignants-stagiaires participant à cette étude ont, pour certains, réalisé quotidiennement une analyse réflexive sur leur pratique pendant leur stage de pratique accompagnée. Cette analyse semble avoir une influence sur le rappel des souvenirs quelques semaines après le stage (cf. Partie II – Chapitre 3). Il nous semble possible que cette pratique réflexive opérée l'année précédente puisse avoir une incidence sur les souvenirs qui sont évoqués un an plus tard. Néanmoins, un élément contextuel nous conduit à ne pas formuler d'hypothèse relative à cet impact potentiel. En effet, les résultats à l'épreuve d'admissibilité associés à quelques changements relatifs au lieu de formation réduisent encore nos effectifs déjà faibles lors de la précédente étude (cf. tableau ci-dessous). Nous ne pensons donc pas avoir assez de puissance statistique pour pouvoir tester une hypothèse impliquant de dissocier les trois groupes ; un effet mis à jour pourrait être le fait du hasard ou lié à deux ou trois sujets « atypiques ». Nos analyses sont donc réalisées sur l'ensemble des enseignants-stagiaires sans que la distinction soit faite entre les différents groupes mis en place l'année précédente.

Tableau 47: Effectif en fonction des groupes mis en place en première année de master enseignement

	Groupe I	Groupe II	Groupe III
Nature du groupe	Sans analyse induite	Avec analyse de niveau 1 (élémentaire)	Avec analyse de niveau 2 (approfondie)
Nombre de sujets Année n	28	13	32
Nombre de sujets Année n+1	4	9	27

Ainsi, et pour résumer, nos hypothèses sont au nombre de trois :

Hypothèse 1 : Les souvenirs en année n+1 devraient être principalement à connotation positive. Nous devrions cependant constater que cette positivité des souvenirs est inférieure à ce qu'elle était à l'année n.

- Le nombre de souvenirs de réussite devrait être supérieur à celui d'échec et le score de satisfaction supérieur à la valeur centrale de l'échelle de mesure, à l'année n+1 (*hypothèse 1a*)
- La proportion de souvenirs de réussite et le score de satisfaction devraient être moins élevés à l'année n+1 comparés à l'année n (*hypothèse 1b*)

Hypothèse 2 : Les souvenirs spécifiques devraient être prédominants dans l'ensemble des souvenirs de l'année n+1 et nous devrions constater une augmentation des souvenirs génériques.

- Le nombre de souvenirs spécifiques devrait être plus important que celui de souvenirs génériques à l'année n+1 (*hypothèse 2a*)
- La proportion de souvenirs génériques devrait avoir augmenté à l'année n+1 par rapport à l'année n (*hypothèse 2b*)

Hypothèse 3 : À l'année n+1, deux thèmes devraient prédominer dans les souvenirs : le thème « faire la classe » et secondairement le thème « gérer les relations ».

3. Méthode

3.1. Participants

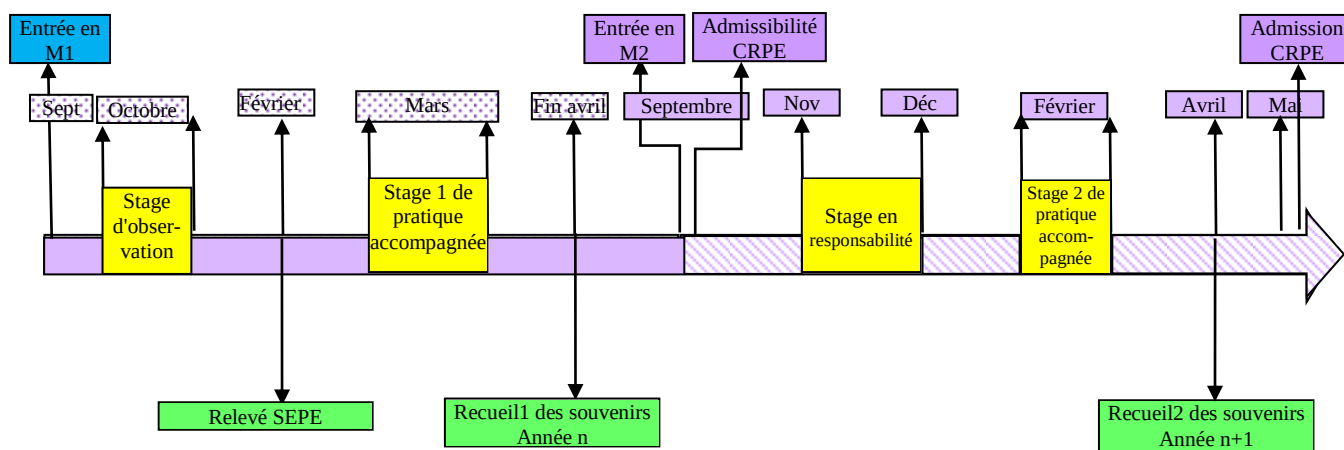
Cinquante-deux enseignants-stagiaires de master 2 ont participé à cette nouvelle étude. Cependant, 12 de ces sujets n'avaient pas rappelé de souvenirs en première année de formation. Nous avons donc recueilli les souvenirs de 40 individus s'étant déjà remémoré un ensemble de souvenirs d'expériences vécues lors de leur stage de pratique accompagnée en master 1 et en faisant un second rappel en deuxième année de master.

Les enseignants-stagiaires ont vécu différentes expériences professionnelles depuis le rappel réalisé en master 1. Dès le début de leur seconde année de master (fin septembre), ils ont passé les épreuves écrites d'admissibilité au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE). La réussite à ce concours conditionne la suite de leur carrière dans l'enseignement et l'admissibilité est bien sûr requise pour la passation de l'épreuve orale d'admission³⁸. À la suite de l'épreuve d'admissibilité et après les vacances de la Toussaint, les enseignants-débutants ont été en stage « en responsabilité » pendant trois semaines où ils devaient assurer la globalité de l'enseignement. L'objectif de ce stage était de permettre aux stagiaires d'appréhender la globalité de la gestion d'une classe et d'en percevoir la réalité au quotidien (planification des apprentissages, préparations quotidiennes, corrections des cahiers, etc.), aspect qui n'avait pas été saisi lors des stages en première année de master. Les enseignants-stagiaires participaient à un dernier stage de pratique accompagnée d'une durée de 15 jours en février. Ce stage visait l'approfondissement de certaines connaissances ou compétences professionnelles qui pourraient leur faire défaut ou qu'ils aimeraient développer.

Une ligne temporelle récapitule les différentes étapes de formation vécues par ces enseignants-stagiaires (cf. Figure 23).

³⁸ Tous les enseignants-stagiaires de master 2 participant à cette expérimentation ont validé l'épreuve d'admissibilité.

Figure 23: Vécu de formation des enseignants-stagiaires sur les 2 années de master



3.2. Procédure et matériel

Le rappel des souvenirs à l'année n+1 a été réalisé dans les mêmes conditions que le précédent recueil (cf. Partie II – Chapitre 2). On demandait aux enseignants-stagiaires de rappeler dans l'ordre où ils apparaissent les souvenirs des expériences professionnelles vécues lors de leur stage de pratique accompagnée de master 1. La consigne donnée à l'écrit était identique à celle de l'année précédente. Le temps imparti pour le rappel restait le même : quinze minutes. Cette collecte des souvenirs a eu lieu environ deux mois après le dernier stage de master 2 de façon à ce que les expériences vécues durant ce dernier stage interfèrent le moins possible sur ce rappel.

Le matériel utilisé lors de cette étude est le même que lors des précédentes études (cf. annexes 8.2 et 9).

4. Résultats

4.1. Codage des souvenirs

Les souvenirs ne se rapportant pas à des événements autobiographiques ont été écartés des traitements. Au final, un souvenir non-autobiographique et neuf souvenirs ambigus n'ont pas été pris en compte.

Comme lors des précédentes expériences, deux juges ont procédé à une classification en aveugle des souvenirs en fonction de leur valence (réussite vs échec) et de leur type. Le pourcentage d'accords entre les deux juges sur la valence des souvenirs est de 83,3% et celle obtenue sur le type (spécifique vs général) est de 91,1%. Les désaccords étaient résolus par une discussion.

La catégorisation du contenu a été repérée selon la même procédure. Le degré d'accord obtenu entre les deux juges est de 82,2% et le coefficient Kappa de Cohen est de 0,668. Ce pourcentage est jugé satisfaisant.

4.2. Caractéristiques de l'ensemble des souvenirs

Avant de présenter les résultats en lien avec nos hypothèses, il nous semble important de décrire le corpus de souvenirs recueillis durant l'année n+1 sur l'ensemble des participants. Notons toutefois que nous examinons à ce niveau uniquement la valence et la spécificité des souvenirs. Le contenu des souvenirs tous sujets confondus étant très similaire à celui exprimé par individu nous n'étudions cette caractéristique que dans la présentation des résultats liés à la troisième hypothèse.

Le nombre total de souvenirs retenus est de 128. En moyenne, les sujets expriment un peu plus de trois souvenirs ($M = 3,20$; $ET = 1,34$) (cf. annexe 13).

4.2.1. Valence des souvenirs

Le nombre de souvenirs de réussite représente plus de la moitié (64,84%) de l'ensemble des souvenirs retenus. Les trois premiers souvenirs sont eux aussi majoritairement des souvenirs de réussite.

Tableau 48: Répartition du nombre de souvenirs rappelés par l'ensemble des enseignants-stagiaires à l'année n+1 en fonction de leur valence et de leur rang

(N = 40)	Souvenir de réussite	Souvenir d'échec	Souvenir Ambigu	Souvenir non-auto biographique	Nombre total	Nb pris en compte
Souv1	24	11	5	0	40	35
Souv2	21	16	1	0	38	37
Souv3	22	8	2	1	33	30
Souv4	9	6	0	0	15	15
Souv5	6	2	0	0	8	8
Souv6	1	2	0	0	3	3
Souv7	0	0	1	0	1	0
Total	83	45	9	1	138	128

Le Khi-deux réalisé sur l'ensemble des souvenirs de réussite et d'échec ne montre pas de différence significative entre la valence des souvenirs évoqués à l'année n et celle des souvenirs évoqués à l'année n+1 ($\chi^2 (1, N=380) = 0,824$; $p = 0,364$). De façon globale, les nombres de souvenirs de réussite et d'échec ne diffèrent pas entre l'année n et l'année n+1.

Tableau 49: Nombre de souvenirs évoqués selon leur valence et l'année du rappel

Année du rappel	Nombre de souvenirs de réussite	Nombre de souvenirs de d'échec
Année n	175	77
Année n+1	83	45

4.2.2. Spécificité des souvenirs

Le nombre de souvenirs spécifiques recueillis est égal à 88 ce qui représente 68,75% de l'ensemble.

Un Khi-deux réalisé sur le nombre de souvenirs spécifiques et génériques évoqués à l'année n et à l'année n+1 ($\chi^2 (1, N=388) = 11,040$; $p < 0,001$) montre une différence significative du niveau de généralité entre les deux recueils. La part de souvenirs génériques a augmenté significativement entre l'année n (16,54%) et l'année n+1 (31,25%).

Tout comme l'ensemble des souvenirs, les premiers souvenirs sont en majorité positifs .

Tableau 50: Nombre de souvenirs évoqués selon leur spécificité et l'année du rappel

Année du rappel	Nombre de souvenirs spécifiques	Nombre de souvenirs génériques
Année n	217	43
Année n+1	88	40

4.3. Caractérisation et évolution des souvenirs (par individu) entre les deux temps de rappel

4.3.1. Connotation des souvenirs

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les enseignants-stagiaires évoqueraient à l'année n+1 un nombre de souvenirs de réussite supérieur au nombre de souvenirs d'échecs et que le score de satisfaction devrait être supérieur à la valeur centrale de l'échelle (*hypothèse 1a*).

Tableau 51: Proportion moyenne de souvenirs de réussite et d'échec évoqués à l'année n et à l'année n+1

Année du rappel	Réussite	Échec
Année n	65,58 (ET = 17,99)	31,32 (ET = 17,76)
Année n+1	64,63 (ET = 27,15)	35,37 (ET = 25,27)

Le test de Student pour échantillons appariés réalisé sur le nombre de souvenirs de réussite et d'échec évoqués à l'année n+1 montre que le nombre de souvenirs de réussite est significativement supérieur au nombre de souvenirs d'échec ($t(39) = 3,754$, $p = 0,001$; $M_R = 2,08$; $M_E = 1,13$).

Tableau 52: Score de satisfaction moyen associé aux souvenirs à l'année n et à l'année n+1

Année du rappel	Satisfaction associée aux souvenirs
Année n	4,89 (ET = 0,82)
Année n+1	4,36 (ET = 1,42)

En ce qui concerne le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs, le test de Student pour échantillon unique ne montre pas de différence significative par rapport à la valeur centrale de l'échelle (qui est de 4), à l'année n+1 ($t(39) = 1,589$, $p = 0,120$). Ce score était cependant significativement positif à l'année n ($t(39) = 6,839$, $p < 0,001$). Ainsi, bien que le score de satisfaction associée aux souvenirs soit toujours positif (supérieur à 4) (cf. Tableau 52), il ne l'est plus de façon significative.

Ces résultats ne confortent que partiellement l'hypothèse 1a. Le nombre de souvenirs de réussite est supérieur à celui d'échec à l'année n+1 mais le score de satisfaction associée aux souvenirs n'est pas particulièrement élevé puisqu'il ne se différencie pas du point central de l'échelle.

4.3.2. Évolution de la connotation des souvenirs entre les deux rappels

De manière complémentaire à l'hypothèse 1a, nous pensions voir une évolution de la connotation des souvenirs entre les rappels. Nous supposons que la proportion de souvenirs de réussite et le score de satisfaction associée aux souvenirs seraient moins élevés à l'année n+1 qu'à l'année n (*hypothèse 1b*).

Le test non paramétrique de Wilcoxon pour échantillons appariés réalisé sur les proportions de réussite rappelées à l'année n et à l'année n+1 ne montre pas de différence significative ($z = -0,751$,

$p=0,452$ ³⁹. Les enseignants-stagiaires ne rappellent pas une proportion de souvenirs de réussite de façon moins importante à l'année n+1 qu'à l'année n.

Un t-test pour échantillons appariés révèle une différence significative du score moyen de satisfaction associée aux souvenirs ($t(1,39) = -2,586$, $p = 0,014$). Les enseignants-stagiaires rappellent des souvenirs significativement moins satisfaisants à l'année n+1 qu'à l'année n.

L'hypothèse 1b n'est que partiellement confortée. En effet, comme attendu, le score de satisfaction de l'année n+1 est inférieur à celui de l'année n mais la proportion de souvenirs de réussite n'est pas moins importante à l'année n+1.

4.3.3. Spécificité des souvenirs

Nous nous attendions à trouver dans l'ensemble des souvenirs évoqués à l'année n+1 un nombre de souvenirs spécifiques plus important que celui des souvenirs génériques (*hypothèse 2a*).

Tableau 53: Nombre de souvenirs moyen en fonction du type et de l'année de rappel

Temps	Type de souvenir	Moyenne	Ecart-type
Année n	Spécifique	5,425	1,796
Année n	Générique	1,075	1,095
Année n+1	Spécifique	2,200	1,137
Année n+1	Générique	1,000	1,086

Le test de Student pour échantillons appariés révèle que le nombre de souvenirs spécifiques est significativement supérieur à celui du nombre de souvenirs génériques ($t(1,39) = 4,284$, $p < 0,001$). Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 2a et révèlent que les souvenirs évoqués par les enseignants-stagiaires à l'année n+1 restent majoritairement spécifiques.

4.3.4. Évolution de la spécificité des souvenirs entre les deux rappels

Concernant l'évolution de la spécificité des souvenirs, nous posons l'hypothèse selon laquelle les enseignants-stagiaires évoqueraient des souvenirs avec un niveau de généricité plus important à

³⁹ Le test n'a été réalisé que sur les proportions de souvenirs de réussite puisque celles de souvenirs d'échec sont exactement inverses (coefficient de corrélation = -1)

l'année n+1 qu'à l'année n (*hypothèse 2b*). Une proportion de souvenirs génériques plus élevée devrait alors être repérée lors du second rappel des souvenirs.

Le test de Wilcoxon pour échantillons appariés réalisé sur les proportions de souvenirs spécifiques (la proportion de souvenirs génériques étant l'exacte inverse) montre une proportion de souvenirs spécifiques significativement supérieure à l'année n qu'à l'année n+1 ($z = -2,623$, $p = 0,009$).

Ces résultats confortent l'hypothèse 2b et révèlent une évolution de la spécificité des souvenirs. Ils tendent à montrer que les souvenirs spécifiques sont proportionnellement moins évoqués à l'année n+1 qu'à l'année n.

Une analyse des souvenirs spécifiques et génériques en fonction de leur valence (réussite vs échec) nous permet d'approfondir cette évolution.

En ce qui concerne les souvenirs spécifiques, les tests de Wilcoxon sur échantillons appariés, réalisés sur la proportion de souvenirs spécifiques de réussite et celle de souvenirs spécifiques d'échec, montrent une évolution différente des 2 variables. La proportion de souvenirs spécifiques de réussite diminue de façon significative ($z = -2,373$, $p = 0,018$) à l'année n+1 alors que la proportion de souvenirs spécifiques d'échec n'évolue pas significativement ($z = -0,281$, $p = 0,778$).

4.3.5.Évolution du contenu des souvenirs

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les deux thèmes liés à « faire la classe » et « gérer les relations » prédomineraient à l'année n+1 mais que le premier des deux serait privilégié par rapport au second (*hypothèse 3*).

Tableau 54: Étude descriptive des thèmes présents dans les souvenirs évoqués année n

	Thèmes présents dans les souvenirs					
(M = 6,52)*	Préparer	Faire la classe	Évaluer	Différencier	Gérer les relations	Autres
Moyenne	0,30	3,50	0,13	0,65	0,78	1,15
Médiane	0,00	3,00	0,00	0,00	1,00	1,00
Ecart type	0,65	1,77	0,33	0,83	0,83	1,12
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	3	7	1	3	3	4

*nombre moyen de souvenirs évoqués à l'année n

Tableau 55: Étude descriptive des thèmes présents dans les souvenirs évoqués à l'année n+1

	Thèmes présents dans les souvenirs					
(M = 3,20)*	Préparer	Faire la classe	Évaluer	Différencier	Gérer les relations	Autres
Moyenne	0,15	2,45	0,03	0,35	0,23	0,23
Médiane	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ecart type	0,36	1,28	0,16	0,48	0,48	0,48
Minimum	0	0	0	0	0	0
Maximum	1	7	1	1	2	2

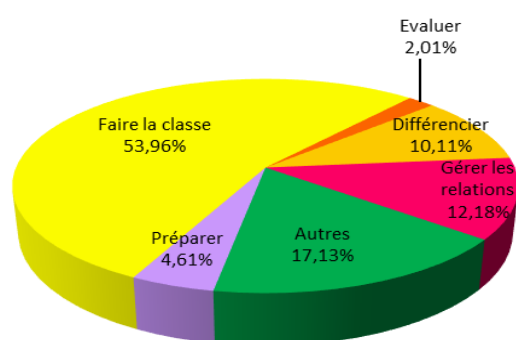
*nombre moyen de souvenirs évoqués à l'année n+1

À l'année n+1, au moins la moitié des enseignants-stagiaires n'évoquent aucun souvenir lié à d'autres expériences qu'à celle de faire classe (Médiane = 0). Ils ne rappellent majoritairement pas de souvenirs concernant les autres thématiques et évoquent au maximum deux souvenirs.

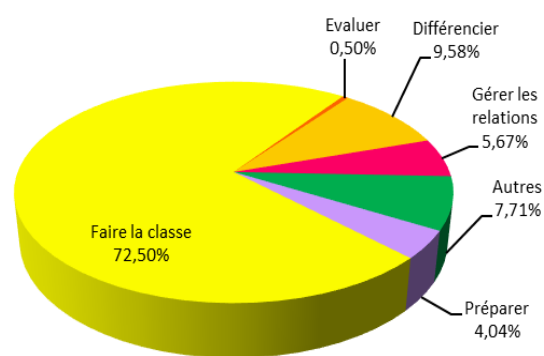
En outre, il semble que le nombre de souvenirs rappelés sur ce thème soit très variable. En effet, en observant le minimum et le maximum liés à cette thématique, on constate que certains concentrent leur rappel sur les souvenirs d'expériences associées à ce thème alors que d'autres n'en rappellent aucun.

Figure 24: Proportions moyennes des thèmes évoqués dans les souvenirs recueillis aux années n et n+1

Répartition des thèmes abordés à l'année n



Répartition des thèmes abordés à l'année n+1



Comme nous le supposions, les souvenirs liés au thème « faire la classe » sont toujours très représentés. La proportion de souvenirs évoquant cette thématique a beaucoup augmenté à l'année n+1. En effet, alors qu'elle concernait un peu plus de la moitié des souvenirs à l'année n, elle est attachée à près des trois quarts des souvenirs à l'année n+1. Les souvenirs associés au thème « gérer les relations » ont diminué de moitié à l'année n+1 et ne sont pas évoqués de façon aussi dominante que nous le supposions. Ce thème est moins présent dans les souvenirs que celui lié à la différenciation. La proportion de souvenirs associés à « différencier » reste stable. L'ensemble des

souvenirs à l'année n+1 est centré sur les expériences de mise en œuvre de la classe. Les autres thèmes sont très faiblement représentés.

5. Discussion

Cette quatrième étude visait à caractériser les souvenirs associés aux premières expériences professionnelles vécues lors de l'année de master 1 après un intervalle d'un an et à appréhender leur évolution.

L'étude de la connotation des souvenirs apporte les premiers éléments de caractérisation. Notre première hypothèse avançait que les souvenirs évoqués à l'année n+1 seraient majoritairement des souvenirs liés à des expériences de réussite mais que ces souvenirs positifs seraient proportionnellement moins importants lors du second rappel qu'ils ne l'étaient lors du premier. Les résultats ne confortent que partiellement cette hypothèse. Effectivement, les enseignants-stagiaires convoquent principalement des souvenirs de réussite. Il est possible que ces enseignants-débutants aient vécu un nombre plus important d'expériences positives que d'échec. Lors du stage, les enseignants-stagiaires sont très encadrés, les séances d'enseignement sont préparées avec leurs formateurs. Cet accompagnement pourrait favoriser les expériences de réussite. Il paraît également envisageable que l'avancée dans la formation et dans leur projet professionnel puisse avoir orienté la récupération vers des souvenirs qui confortent les choix effectués, les engagements pris et qui permettent de garder une vision positive de soi en tant que professionnel (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Demiray & Janssen, 2015; Wilson & Ross, 2003). Les souvenirs de réussite ont ainsi pu être majoritairement évoqués. Cette valence de souvenir, contrairement à ce qui était attendu, n'est pas moins évoquée lors du second rappel qu'elle ne l'était au premier. La proportion de souvenirs de réussite repérée à l'année n+1 ne diffère pas significativement de celle de l'année précédente. Nous supposons que lors du second rappel de souvenirs, la récupération serait moins guidée vers des souvenirs de valence positive. Le désir de se percevoir en évolution professionnelle nous semblait pouvoir conduire à un tel rappel. Au regard des résultats, nous sommes plutôt amenée à penser que le besoin de valorisation de soi (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Martinot, 2001; Wilson & Ross, 2003), et plus précisément le besoin de se valoriser en tant que futur professionnel, a sans doute largement guidé la récupération à l'année n+1. Les souvenirs de réussite ont ainsi été rappelés dans les mêmes proportions que l'année précédente.

La volonté de se voir en progression ne semble pas avoir influé sur la sélection des souvenirs en mémoire en fonction de leur valence mais pourrait avoir eu un impact sur la façon dont les souvenirs sont reconstruits et interprétés (souvenirs de réussite considérés après coup comme moins positifs et souvenir d'échec comme plus négatifs). En effet, le score moyen de satisfaction repéré à l'année n+1 se révèle inférieur à celui de l'année précédente. Un an plus tard, les souvenirs des expériences vécues

pendant le stage sont toujours attachés de façon privilégiée à des expériences de réussite, mais à un niveau de satisfaction moindre comparé à celui exprimé quelques semaines après le stage. Par ailleurs, deux types de souvenirs de réussite sont à distinguer : ceux associés à une réussite rappelée de manière précise et détaillée (les souvenirs spécifiques de réussite⁴⁰) et ceux associés à un ensemble d'expériences regroupées autour d'un thème de réussite (les souvenirs génériques de réussite⁴¹). Les résultats mettent en évidence qu'à l'année n+1, les souvenirs spécifiques de réussite ont significativement diminué alors que les souvenirs génériques de réussite ont, eux, significativement augmenté. À notre sens, ceci pourrait signifier que les détails sensoriels, perceptifs cognitifs, affectifs associés aux réussites parce qu'ils sont plus nombreux, qu'ils se ressemblent se sont regroupés sous forme de thèmes associés à des réussites (les séances de musique, les moments d'accueil par exemple). De nombreux travaux (D'Argembeau, 2003; Tulving, 1983, 2002; Wheeler et al., 1997) montrent que le rappel de souvenirs spécifiques est caractérisé par une sensation de revivre les événements comme s'ils étaient encore présents. Les sensations, pensées, perceptions, émotions qui leur sont associées sont ressenties comme lors de l'expérience originelle. Il nous semble alors probable qu'à l'année n+1, les souvenirs de réussite étant plus génériques, cette sensation de reviviscence ait été moins éprouvée lors du rappel. La récupération des souvenirs génériques s'est sans doute plutôt réalisée avec un sentiment de connaissance (je sais que j'ai réussi ce type de séance) qu'avec un sentiment de vécu (je me souviens avoir réussi cette séance) (Gardiner, 1988; Tulving, 1985a). La perception subjective de réussite a sans doute été moins forte et le score de satisfaction associée à ce type de souvenirs moins élevé un an après que lors du premier rappel. Ainsi, deux mécanismes : une réinterprétation postérieure des événements liée au désir de se percevoir en évolution professionnelle et une perception subjective moins forte liée à la généralisation pourraient avoir opéré de concert. Dès lors, ils auraient conduit les enseignants-stagiaires à évoquer autant de souvenirs de réussite à l'année n+1 qu'ils ne l'avaient fait à l'année n mais en leur associant un niveau de satisfaction moins élevé.

L'étude de la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique) apporte des éléments intéressants. Nous supposons que les souvenirs spécifiques seraient prédominants par rapport aux souvenirs génériques à l'année n+1 (*hypothèse 2a*). Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse et mettent en évidence une quantité de souvenirs spécifiques plus importante que celle de souvenirs génériques. Ceci pourrait, selon nous, être lié au fait que les expériences professionnelles vécues en début de formation, parce qu'elles sont empreintes d'émotions (Ria & Chalies, 2003; Ria et al., 2004), de nouveauté, sont encodées de façon approfondie (Robinson, 1992) et qu'en conséquence leur

⁴⁰ Exemple de souvenir spécifique de réussite : « On a fait une séance sur les tailles (petit, moyen, grand) ce fut le meilleur moment avec la création d'un jeu autour de l'album Boucle d'or où les élèves devaient mettre les habits des ours. Ils étaient impliqués et j'ai bien géré la séance. »

⁴¹ Exemple de souvenir générique de réussite : « Séances sur l'arbre généalogique plutôt réussies, les élèves ont tout compris. »

remémoration s'en trouve facilitée (Syssau & Monnier, 2012). Les souvenirs associés à ces expériences seraient alors récupérés avec un grand nombre de détails même après une année de rétention. L'analyse réflexive réalisée l'année précédente pourrait également avoir pu participer au maintien de traces spécifiques en mémoire. Les enseignants-stagiaires, en analysant des épisodes de leur vie professionnelle, ont approfondi leur encodage. Ils les ont également consolidés en mémoire. Ceci peut avoir encore augmenté la possibilité de rappeler des souvenirs détaillés et situés dans un cadre spatio-temporel précis. (D'Argembeau, 2003; Pillemer et al., 1988). Une telle interprétation serait cependant à éprouver ce que nous ne sommes pas en mesure de faire dans cette étude en raison du trop faible nombre d'enseignants-stagiaires n'ayant pas analysé leur vécu professionnel. Des recherches complémentaires seraient donc à mettre en place auprès d'une population plus importante.

Par ailleurs, nous envisageons qu'une évolution entre les deux rappels pourrait s'opérer et que les souvenirs génériques seraient plus représentés à l'année $n+1$ qu'à l'année n (*hypothèse 2b*). Les résultats vont dans le sens de cette hypothèse. Il est mis en évidence une proportion de souvenirs génériques plus importante à l'année $n+1$. Alors que la plupart des souvenirs restent spécifiques, on repère une généralisation de certains souvenirs. L'étude de la spécificité des souvenirs en fonction de la valence complète l'analyse. Nous l'avons vu, les souvenirs génériques de réussite ont significativement augmenté tandis que les souvenirs spécifiques de réussite, eux, diminuent. Il semble donc que la généralisation perçue sur l'ensemble des souvenirs se soit principalement réalisée sur les souvenirs de réussite, sans doute parce qu'ils sont les plus nombreux. Il n'a pas été constaté de sémantisation des souvenirs d'échec. Le caractère déviant de ces souvenirs, par rapport à l'image de soi positive que les individus veulent garder d'eux-mêmes (Wagenaar, 1986), explique probablement que ces traces mnésiques aient gardé leur spécificité. Du point de vue du développement professionnel et de la construction identitaire professionnelle, le caractère générique ou spécifique des souvenirs n'est pas neutre. En effet, les souvenirs spécifiques, attachés à des événements occasionnels et dépendants du contexte, peuvent être perçus comme des exceptions. Qu'ils soient de réussite ou d'échec, ils ne perturbent alors pas une construction identitaire positive. En revanche, les souvenirs génériques, englobant un ensemble d'événements, de comportements répétés ou liés entre eux, reflètent des comportements typiques des individus et sont associés à des connaissances représentatives de soi (Selimbegovic, Régner, Bo Sanitioso, & Huguet, 2011). Les souvenirs génériques de réussite repérés à l'année $n+1$ pourraient ainsi contribuer à la construction de connaissances positives sur soi dans le domaine professionnel et notamment à l'établissement d'un SEPE élevé. Ceci est d'autant plus intéressant quand on connaît le poids de ces croyances sur l'enseignement et l'enseignant lui-même.

Le thème « faire la classe » est lié à la majorité des souvenirs qui sont évoqués par les enseignants-débutants à l'année $n+1$. La prédominance de ce thème correspond à ce que nous

attendions. Ceci nous semble tout d'abord explicable par le fait que ces expériences représentent sans doute une part importante des expériences vécues durant le stage et ensuite par le fait que la mise en activité des élèves est un souci essentiel pour les débutants (Durand, 1996). Quatre facteurs interreliés nous paraissent pouvoir contribuer à la forte représentation des expériences liées à cette thématique dans le rappel : c'est sur elles que les enseignants stagiaires portent le plus d'attention, la réussite de ce genre d'expériences a une grande importance pour eux, le vécu émotionnel qui y est associé est fort (Ria & Chalias, 2003; Ria et al., 2004), enfin, il est possible que ces expériences soient les plus racontées et les plus analysées. Cet ensemble de facteurs pourrait avoir favorisé, outre un encodage plus approfondi, une consolidation en mémoire plus importante. La récupération de ces souvenirs pourrait par conséquent être facilitée.

La faible proportion de souvenirs associés à des expériences de gestion de la classe ne conforte pas notre hypothèse. Peu d'opportunités de vivre des expériences associées à ce thème et une faible attention leur étant portée pourraient peut-être fournir une explication à la faible présence de cette thématique dans les souvenirs. Comme nous l'avons déjà évoqué dans notre seconde étude, le stage de master 1 étant un stage de pratique accompagnée, le maître est présent lors de la prise en main des séances et peut intervenir si un problème survient. Ceci est généralement fait dans l'intention d'alléger le débutant de cette préoccupation et qu'ainsi il puisse se centrer sur la mise en œuvre des apprentissages. Les situations où le futur enseignant devait gérer des relations difficiles entre les élèves ou asseoir son autorité ont alors pu être moins fréquentes et devenir une préoccupation moins centrale pour les enseignants-stagiaires. Moins préoccupantes, il est également possible qu'elles aient été moins souvent rappelées ou analysées. Un encodage moins profond et une faible réactivation de ces expériences pourraient avoir conduit à ce que les représentations en mémoire soient ainsi moins accessibles un an après (Johnson & Chalfonte, 1994).

La proportion d'expériences liées à la différenciation reste stable. Bien que cette thématique, centrée sur les élèves, ne soit pas présentée dans la littérature comme une préoccupation majeure des débutants, elle reste encore présente dans le contenu des souvenirs évoqués une année plus tard. Ces expériences de différenciation concernent essentiellement des moments de recherches individuelles ou de travail de groupe où les enseignants-stagiaires sont souvent invités, par le titulaire, à observer, accompagner les élèves dans leur travail. Ces moments constituent, pour les enseignants-stagiaires en début de formation, des épisodes forts dans leur parcours professionnel car, en étant déchargés de la responsabilité de la mise en œuvre de la séance, ils peuvent se centrer sur les élèves, apporter une aide à ceux qui sont en difficulté, accompagner un groupe restreint dans la réalisation d'une tâche. Ces moments facilitent la mise en place d'une relation qui correspond à celle qu'ils avaient imaginé construire avec les élèves. En bref, ils leur permettent de s'installer dans le rôle d'enseignant tel qu'ils se le représentent idéalement et pour lequel ils se sont engagés professionnellement. Ce sont sans

doute des moments spécifiques qui peuvent être racontés, qui sont émotionnellement forts et qui revêtent une grande importance. Autant de facteurs qui peuvent permettre de les garder en mémoire.

6. Conclusion

Nous cherchions à appréhender dans quelle mesure les souvenirs associés aux premières expériences professionnelles évoluaient dans le temps. Une première reconstruction des souvenirs semble être à l'œuvre sur les souvenirs d'expériences de réussite. Cette évolution apparaît particulièrement intéressante du point de vue du développement professionnel. En effet, la sémantisation des souvenirs de réussite, en favorisant la construction de croyances d'auto-efficacité élevées (Vanlede et al., 2009), pourrait jeter les bases d'une identité professionnelle positive.

Dans le cadre de cette étude, les caractéristiques personnelles n'ont pas été prises en compte. Or, puisque nous cherchons à appréhender le développement professionnel en tenant compte de l'histoire professionnelle des individus, il semble essentiel de prendre en considération les connaissances et les croyances construites à partir de cette histoire. Afin d'affiner et de renforcer notre approche des mécanismes à l'œuvre dans la construction professionnelle, nous envisageons une cinquième étude auprès d'enseignants-stagiaires de master 2. Cette population nous paraît particulièrement intéressante pour notre recherche, tout d'abord parce que ces enseignants-débutants ont vécu un plus grand nombre d'expériences professionnelles et ensuite parce que leurs croyances d'efficacité devraient être plus stabilisées. La mesure du SEPE des enseignants-stagiaires et le recueil des souvenirs en début d'année nous permettront d'étudier la relation qui s'instaure entre cette croyance sur soi et les souvenirs qui sont évoqués. De plus, en envisageant cette étude tout au long de l'année, nous pourrions approfondir notre perception de l'évolution des souvenirs, des croyances d'efficacité et de leur interrelation.

Chapitre 5: Évolution des souvenirs des premières expériences professionnelles et étude de la dynamique entre SEPE et souvenirs

1. Objectifs de l'étude

Dans les études 2 et 4, nous avons étudié les tout premiers souvenirs d'enseignants-débutants. Nous avons examiné les caractéristiques et l'évolution de souvenirs professionnels attachés à un cadre très circonscrit, celui du premier stage de pratique accompagnée. Il semble maintenant pertinent de poursuivre cette étude des souvenirs en s'intéressant à une population ayant vécu un plus grand nombre d'expériences professionnelles et à étendre la récupération sur l'ensemble de ces expériences. Cette nouvelle étude cherche à examiner les caractéristiques et l'évolution des souvenirs d'enseignants-stagiaires en seconde année de formation.

Plusieurs interrogations guident cette nouvelle étude : quelles représentations en mémoire ont construit ces enseignants-stagiaires de leurs premières expériences professionnelles? Comment se transforment-elles au cours de l'année et des expériences ? Le SEPE oriente-t-il les caractéristiques des souvenirs de ces expériences professionnelles ? Et en retour, les constructions autobiographiques des premières expériences professionnelles influeraient-elles sur le niveau des croyances d'efficacité?

Cette cinquième étude, mise en place auprès d'enseignants-stagiaires en seconde année de formation de master MEEF, vise un double objectif :

- caractériser les souvenirs d'enseignants-stagiaires (spécificité, connotation, contenu) et examiner leur évolution sur une année⁴².
- étudier la dynamique des relations entre les croyances d'efficacité et les souvenirs. En d'autres termes, en intégrant une dimension temporelle, nous souhaitons interroger les liens entre le SEPE et les caractéristiques des souvenirs.

Lors des études précédentes, nous avons mis en relief des croyances d'efficacité en évolution chez les enseignants-débutants. Nous avons pointé l'intérêt de mesurer le SEPE et de recueillir les

⁴² Deux temps de recueil permettent d'étudier cette évolution : un recueil en début d'année scolaire (T1) et un recueil à la fin du second trimestre (T2).

souvenirs des premières expériences au même moment. Dans cette étude, afin de mieux percevoir l'effet du SEPE sur les souvenirs, les souvenirs et le SEPE seront recueillis dans le même temps.

2. Hypothèses

2.1. Caractérisation et évolution des souvenirs

2.1.1. La connotation des souvenirs

Au niveau de la connotation, nous pensons que les souvenirs récupérés par les enseignants-stagiaires de master 2 devraient être en majorité des souvenirs connotés positivement et ce, lors des deux temps de rappel (*hypothèse 1*). En effet, comme le montrent les recherches sur la mémoire autobiographique (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004; Martinelli & Piolino, 2009; Martinot, 2008), nous nous souvenons plus des expériences servant nos buts et donnant une image positive de nous-mêmes. Les enseignants-stagiaires participant à cette étude sont engagés dans leur formation et visent bien sûr à ce qu'elle soit validée. Ils cherchent sans doute aussi à se percevoir comme un professionnel de l'enseignement réussissant à faire progresser les élèves. Ce biais de positivité nous semble envisageable aussi bien sur le temps 1 que sur le temps 2. Lors du second rappel, le désir de concrétiser les engagements professionnels devrait être d'autant plus fort que la fin de la formation et la validation institutionnelle des compétences professionnelles approchent⁴³. Le besoin de s'auto-valoriser devrait en conséquence diriger, comme en début d'année, la construction et la récupération des souvenirs des expériences professionnelles. Nous posons alors l'hypothèse selon laquelle les souvenirs de réussite devraient être plus nombreux que ceux d'échec et ce, quel que soit le temps de rappel. En complément, nous attendons que le score de satisfaction associée aux souvenirs soit supérieur à la valeur centrale de l'échelle de mesure sur chacun des deux temps (*hypothèse 1*).

2.1.2. La spécificité des souvenirs

En ce qui concerne la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique), nous pensons que les enseignants-stagiaires devraient évoquer une prédominance de souvenirs spécifiques aux deux temps des rappels (*hypothèse 2a*), et ce, pour trois raisons. Tout d'abord, les expériences professionnelles vécues par ces enseignants-débutants ne semblent pas suffisamment nombreuses pour qu'une sémantisation s'opère sur la majorité des souvenirs. Ensuite, le moment où elles ont été vécues n'est, à notre sens, pas assez éloigné de celui des rappels pour que les informations sémantiques prennent le

⁴³ Les inspecteurs de l'Education Nationale évaluent les enseignants-stagiaires entre mars et avril.

pas sur les informations épisodiques. Enfin, une grande part de ces expériences présente un caractère de nouveauté, les informations les composant devraient alors être encodées de façon précise et détaillée (Conway, 1990; Pillemer et al., 1988). Ainsi il nous paraît probable que la majorité des souvenirs soient accompagnés de détails spécifiques associés à des expériences circonscrites spatio-temporellement.

Néanmoins, les souvenirs génériques devraient être plus évoqués au temps 2 qu'au temps 1 (*hypothèse 2b*). Nous pensons que même si les souvenirs spécifiques prédominent à chaque rappel, les souvenirs génériques devraient être plus nombreux dans le second rappel. En effet, puisque l'expérience professionnelle s'est accrue, un plus grand nombre de représentations d'événements devrait avoir été mis en mémoire. Ceci pourrait alors conduire à ce que certaines représentations se regroupent et s'organisent autour de thèmes plus généraux ou autour d'événements plus étendus (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Dans ce sens, nous faisons l'hypothèse selon laquelle les souvenirs génériques devraient être plus représentés au temps 2 de l'étude qu'au temps 1 (*hypothèse 2b*).

De manière complémentaire, nous pensons que les souvenirs génériques catégoriels devraient être plus nombreux au temps 2 qu'ils ne l'étaient au temps 1 (Williams, 2006; Williams & Dritschel, 1988) (*hypothèse 2c*). En effet, les futurs enseignants ayant eu l'opportunité d'assumer la responsabilité de plusieurs périodes d'enseignement devraient avoir vécu les moments de ritualisation rythmant le quotidien de la classe (les rituels du matin, les séances de phonologie, l'écriture des devoirs, les séances de calcul mental...). Cet ensemble d'événements similaires pourrait amorcer une mise en relation sous forme de catégories d'expériences. De plus, et comme le relèvent les études sur le développement professionnel des débutants, (e.g. Chouinard, 1999; Daguzon & Goigoux, 2012; Ria & Durand, 2001; Rouve-Llorca & Ria, 2008; Swanson Lee, O'Connor, & Cooney, 1990), les enseignants débutants doivent constamment faire face à des difficultés nouvelles, ils doivent opérer des choix sans avoir encore construits de répertoire de situations typiques qui pourraient les guider. Les débuts professionnels sont vécus comme une suite d'événements juxtaposés (Hoff, 2007; Pastré, 1999). Leur expérience se construit sans doute alors plutôt dans l'ici et maintenant que dans la durée. Nous supposons donc une évolution des souvenirs catégoriels entre les deux temps de rappel.

2.1.3. Évolution de la spécificité des souvenirs (spécifique vs générique) en fonction de leur valence (réussite vs échec)

Nous supposons une évolution de la spécificité des souvenirs en fonction de leur valence. En effet, il nous paraît probable que dans l'ensemble des expériences professionnelles vécues par ces enseignants-stagiaires, les expériences de réussite soient les plus nombreuses (Taylor & Brown, 1988).

Au fur et à mesure que ces expériences se multiplient les informations épisodiques liées à ces expériences de réussite devraient être de plus en plus nombreuses en mémoire. Certaines devraient avoir des similitudes parce qu'elles se sont répétées (les différents éléments liés au rituel du début de journée par exemple : le matin, le silence lors de l'appel, la présentation de la journée, la date qui est présentée etc.), d'autres devraient être liées parce qu'elles appartiennent à une même catégorie (la catégorie des séances relatives aux séances de motricité par exemple). En se regroupant, elles deviennent des connaissances plus générales, plus abstraites du vécu (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Martinelli & Piolino, 2009). Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les souvenirs de réussite se sémantiserait entre le temps 1 et le temps 2. Nous devrions mettre en évidence une proportion de souvenirs spécifiques de réussite moins importante au temps 2 qu'au temps 1 et à l'inverse la proportion de souvenirs génériques de réussite devrait, elle, augmenter au temps 2 (*hypothèse 2d*). Les expériences d'échec, ou interprétées comme telles, étant sans doute plus rares, le processus de sémantisation ne devrait pas s'opérer sur cette valence de souvenirs. Dès lors, les souvenirs d'échec devraient garder leur spécificité quel que soit le temps de rappel (*hypothèse 2e*).

2.1.4. Le contenu des souvenirs

La littérature sur le développement professionnel des débutants (Durand, 1996; Fuller & Brown, 1975; Veenman, 1984) met en relief des préoccupations centrées sur la gestion des relations et la mise en activité des élèves, la mise en œuvre des activités planifiées. Ces préoccupations peuvent parfois être concurrentielles et conduire les enseignants-stagiaires à vivre des dilemmes qu'ils résolvent au prix de tensions qui génèrent du stress et de l'anxiété (Ria, Sous presse). L'activité des enseignants-débutants est caractérisée par un vécu émotionnel fort traversé d'interrogations et de sentiments contradictoires et conflictuels. Nous supposons alors que ces les enseignants-stagiaires, débutant dans la profession et vivant leurs premières expériences professionnelles, pourraient être préoccupés par ces dimensions de l'enseignement. Le vécu émotionnel, l'importance accordée à un événement influent sur l'encodage des composantes de l'événement et en conséquence sur sa récupération (D'Argembeau, Comblain, & Van der Linden, 2003; Thomsen et al., 2015). Il semble alors possible que les souvenirs construits à partir de ces expériences fortes soient récupérés de manière privilégiée. Nous posons alors l'hypothèse selon laquelle une proportion plus importante de souvenirs d'expériences liées aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » comparée aux autres thèmes devrait être rappelée au temps 1 comme au temps 2 (*hypothèse 3*).

2.2. Evolution du SEPE

Au début de la seconde année de formation, les enseignants-stagiaires ont vécu peu d'expérience d'enseignement. Cinq semaines de stage dans la classe d'enseignants-formateurs, réparties sur l'année, constituent leur bagage d'expériences professionnelles. L'ensemble des dimensions de l'enseignement n'a pas toujours pu être appréhendé de manière approfondie et certains aspects, comme l'évaluation par exemple, ont été peu expérimentés au cours de ces stages. Or, nous savons que les expériences de maîtrise représentent la principale source du développement des croyances d'efficacité chez les enseignants-débutants (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990). Aussi, en début de master 2, il est probable qu'elles aient été peu nombreuses et qu'elles ne concernent pas tous les domaines de l'enseignement. De plus, celles qui ont été vécues pourraient ne pas avoir été interprétées comme de réelles réussites puisque facilitées par la présence du titulaire de la classe lors des stages de pratique accompagnée. Ces deux éléments pourraient réduire la contribution des expériences de maîtrise à la construction du SEPE. Par ailleurs, les approches développementales s'intéressant à la période d'insertion professionnelle des enseignants débutants décrivent une première étape où s'expriment des sentiments ambivalents (Labeeu, 2013; Lamontagne, 2006; Moir, 1999). Les débutants sont excités à l'idée d'expérimenter seuls leur nouvelle activité professionnelle tout en craignant de ne pas pouvoir faire face à l'ensemble des attentes et responsabilités inhérentes à cette nouvelle profession. Ils oscillent entre enthousiasme et incertitude.

Il semble alors possible que le peu d'expériences de maîtrise associé à un sentiment de crainte face à l'inconnu conduisent les enseignants-stagiaires à avoir de plus faibles croyances d'efficacité en début d'année que quelques mois plus tard. En effet, au temps 2, les enseignants-stagiaires auront vécu plus d'expériences et probablement plus d'expériences de réussite dont ils pourraient s'attribuer la responsabilité, ils pourraient également être rassurés quant à leur capacité à assurer la mise en œuvre des enseignements et des apprentissages des élèves. Nous formulons ainsi l'hypothèse que le SEPE relevé au temps 2 devrait être supérieur à celui relevé au temps1 (*hypothèse 4a*)

2.3. SEPE et souvenirs

2.3.1. Relations entre le SEPE et les souvenirs à chaque temps du recueil

Les connaissances conceptuelles sur soi, les buts et projets des individus contraignent le processus de mémorisation (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Johnson & Sherman, 1990). Les croyances d'auto-efficacité font partie de l'ensemble des connaissances conceptuelles qu'un individu a de lui-même. Elles influencent l'interprétation qui est faite des expériences vécues. Dans le domaine de l'enseignement, un SEPE élevé conduit à avoir une vision plus positive des élèves et de l'enseignement et à être moins anxieux, plus innovant (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk &

Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Nous avançons ainsi l'hypothèse selon laquelle les croyances d'efficacité et la connotation des souvenirs devraient être liées, plus le SEPE est élevé plus la proportion de souvenirs de réussite et le niveau de satisfaction associée aux souvenirs devraient eux aussi être élevés (*hypothèse 4b*).

2.3.2. Dynamique des relations entre le SEPE et les souvenirs

Cette dynamique repose sur des processus dépendants de la mémoire autobiographique et du sentiment d'efficacité personnelle.

D'une part, selon Wilson et Ross (2003), nos buts actuels, les connaissances que nous avons sur nous-mêmes, en d'autres termes notre soi actuel, influencent la construction de nos souvenirs. Ces derniers contribuent à la fois à la construction des connaissances que nous avons sur nous-mêmes et à la construction de notre identité. Les modèles de la mémoire autobiographique (Conway, 2001; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004) montrent que le soi de travail exerce un contrôle sur les informations qui sont encodées, stockées puis récupérées en mémoire. Ainsi, les souvenirs sont en cohérence avec les connaissances conceptuelles déjà construites (soi conceptuel) et les buts à long et court termes poursuivis par l'individu (système des buts). De plus, les buts et projets sont ajustés aux connaissances et souvenirs que l'individu possède sur lui-même.

D'autre part, les souvenirs d'expériences passées déterminent les représentations et croyances que les individus construisent sur eux-mêmes. Par exemple, les réussites passées dans un domaine (ou interprétées comme telles) sont déterminées comme de puissantes sources de développement des croyances d'efficacité sur ce domaine (Bandura, 2007; Skaalvik & Valås, 1999; Vanlede et al., 2009).

Ainsi, des souvenirs d'expériences positives pourraient avoir une incidence sur la construction des croyances d'efficacité et à leur tour, celles-ci pourraient exercer une influence sur la façon dont sont mises en mémoire puis récupérées les expériences qui sont vécues. En accord avec les travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007; Vanlede et al., 2009), nous pensons que les souvenirs d'expériences professionnelles connotées positivement par les enseignants-stagiaires pourraient nourrir leur SEPE positivement et que celui-ci, à son tour, pourrait orienter la construction de souvenirs d'expériences professionnelles connotées positivement (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Nous posons alors l'hypothèse selon laquelle la connotation des souvenirs évoqués à un temps T1 pourrait influencer sur le SEPE d'un temps T2 et ce dernier pourrait à son tour avoir une incidence sur la connotation des souvenirs évoqués au même temps T2 (*hypothèse 4c*).

Nous résumons dans le tableau ci-dessous les hypothèses de l'étude 5.

Tableau 56:Récapitulatif des hypothèses de l'étude 5 concernant les caractéristiques des souvenirs

	Caractéristiques des souvenirs			
	Connotation des souvenirs	Spécificité des souvenirs	Spécificité en fonction de la valence	Contenu des souvenirs
	Hypothèse 1	Hypothèse 2		Hypothèse 3
Caractéristiques des souvenirs évoqués à chacun des deux temps de l'étude	Les souvenirs récupérés par les enseignants-stagiaires de master 2 devraient être en majorité des souvenirs connotés positivement et ce, lors des deux temps de rappel (<i>hypothèse 1</i>).	Les enseignants-stagiaires devraient évoquer de façon prédominante des souvenirs spécifiques aux deux temps des rappels (<i>hypothèse 2a</i>)		Une proportion plus importante de souvenirs d'expériences liées aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » comparée aux autres thèmes devrait être rappelée au temps 1 comme au temps 2 (<i>hypothèse 3</i>).
Évolution des caractéristiques des souvenirs entre le temps 1 et le temps 2		Les souvenirs génériques devraient être plus représentés au temps 2 qu'au temps 1 (<i>hypothèse 2b</i>) et les souvenirs génériques catégoriels devraient être plus nombreux au temps 2 qu'ils ne l'étaient au temps 1 (<i>hypothèse 2c</i>).	Alors que la proportion de souvenirs génériques devrait augmenter pour les souvenirs de réussite entre le temps 1 et le temps 2 (<i>hypothèse 2d</i>), celle des souvenirs d'échec devrait demeurer stable (<i>hypothèse 2e</i>)	

Tableau 57: Récapitulatif des hypothèses de l'étude 5 relatives à la relation SEPE et souvenirs

	Caractéristique des souvenirs : Connotation des souvenirs
	Hypothèse 4
Relation dynamique entre SEPE et souvenirs	Le SEPE relevé au temps 2 devrait être supérieur à celui relevé au temps 1 (<i>hypothèse 4a</i>) Les croyances d'efficacité et la connotation des souvenirs devraient être liées à chaque temps de l'étude (<i>hypothèse 4b</i>). La connotation des souvenirs évoqués à un temps T1 pourrait influencer sur le SEPE au temps 2 et celui-ci pourrait, à son tour, avoir une incidence sur la connotation des souvenirs évoqués au même temps (<i>hypothèse 4c</i>)

3. Méthode

3.1. Participants

L'étude s'est déroulée en deux temps. Lors du temps 1, 105 enseignants-stagiaires ont participé au recueil des données. Certains n'ont pas souhaité rappeler de souvenirs et d'autres n'ont pas répondu aux questionnaires visant à recueillir le SEPE. Au final, l'ensemble des données (croyances sur soi et souvenirs) a été collecté auprès de 90 enseignants-stagiaires. Dans cette première phase la population est très majoritairement féminine (84,4%, N = 76).

L'effectif des participants présents lors du second recueil est plus restreint, pour des causes diverses comme une sortie avec les élèves ou encore une grève. Seuls 60 sujets ont participé à la seconde partie de l'étude. La population reste encore majoritairement féminine (86,7%, N = 52) au temps 2 de l'étude.

Les itinéraires professionnels expliquent la disparité au niveau de l'âge. En effet, certains enseignants-stagiaires sont en reconversion professionnelle et ont donc déjà une expérience dans d'autres domaines professionnels alors que d'autres ont suivi le cursus scolaire les conduisant jusqu'au master 2.

Tableau 58: Âge des participants aux deux temps de l'étude

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Âge des participants Temps1	90	22	53	27,84	7,32
Âge des participants Temps2	60	22	48	28,00	7,05

3.2. Procédure et matériel

L'étude est organisée autour de deux temps de recueil répartis dans l'année. Dans un premier temps, en novembre, un premier recueil des croyances d'auto-efficacité et des souvenirs a été effectué (cf. annexes 8 et 9). Dans une deuxième phase, fin mars, et dans les mêmes conditions (cours et heures), un second recueil des mêmes données (SEPE et souvenirs) a été réalisé (cf. annexe 14).

4. Résultats

4.1. Codage des souvenirs

Le codage des souvenirs a été réalisé selon la même procédure que lors des études précédentes. En ce qui concerne la connotation et la spécificité des souvenirs, un codage en aveugle a été opéré sur 216 souvenirs sur 392 (soit 55%) au temps 1 et 201 souvenirs sur 228 (soit 88%) au temps 2. Concernant le contenu des souvenirs, 209 souvenirs évoqués au temps 1 (soit 53% de l'ensemble des souvenirs) et 201 souvenirs rappelés au temps 2 (soit 88%) ont eu une double cotation. Tous les coefficients du Kappa de Cohen étaient dans une tranche très satisfaisante. Deux souvenirs recueillis au temps 1 ont été jugés ambigus car aucune indication n'a permis de déterminer leur valence.

Le tableau ci-dessous récapitule les coefficients Kappa de Cohen des différentes variables à chaque phase de l'étude.

Tableau 59: Coefficients Kappa aux différentes phases de l'étude

Phase de l'étude	Temps 1			Temps 2		
Variable	Valence (Réussite vs Échec)	Spécificité (Spécifique vs Général)	Contenu du souvenir	Valence (Réussite vs Échec)	Spécificité (Spécifique vs Général)	Contenu du souvenir
Coefficient Kappa de Cohen	0,971	0,909	0,872	0,928	0,785	0,829
N	216	216	209	201	201	201

Nous présentons tout d'abord le recueil des données sur l'ensemble des souvenirs de façon à avoir un aperçu global puis une analyse plus spécifique sur les données moyennes par individu nous permet de tester nos hypothèses.

4.2. Étude des caractéristiques de l'ensemble des souvenirs (tous sujets confondus) au temps 1 et au temps 2 et de leur évolution

4.2.1. Les souvenirs en fonction de leur connotation

Nous supposons que les souvenirs seraient majoritairement à connotation positive et ce, aux deux temps de l'étude (*hypothèse 1*).

Le nombre de souvenirs de réussite rappelés par l'ensemble des enseignants-stagiaires au temps 1 est significativement supérieur au nombre de souvenirs d'échec évoqués au même temps ($\chi^2(1, N = 390) = 21,703$; $p < 0,001$). Cependant, lors du temps 2, cette différence n'est plus que marginalement significative ($\chi^2(1, N = 228) = 3,439$; $p = 0,064$).

Tableau 60: Nombre (pourcentage) global de souvenirs selon leur valence (réussite vs échec) aux 2 temps pour l'ensemble des individus

Caractéristique du souvenir	Nombre de souvenirs (pourcentage sur le nombre total de souvenirs)		
	Temps 1		Temps 2
	(N=90)	(N=60 ¹)	(N=60)
Réussite	241 (61,48%)	165 (60,22%)	128 (56,14%)
Échec	149 (38,01%)	107 (39,05%)	100 (43,86%)
Total	392* (M= 4,36)	274*(M= 4,56)	228 (M=3,80)

*dont 2 souvenirs classés ambigus, le calcul des pourcentages est réalisé hors souvenirs ambigus.

¹Effectif du temps 1 ayant participé au temps 2

L'étude des premiers souvenirs évoqués donne des renseignements sur les souvenirs les plus accessibles en mémoire (D'Argembeau, 2003; Pillemer et al., 1988). Elle confirme la primauté des souvenirs associés à des réussites. Les deux tiers des premiers souvenirs au temps 1 sont des souvenirs de réussite (66,66%). Le recueil du temps 2 montre des premiers souvenirs tout aussi majoritairement positifs (N=38 soit 63,33%).

Le test Khi-deux ($\chi^2(1, N = 500) = 1,045$; $p = 0,301$) ne révèle pas de différence significative entre la valence du rappel au temps1 et celle du rappel au temps2.

En ce qui concerne l'ensemble des souvenirs, les résultats semblent conforter notre première hypothèse.

4.2.2. Les souvenirs en fonction de leur spécificité (spécifique vs générique)

Nous supposons que les souvenirs spécifiques seraient plus nombreux que les souvenirs génériques et ce, aux deux temps de l'étude (*hypothèse 2a*) et que les souvenirs génériques seraient plus représentés au temps 2 qu'au temps 1 (*hypothèse 2b*). Nous imaginions, en outre, que les souvenirs génériques catégoriels seraient plus nombreux au second temps de rappel qu'au premier (*hypothèse 2c*). Cette dernière hypothèse ne sera testée que sur l'ensemble des souvenirs de sorte à avoir une puissance statistique assez importante pour utiliser les tests statistiques adaptés.

Lors du temps 1, le nombre de souvenirs spécifiques est significativement supérieur à celui des souvenirs génériques ($\chi^2 (1, N = 392) = 128,000$; $p < 0,001$). Il en est de même lors du temps 2 ($\chi^2 (1, N = 228) = 25,333$; $p < 0,001$).

On note une différence significative du nombre de souvenirs spécifiques entre le temps 1 et le temps 2 le nombre de souvenirs spécifiques diminuant au profit des souvenirs généraux étendus ($\chi^2 (2, N = 502) = 16,955$; $p < 0,001$).

L'analyse des données semble donc être compatible avec les hypothèses 2a et 2b mais ne pas corroborer l'hypothèse d'une évolution des souvenirs génériques catégoriels. Au contraire, ce sont plutôt les souvenirs génériques étendus qui sont plus nombreux au temps 2 qu'ils ne l'étaient au temps 1.

Tableau 61: Nombre (pourcentage) global de souvenirs selon leur spécificité pour l'ensemble des individus

Caractéristique du souvenir		Nombre de souvenirs (pourcentage sur le nombre total de souvenirs)		
		Temps 1		Temps 2
		(N=90)	(N=60 ¹)	(N=60)
Spécifique		308 (78,58%)	214 (78,10%)	152 (66,67%)
Générique	étendu	84 (20,66%)	60 (21,90%)	76 (33,33%)
	catégoriel	16	11	32
		68	49	44
Total		392* (M= 4,36)	274*(M= 4,56)	228 (M=3,80)

*dont 2 souvenirs classés ambigus, le calcul des pourcentages est réalisé hors souvenirs ambigus.

¹Effectif du temps 1 ayant participé au temps 2

4.2.3. Évolution de la spécificité des souvenirs en fonction de leur valence

Il était attendu que la proportion de souvenirs spécifiques de réussite soit moins importante au temps 2 qu'au temps 1. Les souvenirs d'échec devraient garder leur spécificité quel que soit le temps de rappel (*hypothèse 2e*).

Le test Khi-deux ($\chi^2(1, N = 500) = 9,73$; $p = 0,021$) met en évidence une évolution significative des souvenirs en fonction de leur spécificité et de leur valence entre le temps 1 et le temps 2.

Les souvenirs spécifiques de réussite diminuent de façon significative au profit des souvenirs génériques de réussite ($\chi^2(1, N = 293) = 3,95$; $p = 0,047$).

De même les souvenirs spécifiques d'échec diminuent au profit des souvenirs génériques d'échec ($\chi^2(1, N = 207) = 4,73$; $p = 0,029$).

Tableau 62: Nombre des souvenirs selon leur spécificité et leur valence

Nombre de souvenirs	Temps1	Temps 2
Réussite spécifique	128	86
Réussite générique	37	42
Échec spécifique	85	66
Échec générique	22	34
Total	272	228

Sur l'ensemble des souvenirs, les résultats n'alimentent qu'en partie notre hypothèse. Comme nous le supposions, les souvenirs spécifiques de réussite diminuent bien au profit des souvenirs génériques de réussite, par contre, nous constatons une évolution des souvenirs génériques d'échec.

4.3. Évolution moyenne (par sujet) des souvenirs du temps1 au temps 2 en fonction de leur connotation et de leur spécificité

4.3.1. Évolution de la connotation des souvenirs

Nous faisons l'hypothèse d'une prédominance de souvenirs connotés positivement et ce, sur les deux temps de rappel (*hypothèse 1*).

L'ANOVA sur un plan à mesures répétées avec deux facteurs intra-sujets : le temps (temps 1 et temps 2) et la valence associée aux souvenirs (réussite vs échec) révèle un effet principal de chacun des facteurs mais pas d'effet d'interaction entre le temps et la valence.

Nous constatons donc, premièrement, que le nombre de souvenirs évoqués au temps 1 est supérieur à celui du temps 2 ($F(1,59) = 9,726$, $p = 0,003$, $\eta^2 = 0,142$), deuxièmement que le nombre de souvenirs de réussite est significativement supérieur à celui du nombre de souvenirs d'échec au temps 1 comme au temps 2 ($F(1,59) = 13,966$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,191$) et, troisièmement, que les souvenirs de réussite et d'échec évoluent de façon similaire. Le nombre de souvenirs de réussite évoqués n'a pas plus augmenté ou diminué que le nombre de souvenirs d'échec ($F(1,59) = 3,750$, $p = 0,106$, $\eta^2 = 0,44$) entre les deux temps de rappel des souvenirs.

Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 1 et semblent confirmer que les enseignants-stagiaires évoquent de façon prioritaire des souvenirs de réussite tant lors du premier rappel que du second. Ils semblent également révéler qu'il n'y a pas d'évolution de la valence des souvenirs entre le temps 1 et le temps 2.

Tableau 63: Nombre moyen de souvenirs selon leur valence au deux temps de l'étude 5

Nombre de souvenirs	Temps 1	Temps 2
	Moyenne (Écart-type)	Moyenne (Écart-type)
Réussite	2,75 (1,385)	2,13 (1,384)
Échec	1,78 (1,075)	1,67 (1,145)

En ce qui concerne le second indicateur de la connotation, le t-test pour échantillon unique montre un score moyen de satisfaction supérieur à la valeur centrale de l'échelle de mesure tant au temps 1 ($t(88) = 5,205$, $p < 0,001$, $M = 4,56$) qu'au temps 2 ($t(57) = 2,571$, $p = 0,013$, $M = 4,42$)

Le t-test pour échantillons appariés sur les scores moyens de satisfaction associée aux souvenirs indique que le score moyen de satisfaction associée aux souvenirs au temps 2 n'est pas significativement inférieur à celui du temps 1 ($t(1,56) = 0,197$, $p = 0,844$). Les souvenirs sont associés à des expériences qui sont en moyenne aussi satisfaisantes au temps 1 qu'au temps 2.

L'ensemble de ces résultats semblent mettre en évidence que les souvenirs évoqués à chaque temps sont majoritairement des souvenirs connotés positivement et que cette positivité reste constante tout au long de l'année.

4.3.2. La spécificité des souvenirs

Nous avons avancé l'hypothèse selon laquelle le nombre de souvenirs spécifiques primerait sur les souvenirs génériques à chaque temps du rappel (*hypothèses 2a*). De plus, en ce qui concerne l'évolution de la spécificité de souvenirs, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle les souvenirs génériques seraient plus évoqués au second temps de l'étude qu'ils ne le seraient au premier (*hypothèses 2b*).

Tableau 64: Proportion moyenne (Écart-Type) de souvenirs génériques évoqués à chaque temps

	Moyenne (Écart-Type) au temps 1	Moyenne (Écart-Type) au temps 2
Souvenirs génériques	22,01 (24,56)	34, 69 (33,24)

Les variables « *proportion de souvenirs génériques* » au temps 1 et au temps 2 ne présentant pas une distribution normale, des tests non paramétriques de Wilcoxon pour échantillons appariés ont été utilisés.

Pour chacun des deux temps, il est mis en évidence une différence significative entre la proportion de souvenirs spécifiques et celle de souvenirs génériques pour le temps 1 ($z = -7,028$, $p < 0,001$) et pour le temps 2 ($z = -3,340$, $p = 0,001$). Ces résultats semblent conforter l'hypothèse 2a et montrer que les souvenirs spécifiques ont été majoritairement évoqués par les enseignants-stagiaires à chacun des deux temps de l'étude.

Nous avons également vérifié l'hypothèse 2b en comparant les proportions de souvenirs génériques rappelés à chacun des deux temps. Il montre une différence significative de la proportion de souvenirs génériques entre le temps 1 et le temps 2. La proportion de souvenirs génériques est plus forte au temps 2 qu'au temps 1 ($z = -2,514$, $p = 0,012$).

Les résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse 2 selon laquelle les souvenirs spécifiques seraient prédominants sur les souvenirs génériques à chaque temps (*hypothèse 2a*) et que les souvenirs génériques augmenteraient au second temps (*hypothèse 2b*).

4.3.3. Évolution de la spécificité des souvenirs en fonction de leur valence

Nous attendions une proportion de souvenirs génériques de réussite en augmentation (*hypothèse 2d*). Nous pensions de plus que les souvenirs d'échec devraient garder leur spécificité quel que soit le temps de rappel (*hypothèse 2e*).

Les variables « *proportion de souvenirs génériques de réussite* » de chacun des deux temps n'étant pas distribuées normalement, des tests non paramétriques ont été utilisés.

Les résultats des tests de Wilcoxon pour échantillons appariés mettent en évidence que la proportion de souvenirs génériques de réussite ($z = -1,991$, $p = 0,046$) et la proportion de souvenirs génériques d'échec ($z = -2,010$, $p = 0,044$) sont significativement supérieures au temps 2 qu'au temps 1.

Tableau 65: Proportion moyenne de souvenirs génériques de réussite et d'échec à chacun des deux temps de l'étude 5

	Proportion moyenne (Écart-type)	
	Temps 1	Temps 2
Souvenirs génériques de réussite	21,16 (0,294)	34,36 (0,381)
Souvenirs génériques d'échec	20,76 (0,333)	34,41 (0,423)

Comme nous en faisons l'hypothèse les souvenirs génériques de réussite sont plus nombreux au temps 2 qu'ils ne le sont au temps 1 (*hypothèse 2d*). Les résultats révèlent de plus que la proportion de

souvenirs génériques d'échec est en augmentation au temps 2. L'hypothèse 2e n'est donc pas confortée par ces données et une sémantisation sur les souvenirs d'échec semblent également s'opérer.

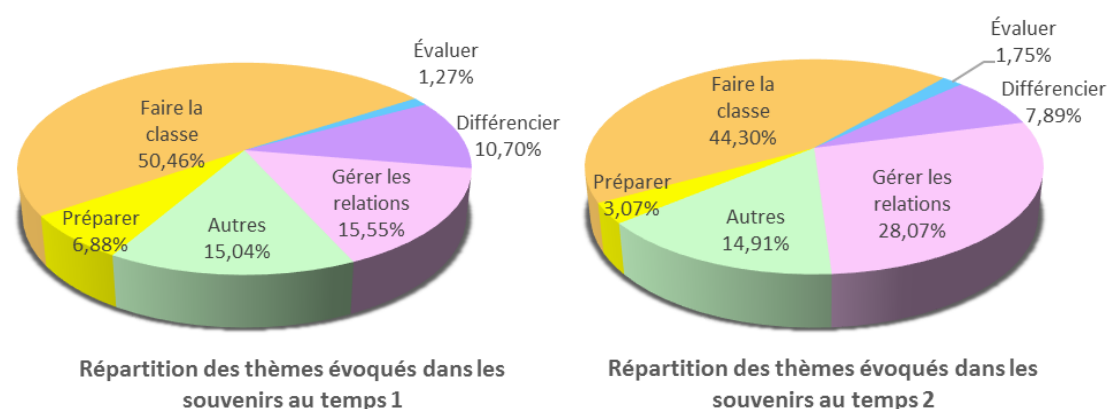
4.3.4. Évolution des souvenirs en fonction de leur contenu

Nous supposons que, comparée aux autres thèmes, les proportions de souvenirs d'expériences liées aux thèmes « faire la classe » et « gérer les relations » seraient les plus importantes et ce aussi bien au temps 1 qu'au temps 2 (*hypothèse 3*).

Tableau 66: Répartition des thèmes exprimés dans les souvenirs

Thème du souvenir	Temps 1 de l'étude		Temps 2 de l'étude	
	Nombre de souvenirs	Moyenne par individu	Nombre de souvenirs	Moyenne par individu
Préparer la classe	27	0,30	7	0,12
Faire la classe	198	2,20	101	1,68
Évaluer	5	0,06	4	0,07
Différencier	42	0,47	18	0,30
Gérer les relations	61	0,68	64	1,07
Autres	59	0,66	34	0,57
Total	392	4,36	228	3,80

Figure 25: Répartition des thèmes évoqués dans les souvenirs à chaque temps de l'étude



La répartition des thèmes évoqués dans les souvenirs montre qu'à chacun des deux temps, le thème « faire la classe » est le thème central évoqué dans les souvenirs. Le thème « gérer les relations » reste le deuxième thème le plus exprimé et il est plus développé au temps 2 qu'au temps 1.

La proportion de souvenirs associés à la thématique « préparer la classe » se trouve réduite de moitié entre le temps 1 et le temps 2. Les autres thèmes sont peu évoqués à chacun des deux temps.

4.4. SEPE et souvenirs

4.4.1. Évolution du SEPE du temps 1 au temps 2

Nous supposons que le SEPE des enseignants-stagiaires évoluerait positivement entre le temps 1 et le temps 2 (*hypothèse 4a*). Aussi nous nous attendons à ce que le score de SEPE recueilli au temps 2 soit plus élevé que celui recueilli au temps 1.

Les tests-t de Student pour échantillons appariés permettent de constater une augmentation significative des scores de SEPE qu'il s'agisse du score global ou des scores associés aux dimensions. Il est toutefois à noter que l'évolution est sensiblement moins importante sur la dimension « faire la classe ».

Tableau 67: Moyenne et écart-type du SEPE et de ses dimensions à chaque temps

	Temps 1		Temps2	
	Moyenne	Écart-Type	Moyenne	Écart-Type
SEPE sur la dimension "préparer"	53,00	14,94	66,39	10,90
SEPE sur la dimension "faire la classe"	62,22	12,94	67,83	9,58
SEPE sur la dimension "évaluer"	49,56	15,08	60,72	12,11
SEPE sur la dimension "différencier"	49,06	13,78	60,33	11,77
SEPE sur la dimension "gérer les relations"	58,72	17,15	68,33	11,96
SEPE global	54,51	11,23	64,72	9,12

Tableau 68: Différence entre les deux temps des scores de SEPE global et des scores associés aux dimensions

	t (1,59)	p
SEPE sur la dimension "préparer"	-7,421	<0,001
SEPE sur la dimension "faire la classe"	-3,262	0,002
SEPE sur la dimension "évaluer"	-5,693	<0,001
SEPE sur la dimension "différencier"	-6,463	<0,001
SEPE sur la dimension "gérer les relations"	-4,821	<0,001
SEPE global	-7,817	<0,001

4.4.2. Relations entre le SEPE et les souvenirs à chaque temps de recueil

Nous avons posé l'hypothèse selon laquelle le SEPE pourrait être lié à la connotation des souvenirs (*hypothèse 4b*). Un SEPE élevé devrait être corrélé à des souvenirs connotés positivement. L'analyse des corrélations entre le SEPE global et les variables associées à la connotation des souvenirs (valence et satisfaction) met en évidence les relations suivantes :

- des corrélations (Bravais-Pearson) positives entre le SEPE global et le score de satisfaction associé aux souvenirs au temps 1 ($r = 0,23$, $p = 0,03$) et au temps 2 ($r = 0,408$, $p = 0,001$).
- des corrélations⁴⁴ (Spearman) positives entre le SEPE et la proportion de souvenirs de réussite (vs échec) au temps 1 ($r_s = 0,24$, $p = 0,023$) et au temps 2 ($r_s = 0,224$, $p = 0,084$). Cette dernière corrélation n'est toutefois que marginalement significative.

Ces résultats alimentent l'hypothèse 4b et montrent une relation entre le niveau de SEPE et la connotation des souvenirs.

Il est à noter que les deux variables (score de satisfaction associée aux souvenirs et proportion de souvenirs de réussite) sur lesquelles nous repérons des corrélations avec le SEPE global sont elles-mêmes très corrélées entre elles :

- Au temps 1 : $r_s = .81$, $p < .001$
- Au temps 2 : $r_s = .78$, $p < .001$

On peut ainsi considérer qu'il s'agit de deux indicateurs très reliés de la positivité des expériences professionnelles rapportées, du sentiment de réussite qui leur est associé.

Aussi, avons-nous choisi dans la suite des analyses destinées à cerner la dynamique des relations entre SEPE et souvenirs professionnels d'utiliser uniquement la variable « *satisfaction moyenne associée aux souvenirs* » et ce pour deux raisons. La principale est que c'est la seule variable qui est significativement reliée au SEPE global aux deux temps de recueil, une raison secondaire est qu'elle rend possible l'utilisation d'analyses paramétriques ce qui n'est pas le cas d'une variable renvoyant à des proportions.

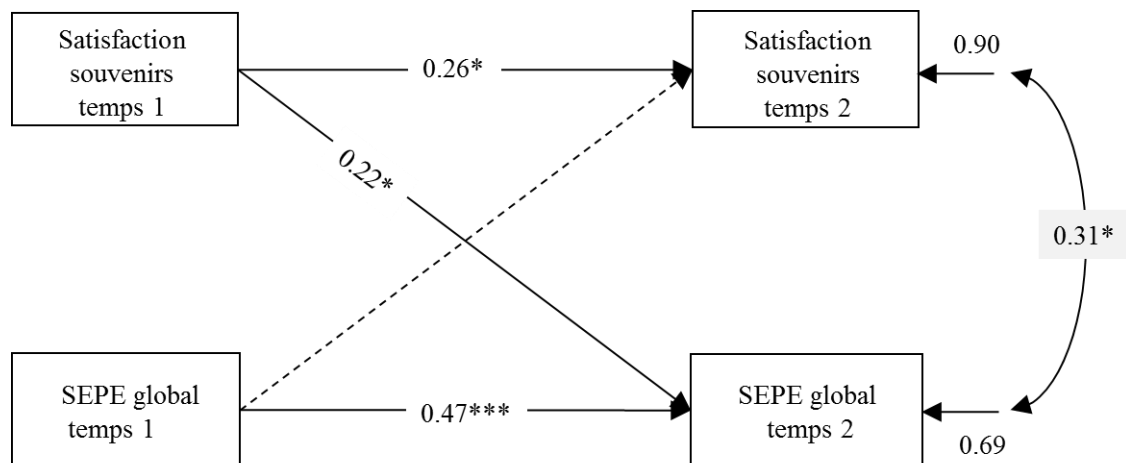
⁴⁴ La variable « *proportion de souvenirs de réussite* » n'ayant pas une distribution gaussienne un coefficient de corrélation de rangs (le ρ de Spearman) a été utilisé.

4.4.3. Dynamique des relations entre SEPE et souvenirs

L'hypothèse 4c avançait qu'une relation bidirectionnelle entre le SEPE et la connotation des souvenirs pourrait exister, la connotation des souvenirs au temps 1 influant sur le SEPE au temps 2 et celui-ci agissant à son tour sur la connotation des souvenirs évoqués au temps 2.

Pour tester cette hypothèse, nous avons utilisé une approche de modélisation par équations structurales à l'aide du package Lavann sous le logiciel R. Dans un premier modèle (cf. Figure 26 : modèle 1a), nous avons entré en tant que prédicteurs le score de SEPE global au temps 1 et la satisfaction moyenne associée aux expériences remémorées (variable que nous nommerons pour plus de facilité « *satisfaction souvenirs* ») au temps 1. Les variables dépendantes sont constituées de ces mêmes variables mesurées au temps 2.

Figure 26: Modèle 1a : Modèle saturé destiné à tester l'hypothèse d'une relation bidirectionnelle entre SEPE et satisfaction associées aux expériences rappelées



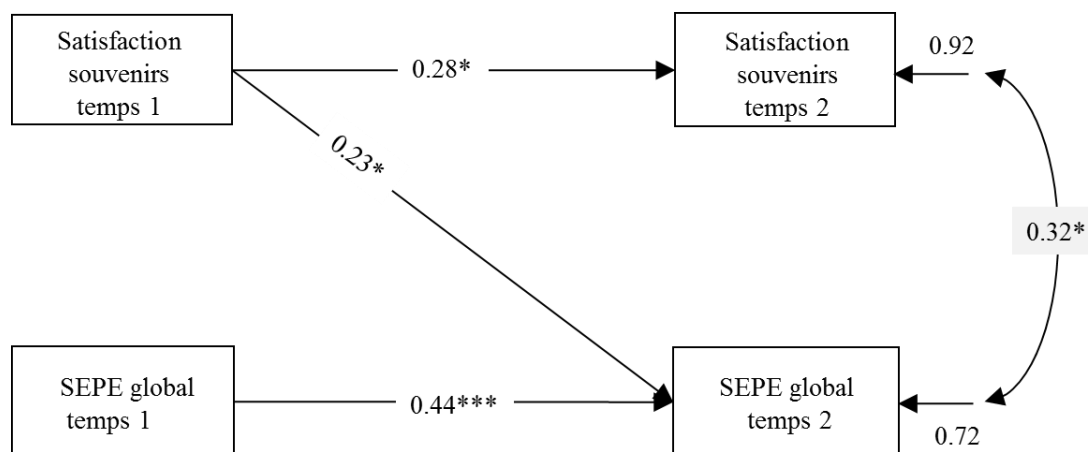
Légende : * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Flèche en pointillé : piste non significative

Les résultats obtenus sur ce premier modèle révèlent conformément à nos attentes que la satisfaction associée aux souvenirs du temps 1 prédit significativement non seulement la satisfaction associée aux souvenirs du temps 2 mais aussi le SEPE au temps 2. En revanche, si nous constatons un effet du SEPE global au temps 1 sur le SEPE global au temps 2, nous n'observons pas d'effet du SEPE global au temps 1 sur la satisfaction associée aux souvenirs du temps 2. Nous avons donc fixé à 0 la

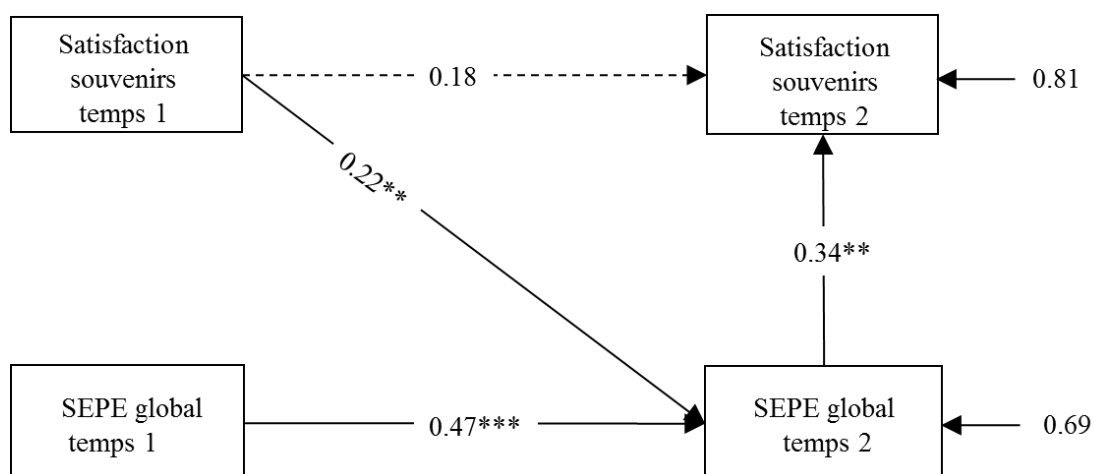
piste correspondante pour obtenir un modèle plus parcimonieux (cf. Figure 27 : modèle 1b) comme en témoigne le BIC⁴⁵ correspondant (voir Tableau 69).

Figure 27: Modèle 1b : Modèle avec suppression de la piste (coefficient fixé à 0) non significative dans le modèle 1a



Dans un second temps, nous avons entrepris de tester un modèle dans lequel le SEPE global au temps 2 médiate l'effet de la satisfaction associée aux souvenirs du temps 1 sur la satisfaction associée aux souvenirs du temps 2 (cf. Figure 28 : modèle 2a).

Figure 28: Modèle 2a : Modèle pour tester l'hypothèse d'une médiation du SEPE global au temps 2 dans la relation entre satisfaction souvenirs au temps 1 et satisfaction souvenirs au temps 2

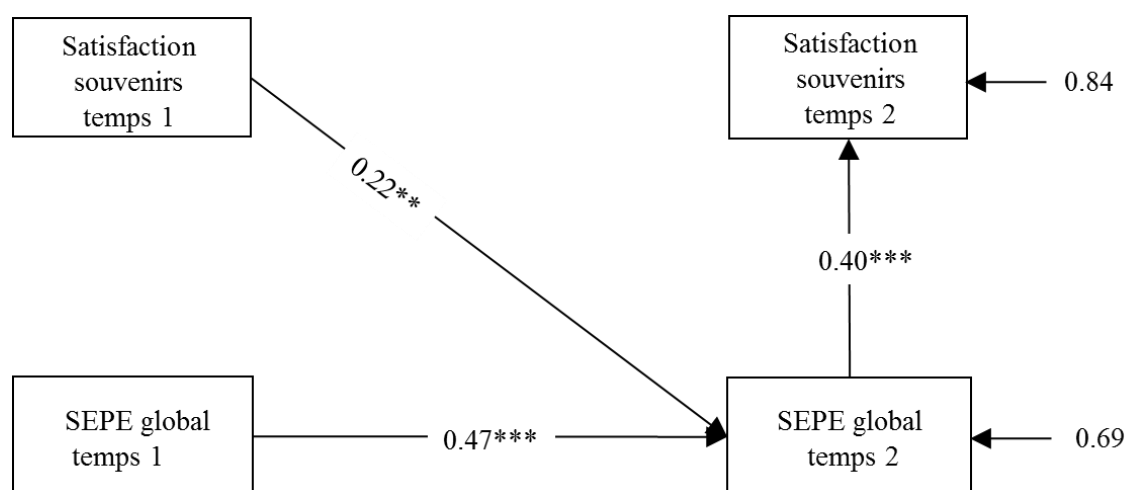


⁴⁵ Le BIC (Bayesian information criterion) et l'AIC (Akaike Information Criterion) sont des indices qui permettent de sélectionner le modèle le plus vraisemblable connaissant les données et le plus parcimonieux. Un modèle est d'autant plus optimal que les valeurs du BIC et de l'AIC sont faibles.

En accord avec cette hypothèse de médiation, l'effet direct de la variable « *satisfaction souvenirs temps 1* » sur la variable « *satisfaction souvenirs temps 2* » devient non significatif ($B = 0,22$, $ES = 0,12$, $\beta = 0,18$, $p = 0,074$) lorsqu'on entre dans l'analyse le SEPE global au temps 2 en tant que prédicteur de cette même variable.

Le dernier modèle (modèle 2b) dans lequel l'effet direct de « *satisfaction souvenirs temps 1* » sur « *satisfaction souvenirs temps 2* » est fixé à 0, appuie l'hypothèse d'une médiation totale de l'effet de « *satisfaction souvenirs temps 1* » sur « *satisfaction souvenirs temps 2* » par la variable « *SEPE temps 2* ». Dans ce modèle qui est le plus parcimonieux et le plus vraisemblable (la valeur du BIC pour ce modèle étant la plus faible ; cf. Tableau 69), l'effet indirect est en effet significatif ($B = 0,11$ ($\beta = 0,088$), $E.S. = 0,053$, $p = 0,039$; IC bootstrappé⁴⁶ 95% [0,03 ; 0,25]).

Figure 29: Modèle 2b : Modèle de médiation du SEPE global au temps 2 dans la relation entre « satisfaction souvenirs au temps 1 » et « satisfaction souvenirs au temps 2 » après suppression de l'effet direct (médiation totale)



⁴⁶ Le bootstrap a été effectué avec 1000 tirages. Un effet est considéré comme significatif lorsque l'intervalle de confiance associé ne comprend pas la valeur « 0 ». Ici la significativité de l'effet indirect a été estimée classiquement (à partir de la distribution théorique) et par une procédure de bootstrap (à partir de la distribution empirique). Cette deuxième méthode est plus adaptée pour examiner la significativité statistique des effets indirects parce que ceux-ci ne sont en général pas distribués normalement. Ici l'intervalle de confiance obtenu signifie que dans 95% des cas la valeur du paramètre (B) est comprise entre 0,03 et 0,25, l'effet est donc significatif à 0,05.

Tableau 69: Indicateurs d'ajustement des modèles examinés

Modèle	χ^2	ddl	p	BIC	AIC	CFI	GFI	RMSEA
1a (modèle saturé)	0			583.24	568.94	1	1	0
1b	1.22	1	0.27	580.42	568.16	0.992	0.989	0.063
2a	0.04	1	0.85	579.24	566.98	1	1	0
2b	1.98	2	0.37	577.13	566.92	1	0.983	0

Nous pouvons ainsi conclure que les données sont compatibles avec un modèle dans lequel la satisfaction associée aux expériences évoquées au temps 1 exerce un impact positif sur le SEPE au temps 2, qui à son tour, oriente le rappel vers l'évocation d'expériences jugées satisfaisantes.

5. Discussion

5.1. Caractéristiques et évolution des souvenirs

L'analyse des données relatives à la connotation des souvenirs alimente notre première hypothèse (*hypothèse 1*). Les souvenirs rappelés par les futurs enseignants sont majoritairement positifs aussi bien en début d'année que plus tard dans l'année. La récupération privilégiée de souvenirs professionnels positifs persiste même lorsque les expériences se multiplient. Le besoin de valorisation de soi et la confirmation des buts poursuivis semblent pouvoir être à l'origine de ce biais de positivité. Les enseignants-stagiaires sont fortement engagés dans leur projet professionnel. Pour les uns, il s'agit d'une dernière année de formation avant la pleine responsabilité d'une classe, pour les autres, la seconde année d'investissement pour réussir le concours qui leur permettra d'être enseignant titulaire. Il paraît alors probable que ces enseignants-stagiaires aient eu, tout au long de cette année, besoin de se percevoir comme des futurs enseignants satisfaits de leurs expériences d'enseignement, qui réussissent professionnellement et qui ont fait des choix professionnels adaptés à leurs compétences. Ainsi, et en accord avec les études sur le processus de reconstruction des souvenirs (Bahrick, Hall, & Berger, 1996; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; D'Argembeau, 2003; Greenwald, 1980), la récupération des souvenirs a sans doute été prioritairement orientée vers des souvenirs d'expériences contribuant à cette vision positive et n'a pas favorisé la remémoration de souvenirs contradictoires avec les objectifs poursuivis actuellement.

Positifs, ces souvenirs sont également spécifiques. Liés à des expériences nouvelles, ils sont en majorité évoqués avec un grand nombre de détails (perceptifs, contextuels, émotionnels) et dans un

cadre spatio-temporel restreint. Toutefois, nous pensons possible qu'une première généralisation se réalise (*hypothèse 2b*) et que les informations en mémoire pourraient se regrouper en catégories et perdre de leur épisodicité (*hypothèse 2c*). Les résultats des analyses confortent partiellement cette hypothèse. Si la généralisation des souvenirs est bien mise en évidence lors du temps 2, il semblerait que les traces en mémoire se soient plutôt rassemblées autour d'événements se prolongeant dans le temps que sous forme de catégories d'événements. En effet, l'analyse réalisée sur les souvenirs catégoriels et étendus montre une forte élévation du nombre de souvenirs étendus au second temps. Ceci est en accord avec les travaux de Williams et Dritschel (1992). Ces chercheurs révèlent que le processus de sémantisation qui s'opère sous l'action du temps est principalement lié à une augmentation des souvenirs généraux étendus. Les enseignants-débutants organiseraient progressivement leurs souvenirs en mémoire autour de temporalités plus longues que la journée de classe. Cette nouvelle organisation en mémoire pourrait, selon nous, témoigner d'une évolution professionnelle. Garder en mémoire des informations spécifiques des expériences vécues conduit à les percevoir comme des expériences juxtaposées, distinctes les unes des autres (Pastré, 1999). Structurer ses souvenirs autour d'événements étendus pourrait indiquer que les enseignants-débutants commencent à percevoir la temporalité dans laquelle est inscrit l'enseignement.

Nous supposons de plus que, puisqu'ils sont plus nombreux, les souvenirs de réussite se sémantiserait (*hypothèse 2d*) alors que les souvenirs d'échec devraient garder leur spécificité (*hypothèse 2e*). Les résultats révèlent effectivement une proportion de souvenirs génériques de réussite en augmentation au cours de l'année. Ces résultats sont intéressants puisque les souvenirs génériques en renvoyant à des événements autobiographiques plus abstraits peuvent être perçus comme des connaissances représentatives de soi et élever les croyances d'efficacité (Vanlede et al., 2009). Ces souvenirs pourraient ainsi participer à ce que les enseignants-débutants construisent de plus fortes croyances en leur efficacité et à ce qu'ils interprètent de façon plus positive les événements qu'ils vivent être moins anxieux, plus satisfaits et motivés (Bandura, 2007; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Ryan & Deci, 2000). En somme, ces souvenirs génériques de réussite pourraient participer à un développement professionnel positif.

Néanmoins, cette généralisation s'opère aussi bien sur les souvenirs associés à des expériences positives que négatives. Les enseignants-stagiaires évoquent des souvenirs génériques d'échec en plus grand nombre au temps 2. Le rappel des souvenirs génériques d'échec interroge. En effet, si les travaux montrent un effet positif des souvenirs génériques de réussite, ils révèlent aussi un effet délétère des souvenirs génériques d'échec. On l'a dit les souvenirs génériques, parce qu'ils représentent des connaissances plus abstraites, peuvent être envisagés comme représentatives du soi, les souvenirs génériques d'échec pourraient avoir un impact négatif sur le sentiment d'auto-efficacité (Vanlede et al., 2009). On peut alors imaginer que les enseignants-stagiaires qui récupèrent des souvenirs génériques d'échec pourraient construire de faibles croyances en leur efficacité. Cette

catégorie de souvenirs, si elle est majoritaire, pourrait alors être défavorable à leur développement professionnel.

Vanlede et al. (2009) ont également montré que les souvenirs spécifiques d'échec, parce qu'ils étaient perçus comme des souvenirs liés à des expériences occasionnelles et dépendantes du contexte, n'avaient pas d'impact sur les croyances d'efficacité. Des activités formatives, telle que l'analyse réflexive (cf. Partie II - Chapitre 3), qui permettraient de spécifier les échecs et d'éviter leur généralisation, pourraient être profitables au développement professionnel des débutants.

La dernière caractéristique étudiée est liée aux contenus des souvenirs (*hypothèse 3*). Les thèmes abordés dans les souvenirs semblent refléter les préoccupations des enseignants-débutants telles qu'elles sont repérées dans la littérature. La mise en œuvre des séances reste le thème central des souvenirs aussi bien au début de l'année qu'au milieu. En effet, mettre en œuvre une séance consiste à la fois à mobiliser les élèves sur la tâche et à faire progresser la séance en fonction de ce qui a été prévu. Ces deux aspects constituent les éléments principaux sur lesquels sont centrés les débutants (Daguzon & Goigoux, 2012; Durand, 1996; Ria, Sous presse). Ces expériences sont alors sans doute mieux mémorisées et ainsi plus facilement récupérées que les autres.

5.2. Relation et dynamique entre SEPE et souvenirs

Les croyances d'efficacité, comme nous en faisons l'hypothèse, évoluent positivement au cours de l'année (*hypothèse 4a*). Aux craintes de début d'année, semble faire place des croyances plus assurées en ses capacités et ce, sur toutes les dimensions de l'enseignement. Une confrontation à l'ensemble des aspects de l'acte d'enseigner, une représentation plus concrète des compétences nécessaires pour les maîtriser, des expériences de réussite liées à ces dimensions ainsi que des retours positifs de parents, de collègues et de formateurs ont sans doute permis à ces futurs enseignants de prendre confiance en leurs capacités à enseigner. L'analyse des données alimente par ailleurs notre hypothèse relative à une relation entre le SEPE et les souvenirs puisqu'une corrélation positive est mise en évidence entre le SEPE et les deux indicateurs de connotation des souvenirs et ce, aux deux temps de l'étude (*hypothèse 4b*). Ainsi, conformément aux travaux sur le sentiment d'auto-efficacité, les croyances d'efficacité construites dans le domaine professionnel guideraient la reconstruction des expériences passées. Les enseignants-stagiaires ayant construit de fortes croyances en leurs capacités à enseigner interpréteraient les expériences qu'ils vivent de manière plus positive que ceux se percevant comme peu efficaces.

Nous supposons qu'une dynamique pourrait exister entre les croyances d'efficacité et la connotation des souvenirs (*hypothèse 4c*). Les souvenirs soutiendraient les croyances d'efficacité et celles-ci, à leur tour, influeraient sur la mise en mémoire des expériences. Les données semblent

conforter la modélisation selon laquelle la satisfaction associée aux expériences vécues à un temps 1 exercerait une influence positive sur le SEPE au temps 2 qui à son tour orienterait le rappel vers l'évocation d'expériences jugées satisfaisantes.

Cette relation dynamique est en accord avec la théorie de Bandura (1977, 1997, 2007), selon laquelle les expériences de maîtrise et surtout la façon dont elles sont interprétées par l'individu constituent une source majeure du SEP. Elle va également dans le sens des travaux de Conway et ses collègues (2000, 2003, 2004, 2005) qui révèlent que les souvenirs sont des reconstructions du vécu orientées par les connaissances générales sur soi. Le SEPE qui commence à s'établir oriente probablement à la fois la sélection des souvenirs et leur reconstruction de sorte que ces derniers corroborent cette croyance sur soi émergente. Ainsi, croyances d'efficacité et souvenirs s'alimenteraient l'un l'autre dans une relation réciproque. Cette relation bi-directionnelle pourrait être à l'origine d'un développement professionnel harmonieux ou d'une construction professionnelle plus chaotique. Boucle vertueuse ou cercle vicieux, cette dynamique interactive entre souvenirs des expériences professionnelles passées et construction des croyances d'efficacité nous semble être un des mécanismes au cœur de la construction identitaire professionnelle des enseignants-débutants et de leur développement professionnel.

Notons que si cette relation dynamique est bien en accord avec les théories citées ici, il reste qu'à notre connaissance la mise en évidence de la dynamique de cette relation est inédite. Aucune recherche n'a jusqu'alors fait la démonstration de l'impact de la mémoire autobiographique sur le SEPE et réciproquement. Ce processus dynamique nous paraît particulièrement intéressant dans le sens où il pourrait développer des attitudes, des comportements susceptibles d'agir sur le développement professionnel des enseignants-débutants.

Il reste à souligner que les résultats obtenus dans cette cinquième étude seraient à affiner en prenant en compte le cursus des enseignants-stagiaires. Les parcours de formation, le passé professionnel, l'âge des enseignants-stagiaires peuvent avoir eu une incidence sur la mise en mémoire et la récupération des expériences. Il aurait sans doute été intéressant d'étudier les caractéristiques des souvenirs rappelés et la dynamique entre les croyances d'efficacité et les souvenirs en distinguant les parcours professionnels. Une étude du contenu des souvenirs en fonction de leur valence pourrait sans doute conduire à l'affinement de la connaissance de la mise en mémoire des premières expériences professionnelles. L'effectif, encore restreint, n'a pas permis de traiter statistiquement les contenus des souvenirs. Il conduit également à interpréter avec précaution ces résultats statistiques. Des études complémentaires sont donc d'ores et déjà envisageables.

Conclusion générale des études

L'objectif que nous visions dans cette partie empirique était double. Nous avions l'intention d'une part, de repérer les caractéristiques des souvenirs des premières expériences professionnelles évoqués par des enseignants débutants. Et d'autre part, nous souhaitions étudier la relation entretenue entre les croyances d'efficacité qu'ils avaient construites à partir de ces expériences et leurs souvenirs professionnels.

Pour atteindre ce second objectif, nous avons tout d'abord construit un outil de mesure du SEPE (étude 1) adapté à la population que nous souhaitions étudier. En analysant les compétences requises et valorisées pour enseigner dans le système éducatif français, nous avons déterminé cinq dimensions constitutives de l'enseignement. Une échelle de mesure basée sur ces cinq dimensions a ensuite été élaborée et après en avoir vérifié la validité nous avons pu recueillir le SEPE des enseignants-stagiaires dans les études ultérieures (études 2, 3 et 5).

Trois études (études 2, 4 et 5) ont permis de caractériser les souvenirs d'enseignants-stagiaires en première et deuxième année de formation. Trois caractéristiques principales ont été plus particulièrement étudiées : la connotation des souvenirs c'est-à-dire la valence (réussite vs échec) et le niveau de satisfaction qui leur sont associés, leur spécificité - selon qu'ils renvoient ou non à des expériences précises et bien circonscrites sur le plan spatio-temporel - et enfin, leur contenu qui correspond au thème principal de l'événement évoqué.

Globalement, les résultats obtenus dans ces trois études mettent au jour certains invariants caractéristiques des souvenirs relevés. Ces derniers sont majoritairement connotés positivement, circonscrits dans le temps et décrits de façon détaillée. Leur contenu est pour la grande majorité lié à des expériences relatives à la mise en œuvre des séances et à la gestion des relations avec les élèves.

L'étude des souvenirs rappelés à un an d'intervalle de l'expérience originelle (étude 4) puis celle de l'évolution des représentations en mémoire sur six mois (étude 5) mettent en évidence que le caractère positif des souvenirs reste stable dans le temps. Autrement dit, malgré le temps qui passe et sans doute des expériences d'échec plus nombreuses, le nombre de souvenirs de réussite prédomine et le niveau de satisfaction reste élevé. La fonction de la mémoire autobiographique relative à la préservation de la cohérence et de la continuité du soi, en somme à la construction identitaire, semble ici jouer un rôle essentiel. Les souvenirs ont pour fonction de donner des informations sur soi et sur les buts poursuivis et à poursuivre (Conway, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004). Selon ces informations une régulation s'opère et les choix futurs sont adaptés. Toutefois, le soi est régi par une forme de « *conservatisme* » (Conway et al., 2004, p. 519) et évite les changements de buts car ils sont cognitivement et affectivement coûteux. Les informations qui

permettent la poursuite des buts déjà engagés sont alors privilégiées par rapport à celles qui conduiraient à une réorientation. Le processus de mémorisation est également dirigé par le processus d'auto-valorisation. Les individus sont motivés à se percevoir positivement et cherchent à maintenir cette image le plus possible. Ce besoin de valorisation de soi conduit ainsi à opérer une reconstruction des événements passés de sorte qu'ils soient conformes à l'image positive de soi. Il semble, au regard des résultats de nos études, que ces deux principes, le besoin de se percevoir positivement et le maintien des buts poursuivis, aient pu guider la recherche en mémoire des enseignants-stagiaires et être à l'origine de la prédominance et de la stabilité des souvenirs positifs.

Le caractère spécifique des souvenirs, repéré quelle que soit l'année de formation (études 1 et 5), la formation suivie (étude 3) ou encore l'intervalle écoulé entre le vécu et le moment du rappel (étude 4), traduit sans doute l'aspect distinctif de ces premières expériences. La nouveauté du vécu et les émotions qui lui sont liées favorisent sans doute une attention plus soutenue et un encodage à un niveau de description spécifique des événements vécus. De plus, ces premières expériences représentent un enjeu fort professionnellement, elles sont souvent la concrétisation d'un cursus de formation long et le premier contact avec un monde dans lequel les enseignants-stagiaires souhaitent s'inscrire.

Cependant, et en conformité avec « *le processus duel de répétition* » (Brewer, 1988), les souvenirs évoqués par les enseignants-stagiaires deviennent plus génériques avec le temps. La répétition événementielle en réduisant la force des informations épisodiques crée de la confusion en mémoire, les informations génériques sont renforcées et deviennent ainsi plus accessibles. La généralisation des souvenirs semble ne pas s'opérer de la même manière selon que l'on restreigne la recherche en mémoire sur une période donnée (étude 4) ou qu'on la laisse libre sur l'ensemble des expériences vécues (étude 5). Dans l'étude 4, après un an de rétention, les enseignants-stagiaires qui recherchent en mémoire des souvenirs liés à une période restreinte, accèdent à un plus grand nombre de souvenirs génériques de réussite que lorsqu'ils font cette recherche après trois semaines de rétention. En revanche, lorsqu'il leur est demandé de chercher en mémoire des souvenirs sans être contraints par une période particulière, ils généralisent aussi bien les réussites que les échecs. Les expériences négatives sont probablement moins nombreuses que les expériences de réussite. Il semble alors que la généralisation des échecs soit plutôt due à un encodage à un niveau plus général qu'à une répétition des événements. Ceci nous semble pouvoir être lié au fait que ces souvenirs sont associés à des émotions importantes et que la maîtrise de ces émotions absorbe une bonne part des ressources attentionnelles (D'Argembeau, 2003).

L'étude descriptive du contenu des souvenirs laisse apparaître, tout au long des études (études 2, 4 et 5) une importante proportion de souvenirs associé au thème « faire la classe ». La moitié des souvenirs des enseignants-stagiaires de master 1 (étude 2) et début de master 2 (étude 4) est liée à des

expériences concernant la mise en œuvre de la classe. Toutefois, l'analyse de l'évolution des thèmes évoqués met en évidence que les souvenirs liés au thème « faire la classe » sont rappelés de façon encore plus prépondérante à un an d'intervalle qu'à quelques semaines du vécu initial. Comme le soulignent les recherches sur le développement professionnel (Durand, 1996; Fuller & Brown, 1975; Legault, 1999; Veenman, 1984), la mise en œuvre des séances représente une préoccupation majeure pour les enseignants-débutants. Mettre en œuvre une séance revêt alors une importance particulière et l'enjeu personnel est sans doute plus fort que celui placé dans les autres expériences. Le traitement en mémoire des différentes composantes de ces expériences est sans doute plus profond et les traces mnésiques plus détaillées et durables. Ces informations sont ainsi plus accessibles et récupérées plus facilement que d'autres. La gestion de la classe constitue le second thème abordé dans les souvenirs. Toutefois, il faut attendre une avancée de la formation et un plus grand nombre d'expériences en mémoire (étude 5) pour que ce thème prenne plus d'importance. Le vécu des stages de pratique accompagnée en première année de formation a sans doute conduit à des expériences moins marquantes (étude 2), ce qui a entraîné des traces en mémoire quasi inexistantes après un an (étude 4). Par contre, le stage en responsabilité en seconde année de formation conduit à ce que les enseignants-stagiaires adoptent une posture professionnelle différente. Ainsi, être responsable de la mise en place de règles, de l'instauration d'une autorité favorise probablement le rappel de souvenirs liés à cette thématique (étude 5).

L'étude 2 a permis d'appréhender les aspects saillants des premiers souvenirs d'enseignants-stagiaires au début de leur vécu professionnel. Elle a mis en lumière leur caractère spécifique mais aussi, le fait qu'ils étaient attachés à des expériences tout autant de réussite que d'échec. L'évocation d'une quantité équivalente de souvenirs de réussite et d'échec nous a interrogée car elle n'était pas en correspondance avec les deux principes (auto-valorisation et poursuite des buts) orientant la mise en mémoire des expériences. Nous avons supposé que le contexte de formation, et plus particulièrement l'accent mis sur l'analyse réflexive avant et après l'action, pourrait avoir une incidence sur les souvenirs et notamment sur leur valence. L'étude 3 s'est donc attachée à étudier l'effet d'une analyse réflexive sur les souvenirs d'enseignants-débutants en première année de formation. Les résultats de cette étude conduisent à penser qu'une activité d'analyse quotidienne du vécu professionnel peut effectivement avoir une influence sur le mode de sélection et la récupération des souvenirs. Toutefois, un certain niveau d'analyse est requis pour que ce processus puisse s'opérer. L'étude du relevé d'épisodes quotidiens jugés saillants, relevé qui constituait un premier niveau d'analyse proposé aux enseignants-stagiaires, montre que ces épisodes sont principalement des épisodes de valence positive. Il semble possible, qu'en opérant cette sélection, les enseignants-débutants s'efforcent de préserver

une vision positive d'eux-mêmes et de confirmer leur choix professionnel⁴⁷. Ce faisant, ils consolident en mémoire ces événements, ce qui oriente leur rappel vers des souvenirs connotés positivement. Toutefois, pour que cette positivité devienne significative, il est nécessaire d'opérer une analyse approfondie du vécu : en mettant en lien les différentes composantes de l'événement et en cherchant à comprendre leur enchaînement. Les souvenirs évoqués par les enseignants-stagiaires du groupe ayant opéré un tel niveau d'analyse se caractérisent alors par leur connotation positive. Une analyse réflexive approfondie permet ainsi à tous les enseignants-stagiaires, même à ceux qui croient le moins en leurs capacités, de percevoir positivement leur vécu professionnel.

Nous attendions un effet des croyances d'efficacité sur la mise en mémoire des souvenirs. Plus précisément, nous pensions que le SEPE global aurait un effet sur la connotation des souvenirs qui sont évoqués. Les premières études réalisées (études 2 et 3) montrent que cet effet est fluctuant. Il paraît opérer de manière inégale selon les variables, le niveau d'analyse réflexive réalisé, les dimensions concernées. Le SEPE global montre une incidence plus forte sur les souvenirs d'échec. Ces souvenirs, distinctifs car en contradiction avec le besoin d'auto-valorisation, semblent être plus particulièrement susceptibles d'être évoqués lorsqu'un futur enseignant croit peu en ses capacités à enseigner. Toutefois, il nous semble que si nous n'avons pas pu mettre en lumière d'effet du SEPE sur les deux autres indicateurs de la connotation, à savoir le nombre de souvenirs de réussite et le score de satisfaction associée aux souvenirs, cela pourrait être en partie dû au faible effectif des groupes ayant participé à ces études.

L'analyse des données indiquent que certaines dimensions du SEPE semblent plus particulièrement influentes. Le SEPE sur la dimension « gérer la classe » semble être la variable la plus prédictrice de la connotation des souvenirs. Autrement dit, au début de la formation initiale, se sentir efficace pour gérer les relations dans le cadre de son enseignement pourrait conduire à évoquer un plus grand nombre d'expériences positives qu'un sentiment d'inefficacité sur cette dimension de l'enseignement. Le SEPE sur la dimension « différencier » semble également influencer mais son effet n'a été révélé que sur le niveau de satisfaction associée aux souvenirs. Bien que cette dimension ne soit pas mise en relief, dans la littérature sur le développement professionnel, comme une des préoccupations premières des enseignants-débutants, les croyances d'efficacité sur cette dimension semblent influencer sur le sentiment de réussite associée aux expériences vécues. La formation considère la différenciation comme un axe essentiel de l'enseignement. Il s'agit d'apprendre à tous les élèves. Il semble alors envisageable qu'au tout début de leur expérience professionnelle, ces débutants y accordent une grande importance. Les croyances d'efficacité construites sur cet aspect pourraient alors être plus déterminantes que celles sur d'autres dimensions.

⁴⁷ Il est également possible que les stagiaires puissent avoir vécu plus d'expériences positives. Effectivement, le vécu professionnel des débutants, s'il est jalonné d'indécisions, d'expériences difficiles, de tiraillements, est aussi constitué de réussites et de moments satisfaisants.

La faible relation mise en relief entre le SEPE et les souvenirs (études 2 et 3) paraît témoigner de croyances d'efficacité encore peu stabilisées chez les enseignants-débutants de master 1. En effet, ces enseignants-stagiaires, au tout début de leur première année de formation, n'ont pas encore eu beaucoup l'occasion de prendre la classe, de gérer de façon autonome les différents aspects de l'enseignement et d'identifier ainsi leurs points forts et leurs faiblesses. Le SEPE mesuré juste avant le vécu des expériences du premier stage oriente donc probablement le traitement de celles-ci au moment de leur encodage et de leur réévocation immédiate. Ces dernières en exerçant en retour un impact sur le SEPE le font évoluer à tel point que sa mesure initiale n'est plus pertinente pour prédire les modalités de sélection et de reconstruction des souvenirs quelque temps plus tard. Devant cette instabilité présumée des croyances d'auto-efficacité des enseignants-débutants, nous avons cherché à appréhender la dynamique des relations entre SEPE et connotation des souvenirs en mesurant le SEPE et en recueillant les souvenirs de façon simultanée et répétée. L'étude mise en place auprès d'enseignants-stagiaires en seconde année de formation (étude 5) montre d'une part que le SEPE global, mais aussi chacune des dimensions qui lui est associée, évolue significativement entre les deux années de formation. Les croyances d'efficacité des enseignants-stagiaires augmentent à mesure qu'ils ont plus d'expérience, et sans doute de formation, et ce, quelle que soit la dimension sur laquelle portent ces croyances. L'étude des liens entre le SEPE et la connotation des souvenirs professionnels révèle, comme nous l'attendions, une relation significative entre ces deux variables. Des corrélations sont repérées entre les souvenirs qui sont évoqués et le niveau des croyances d'efficacité. Les enseignants-stagiaires s'imaginant efficaces dans leur enseignement évoquent plus de souvenirs connotés positivement que ceux croyant peu en leur efficacité. Du point de vue du développement professionnel, ces résultats sont intéressants puisque des croyances positives pourraient jeter les bases d'un développement professionnel harmonieux.

Nous supposons de plus, chez ces enseignants-stagiaires plus expérimentés, l'existence d'une relation dynamique entre les souvenirs et le SEPE. La connotation des souvenirs professionnels à un temps T1 pourrait avoir une incidence sur les croyances d'efficacité à un temps T2. Celles-ci favoriseraient à leur tour la récupération de souvenirs professionnels connotés positivement. Les modélisations successives aboutissent à la construction d'un modèle adapté aux données qui, en accord avec les travaux sur le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1977, 1997, 2007), met en évidence l'influence des souvenirs des expériences passées sur le sentiment d'auto-efficacité. Celui-ci oriente à son tour la sélection et la récupération des souvenirs (Conway, 2003, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004).

Pris dans leur ensemble, les résultats conduisent à conclure que le SEPE se construit progressivement à partir des expériences professionnelles vécues. En début de formation, certaines de ses dimensions peuvent déjà avoir une incidence sur la récupération des souvenirs de ces expériences. En outre, il semble qu'une relation dynamique entre SEPE et souvenirs commence à s'installer et que,

dans une relation réciproque, croyances d'efficacité et souvenirs s'orientent l'un l'autre. L'analyse réflexive semble susceptible d'infléchir cette dynamique dans le sens où elle pourrait avoir un effet modulateur du SEPE. En favorisant une vision positive du vécu, l'analyse réflexive, si elle est approfondie, pourrait aider les enseignants-stagiaires à percevoir leur activité plus positivement. Ce traitement positif du vécu professionnel pourrait alors conduire à l'émergence de croyances d'efficacité élevées qui, à leur tour orienteraient le traitement des expériences professionnelles vécues.

Conclusion générale

Ce travail de thèse avait pour objectif de comprendre le développement professionnel des enseignants débutants dès leurs premières expériences professionnelles. Nous cherchions à appréhender les mécanismes sous-jacents à ce développement professionnel. Plus précisément, notre ambition était de déterminer des invariants, déceler des évolutions, repérer des processus en jeu. Nous nous sommes alors fixée comme objectif d'examiner les premières constructions autobiographiques professionnelles et leur lien avec le SEPE en construction.

Il s'agissait d'une part, d'étudier les traces gardées en mémoire des premières expériences professionnelles d'enseignants débutants et d'autre part, d'examiner la dynamique de la relation SEPE et souvenirs.

L'originalité de notre recherche repose sur le fait, qu'à notre connaissance, aucune étude n'a étudié le développement professionnel des enseignants-débutants sous l'angle de tels processus sociocognitifs. Et si des recherches se sont intéressées aux premières expériences des débutants, à ce qu'ils vivaient, ressentaient et aux représentations qui les guidaient, il n'a jamais été étudié quelles traces autobiographiques de ces expériences étaient gardées en mémoire. Or, c'est sur notre passé que nous construisons notre futur. Sutin et Robins (2008) montrent que les connaissances que nous avons sur nous-mêmes orientent les souvenirs de nos expériences passées et que ceux-ci conditionnent les buts plus ou moins élevés que nous fixons. En somme, le soi guide la construction des représentations autobiographiques et les souvenirs de notre passé façonnent notre soi. Qu'en est-il dans le domaine professionnel ? Quelles constructions autobiographiques pourraient façonner le soi professionnel ? Quelle relation s'instaure entre ces deux construits de soi ? Qu'en est-il pour des enseignants qui débutent leur carrière professionnelle ? Ces questions ont guidé notre recherche

Que gardent en mémoire autobiographique les enseignants débutants de leurs premières expériences ?

Ils gardent majoritairement en mémoire des expériences connotées positivement. Les souvenirs autobiographiques qu'ils évoquent sont accompagnés d'un certain nombre de détails contextuels, émotionnels et spatio-temporels et sont principalement attachés à des expériences où ils faisaient la classe. La gestion des relations est également un thème auquel ils accèdent facilement lorsqu'ils recherchent des souvenirs concernant leurs premières expériences mais de façon moins marquée.

1) Des souvenirs connotés positivement – l'émergence d'une identité professionnelle ?

Trois études (études 2, 4 et 5) suggèrent que les enseignants-débutants orientent leurs souvenirs de sorte à garder une vision positive d'eux-mêmes et à conforter ainsi leur engagement professionnel. L'étude des souvenirs d'enseignants-stagiaires vivant leurs toutes premières expériences

professionnelles (étude 2) montre que leurs souvenirs sont autant attachés à des expériences de réussite que d'échec et qu'ils sont associés à un haut niveau de satisfaction. Accompagnés par les formateurs, ces débutants évoquent sans distinction réussites et échecs professionnels mais gardent plus particulièrement en mémoire un sentiment de réussite. Les études suivantes, auprès d'enseignants-stagiaires ayant un peu plus d'expérience, confirment la prédominance des souvenirs positifs. Que les futurs enseignants ciblent leur recherche en mémoire sur une période restreinte (étude 4) ou sur l'ensemble de leurs expériences professionnelles (étude 5), ils favorisent le rappel de souvenirs d'expériences de réussite dont ils sont satisfaits.

Ces résultats sont concordants avec d'autres travaux qui montrent qu'une des fonctions de la mémoire autobiographique est à la fois d'assurer cohérence et continuité au niveau des buts et des connaissances sur soi de l'individu (Conway, 2001, 2003, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway, Singer, & Tagini, 2004) et de maintenir une image positive de soi (Brunot & Sanitioso, 2004; D'Argembeau & Van der Linden, 2008; Martinot, 2008; Sanitioso, Kunda, & Fong, 1990; Selimbegovic, 2007). En somme, les constructions autobiographiques servent le développement et la conservation d'une identité positive et cohérente.

Ceci va également dans le sens des travaux sur le développement professionnel des enseignants débutants (Baillauquès, 1999; Boutin, 1999; Dejean & Charlier, 2012; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001; Riopel, 2006) qui associent la période d'insertion professionnelle à des transformations identitaires. Les constructions mnésiques positives contribueraient à la fois à ce que les enseignants-stagiaires poursuivent leur projet relatif à l'enseignement et à ce qu'ils construisent une vision positive d'eux-mêmes en tant que professionnel dans ce domaine.

2) La spécificité des souvenirs – un tournant professionnel ?

Le haut niveau de spécificité des souvenirs relevé dans chacune des études (étude 2 à 5) renforce l'idée que ces premiers moments professionnels font partie d'un ensemble d'événements distinctifs qui ont été encodés de façon approfondie, voire réactivés en les racontant ou en les analysant. Il est possible que certaines de ces expériences aient été particulièrement marquantes dans la vie professionnelle et que les souvenirs qui leur sont associés gardent sur le long terme un haut niveau de spécificité. Ils pourraient alors fournir des repères structurant le soi professionnel comme le font les souvenirs définissant le soi (Blagov & Singer, 2004; Conway et al., 2004; Singer & Moffitt, 1991). Il est cependant trop tôt pour le dire car c'est en gardant leur spécificité malgré l'épreuve du temps que l'on discerne cette catégorie de souvenirs. Une étude auprès d'enseignants plus expérimentés, auxquels on demanderait de rappeler les souvenirs qu'ils ont de leurs premières expériences professionnelles, pourraient permettre de repérer ces souvenirs mi-épisodiques, mi-génériques qui au travers des leçons de vie qu'ils apportent structurent le vécu et plus particulièrement le vécu professionnel.

Les souvenirs des premières expériences professionnelles, à l'instar de l'ensemble des souvenirs autobiographiques, évoluent dans le temps. Comme le soulignent de précédentes études (Brewer, 1988; Linton, 1975, 1988), la répétition d'expériences similaires conduit à une sémantisation des souvenirs au cours du temps. La ritualisation de certaines architectures de séance d'enseignement, un nombre plus important d'expériences semblent avoir contribué à ce que les représentations en mémoire perdent de leur spécificité et se transforment progressivement en connaissances autobiographiques générales. Du point de vue du développement professionnel des débutants, ces connaissances plus générales sur soi, relatives au domaine professionnel, nous paraissent devoir être prises en considération. Les souvenirs génériques sont repérés comme étant des souvenirs plus représentatifs du soi car ils sont attachés à des connaissances plus générales (Brunot & Sanitioso, 2004). Les souvenirs génériques de réussite sont en outre relevés dans la littérature comme pouvant élever le niveau des croyances d'efficacité (Vanlede et al., 2009). Il semblerait alors intéressant que les débutants construisent des souvenirs génériques de réussites professionnelles. Ces souvenirs leur permettraient d'une part, de se percevoir comme des enseignants en réussite et d'autre part, de croire en leurs capacités à enseigner.

L'étude 5 met également en évidence une généralisation des souvenirs d'échec. La généralisation sur cette valence de souvenirs interroge et ce, pour deux raisons. Comme nous l'avons dit, les souvenirs génériques, comparés aux souvenirs spécifiques, sont plus fortement reliés à la façon dont les individus se définissent (Brunot & Sanitioso, 2004). Les débutants ayant construit ce type de souvenirs pourraient alors penser que ces nouvelles connaissances sur soi sont représentatives de l'enseignant qu'ils sont en train de devenir. Par ailleurs, il a été mis en lumière que les souvenirs génériques d'échec sont des connaissances susceptibles d'avoir un effet négatif sur le sentiment d'auto-efficacité (Selimbegovic, Régner, Bo Sanitioso, & Huguet, 2011). On sait que de faibles croyances d'efficacité en matière d'enseignement conduisent à une vision pessimiste des situations vécues et des élèves et à une anxiété plus importante (Bandura, 2007; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Ryan & Deci, 2000). Des débutants qui construiraient un grand nombre de souvenirs génériques d'échec pourraient alors peu croire en leurs capacités à enseigner et en conséquence être moins positifs, moins motivés et plus stressés.

Au final, il semble que la généralisation des souvenirs d'échec est à prendre en considération car elle est susceptible de nuire au développement professionnel.

Selimbegovic et ses collaborateurs (2011) montrent que les souvenirs spécifiques d'échec, par l'ensemble des détails qu'ils contiennent et le caractère incident qu'ils représentent, permettent d'appréhender les expériences négatives avec une certaine distance. Ils n'ont pas d'impact sur les croyances d'efficacité. Amener des futurs enseignants à spécifier leurs souvenirs génériques d'échec, par le biais d'une analyse réflexive, pourrait peut-être réduire l'effet négatif de ce type de souvenirs sur les croyances d'efficacité. La mise en place d'une étude qui s'intéresserait à l'impact des souvenirs

génériques et spécifiques selon leur valence sur les croyances d'efficacité et qui comparerait cet effet selon qu'un travail de spécification des expériences d'échec ait été mené ou non permettrait de tester cette hypothèse. De manière complémentaire, poursuivre l'étude de l'évolution des souvenirs tout au long de la période d'insertion professionnelle enrichirait l'éclairage sur le processus de sémantisation et permettrait d'examiner, en fonction de la valence des souvenirs, dans quelle mesure cette généralisation continue ou non de s'opérer.

3) Le contenu des souvenirs – témoin des préoccupations majeures

L'étude qualitative du contenu des souvenirs donne des renseignements sur les thèmes principaux exprimés par les débutants. Les résultats des études 2, 4 et 5 indiquent que les futurs enseignants accèdent plus facilement à des souvenirs d'événements liés à la mise en œuvre des séances et à la gestion des relations. Les expériences liées à la préparation de la classe, bien que nombreuses, mais étant probablement moins investies émotionnellement ou étant perçues comme moins importantes pour la construction professionnelle, ont sans doute été encodées de façon moins approfondie, moins consolidées aussi. Ces deux facteurs pourraient expliquer que les souvenirs liés à cette thématique soient peu exprimés. La quantité d'expériences vécues sur un thème ne semble donc pas être systématiquement liée à une proportion importante de souvenirs attachés à ce thème. Nous pensons plutôt que la prédominance des expériences liées à « faire la classe » et « gérer les relations » pourrait être due à un vécu émotionnellement fort et personnellement important attaché à ces expériences (D'Argembeau, 2003).

Ces données semblent confirmer certains travaux examinant plus particulièrement le vécu des enseignants novices. Un vécu émotionnel fort (Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004; Ria, Seve, Saury, Theureau, & Durand, 2003) et une centration sur des aspects spécifiques de l'enseignement caractérisent les débuts professionnels. Trois préoccupations majeures ressortent des travaux : la mise en activité des élèves, la poursuite du déroulement prévu lors de la préparation, la gestion des relations (Durand, 1996). Plusieurs de ces préoccupations se trouvent regroupées dans la thématique « faire classe ». Il semble alors cohérent que cette thématique ait été évoquée de façon dominante. Les souvenirs d'expériences relatives à la gestion des relations sont moins évoqués que ne pourraient le laisser supposer les travaux de recherche développés dans le champ du développement professionnel. Il nous paraît possible que l'étayage apporté, lors du stage, sur cet aspect de l'enseignement puisse expliquer cet écart. Cette interprétation semble être confortée par les résultats de l'étude 5 qui montrent une forte augmentation des souvenirs liés à la gestion de la classe au cours de l'année. La gestion autonome de cette dimension de l'enseignement conduirait à ce que cette thématique soit exprimée de façon plus importante dans les souvenirs.

4) Une relation dynamique entre croyances sur soi et constructions autobiographiques

Nous supposons une relation entre la construction et la récupération des souvenirs et les croyances sur soi, plus précisément le SEPE. Avant d'appréhender cette relation, une échelle de

mesure du SEPE adaptée à l'enseignement scolaire français a été construite et validée (étude 1). L'étude de la dynamique mise en évidence dans la cinquième étude a révélé, comme l'ont déjà souligné certains chercheurs (Knobloch, 2006; Swan, Wolf, & Cano, 2011; Woolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005), que les croyances d'efficacité évoluent en cours de formation et qu'elles sont plus élevées la seconde année (études 1 et 5) que la première. En effet, en début de formation, le peu d'expériences professionnelles vécues n'a sans doute pas encore fourni suffisamment de repères aux enseignants-stagiaires pour qu'ils puissent évaluer leurs capacités à mettre en place un enseignement adapté. De plus, le sentiment de crainte à l'idée d'enseigner, mis en évidence dans les études sur le vécu professionnel des débutants, pourrait avoir lui aussi contribué à ce que le SEPE soit plus faible lors des premières expériences professionnelles.

En première année de formation (études 2 et 3), nous n'avons pu repérer une réelle relation entre le SEPE global et la connotation des souvenirs. Les croyances d'efficacité, au début de leur construction, évoluent en fonction des expériences vécues. Elles ne peuvent sans doute pas encore orienter l'interprétation et la mise en mémoire de l'ensemble des expériences vécues. Seules certaines dimensions spécifiques, plus investies par les enseignants-stagiaires telles que celles liées aux dimensions « gérer la classe » et « différencier » (étude 3), montrent une incidence sur la connotation des souvenirs. Selon le niveau des croyances d'efficacité sur ces dimensions, les enseignants-stagiaires récupèrent un ensemble de souvenirs plus ou moins positifs. L'étude auprès d'enseignants-stagiaires en seconde année de formation (étude 5), confirme l'évolution du SEPE et met en évidence une augmentation des croyances d'efficacité tant de façon globale que sur chacune des dimensions du SEPE. De plus, l'analyse des données met en lumière une relation entre le SEPE global et les indicateurs de positivité des souvenirs. Les enseignants-stagiaires ayant construit une plus grande confiance en leurs capacités à enseigner rappellent des souvenirs connotés plus positivement que ceux ayant de faibles croyances en leur efficacité.

Une relation dynamique semble s'installer entre les souvenirs et le SEPE, la mise en évidence d'une telle dynamique est inédite. Ce processus nous paraît particulièrement intéressant dans le sens où il pourrait développer des attitudes, des comportements susceptibles d'agir sur le développement professionnel des enseignants-débutants. En effet, l'étude 5 révèle que la satisfaction associée aux souvenirs des expériences vécues exerce un impact positif sur la construction du SEPE et que celui-ci, à son tour, oriente la mise en mémoire et la récupération d'expériences jugées satisfaisantes. Ceci s'accorde avec les écrits de Bandura (1977, 1997, 2007) sur le sentiment d'efficacité personnelle qui montrent que les expériences de maîtrise sont une source majeure de construction du SEP et que celui-ci oriente la sélection et la récupération des souvenirs de façon à ce que ces croyances soient confortées. Cela va également dans le sens des travaux sur la mémoire autobiographique (Conway, 2003, 2005; Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Conway et al., 2004) qui indiquent que le soi de travail en fonction des connaissances conceptuelles sur soi et des buts actuels régule et sélectionne les

informations qui sont encodées et récupérées. Enfin, ces résultats confortent également les travaux de Wilson et Ross (2003) qui ont mis en évidence une relation bidirectionnelle entre la mémoire et l'identité. Ils montrent que les buts et croyances sur soi actuels influencent les souvenirs et l'évaluation d'anciens sois et qu'en retour les souvenirs et les croyances sur soi passées orientent les représentations actuelles que les individus ont d'eux-mêmes.

On peut dès lors s'interroger sur les conséquences d'une telle dynamique sur le développement professionnel des enseignants-débutants. En effet, si les souvenirs associés aux premières expériences professionnelles orientent la construction des croyances d'efficacité et que celles-ci ont une incidence sur la façon dont sont interprétées, gérées les expériences vécues, un enseignant-débutant qui aurait en mémoire un certain nombre de souvenirs connotés négativement pourrait, en les généralisant, construire des croyances faibles en ses capacités. Celles-ci pourraient alors orienter le regard qu'il porterait sur ses prochaines expériences ce qui accentuerait encore son faible sentiment d'auto-efficacité professionnel. Or, on sait quel impact peuvent avoir ces croyances d'efficacité sur l'enseignement, la motivation et le bien être des enseignants (Bandura, 2007; Brouwers & Tomic, 2000; Klassen et al., 2011; Woolfolk et al., 1990). Un débutant qui garderait en mémoire un grand nombre d'expériences négatives pourrait alors, en construisant de faibles croyances en ses capacités à enseigner, être moins motivé, moins positif, plus anxieux. Bref, son développement professionnel s'en trouverait altéré.

Ce scénario est bien sûr caricatural et ne prend pas en compte les multiples facteurs pouvant également influencer sur la mise en mémoire des expériences, ni ceux susceptibles de favoriser le développement des croyances d'efficacité tels que l'accompagnement des tuteurs, les rencontres professionnelles, la réflexion que les enseignants-débutants peuvent avoir sur leur activité professionnelle etc. Il reste néanmoins que cette dynamique entre croyances d'auto-efficacité et souvenirs est à prendre en considération puisqu'elle pourrait participer au développement professionnel de ces enseignants-débutants.

De plus, il ne faudrait pas penser que les enseignants-débutants ne doivent pas vivre d'expériences négatives ni les mettre en mémoire. Les travaux de Vanlede et ses collègues (2009) distinguent l'effet que peuvent avoir ces expériences sur les croyances d'efficacité selon qu'elles sont traitées à un niveau spécifique ou général. Les auteurs montrent un effet favorable d'un traitement spécifique et un effet délétère d'un traitement général de ces expériences sur les croyances d'efficacité. En effet, d'une part un traitement spécifique conduit à percevoir l'expérience vécue comme une expérience rare, dépendante du contexte. Dans ces conditions, les souvenirs spécifiques ne sont pas interprétés comme des connaissances générales sur soi. Et d'autre part, l'ensemble des informations détaillées encodées fournit des éléments de base utiles pour le maintien d'une image positive de soi. Les souvenirs spécifiques d'échec n'ont pas d'impact sur les croyances d'auto-efficacité. Au contraire,

une généralisation des expériences d'échec conduit à percevoir les expériences associées à ces souvenirs comme représentatives du soi et altèrent le sentiment d'auto-efficacité.

Les résultats de l'étude 5 montrent que les souvenirs d'expériences d'échec se généralisent au fur et à mesure que les expériences professionnelles augmentent. Il pourrait alors être possible que les croyances d'auto-efficacité puissent être ébranlées par ces souvenirs généraux. Un accompagnement visant à spécifier les souvenirs d'échec pourrait être profitable au développement professionnel. Conduire les enseignants-stagiaires à décrire précisément les situations d'échec, à les caractériser, les recontextualiser, bref spécifier leurs souvenirs d'échec pourrait sans doute représenter un accompagnement efficace. L'analyse réflexive, par le traitement spécifique qu'elle contraint à réaliser sur les événements vécus au quotidien, semble pouvoir être une forme d'accompagnement intéressante.

Le regard réflexif porté sur l'action semble être un facteur pouvant avoir une influence sur la relation entre croyances d'auto-efficacité et construction des souvenirs. L'étude 3 montre que l'analyse réflexive, si elle est approfondie, favorise le rappel de souvenirs positifs et tend à moduler l'effet du SEPE sur cette valence de souvenirs. Réaliser une analyse réflexive approfondie de sa pratique tendrait à atténuer l'influence d'un faible SEPE et conduirait à un rappel plus positif que ne le fait une analyse de niveau élémentaire. Autrement dit, une réflexion sur son vécu professionnel outillerait les enseignants-stagiaires à vivre plus positivement leur premier vécu professionnel.

Les recherches sur les sources des croyances d'efficacité (Bandura, 1977, 2007) révèlent que ce n'est pas tant la valence des expériences qui influent positivement ou négativement sur la construction des croyances d'efficacité que l'interprétation qui en est faite. Une expérience de réussite peut ne pas avoir d'impact si elle n'est pas perçue comme étant une réussite par l'individu. Par exemple, réussir une séance que tous les débutants réussissent peut ne pas être un indice pertinent pour évaluer ses capacités. À l'inverse, une expérience d'échec peut ne pas influencer sur les croyances d'efficacité si la difficulté rencontrée est interprétée comme étant contextuelle (une population difficile, des conditions matérielles défavorables) et/ou que la réussite était hors de portée de la plupart des individus (seuls des enseignants expérimentés auraient pu réussir dans ce contexte). Il paraît alors envisageable que l'analyse réflexive pourrait interférer sur la relation dynamique SEPE /souvenirs mise en évidence dans l'étude 5.

Dans notre introduction, nous situons ce travail de recherche dans le cadre des travaux sur le développement professionnel des enseignants débutants ayant une visée heuristique. En effet, nous visions à construire, en adoptant un point de vue psychosocial, des connaissances sur le développement professionnel d'enseignants débutants lors de leurs premières expériences professionnelles en mettant en relief certains mécanismes qui lui sont sous-jacents. Au terme de ce travail, au travers de l'étude des constructions mnésiques du premier vécu professionnel, il nous

semble avoir pu contribuer à une meilleure connaissance des éléments participant à la construction professionnelle des futurs enseignants. Nous avons mis à jour une relation dynamique entre la construction des croyances d'auto-efficacité et celle des souvenirs qui pourrait avoir une incidence sur le développement professionnel de ces débutants. L'échelle de mesure construite a permis à la fois d'examiner la construction des croyances d'efficacité des enseignants-débutants et leur évolution et de percevoir cette dynamique.

Enfin en étudiant l'impact que pouvait avoir l'analyse réflexive sur les souvenirs, nous nous inscrivons dans les travaux déjà nombreux qui pointent l'importance de la pratique réflexive sur le développement professionnel et nous apportons un élément de confirmation au fait que ce travail réflexif peut contribuer au développement professionnel des enseignants-débutants. Cette participation semble se réaliser d'une part en favorisant la construction de croyances d'efficacité plus élevées et d'autre part en conduisant à un traitement spécifique des expériences vécues.

Toutefois, bien que ce travail de recherche puisse apporter des éléments de connaissance originaux sur le développement professionnel des enseignants débutants, il amène à formuler de nombreuses limites et à envisager plusieurs perspectives de recherche. Tout d'abord, l'ensemble des études a été réalisé auprès d'un effectif relativement restreint d'enseignants-stagiaires. Aussi les résultats obtenus sont-ils à prendre avec précaution et, pour consolider ces premiers résultats, il semble que des études complémentaires avec un nombre plus important de sujets pourraient être reprises notamment en ce qui concerne l'effet modulateur de l'analyse réflexive. En effet, la modulation tendancielle du travail réflexif sur l'impact du SEPE sur les souvenirs de réussite nous semble à approfondir. Nous supposons que le faible effectif sur lequel a été réalisée l'étude 3 et le fait que ces enseignants-stagiaires n'avaient pas encore construit des croyances d'efficacité stables a concouru à ne mettre en évidence qu'un effet tendanciel. Cette hypothèse pourrait être vérifiée en mettant en place un travail réflexif auprès d'un plus grand nombre d'enseignants-stagiaires d'une part et en seconde année de formation d'autre part.

La méthode employée est sans doute également à interroger. En effet, les livrets n'ont pas été renseignés par les enseignants-stagiaires avec la même assiduité. Les effets de cette analyse pourraient alors ne pas être identiques pour chacun des individus. De plus, l'analyse approfondie qui a été proposée pourrait sans doute être repensée pour percevoir dans quelle mesure elle a une action sur la mise en mémoire des expériences professionnelles. Dans une étude ultérieure, il pourrait être intéressant de proposer des niveaux d'analyse plus distincts pour mieux appréhender les différences d'effet sur les souvenirs évoqués et sur la relation entre SEPE et souvenirs. Dans le cadre de l'analyse réflexive approfondie, un travail de catégorisation des souvenirs de réussite et de spécification des souvenirs d'échec pourrait par exemple compléter la mise en relation des différentes composantes des épisodes relatés et ne pas être envisagé dans celui d'une analyse élémentaire.

Notre étude du contenu des souvenirs a été réalisée de façon descriptive, cette analyse, bien qu'intéressante et apportant déjà des éléments de connaissances, pourrait être complétée par une approche plus quantitative ce qui permettrait de mieux apprécier les thèmes les plus abordés et leur évolution dans le temps. Afin d'étudier et de catégoriser les contenus nous avons déterminé cinq thèmes principaux auxquels a été adjointe une catégorie « autres ». Des souvenirs liés aux relations avec d'autres personnes que les élèves ou des souvenirs associés à des expériences relatives à la reconnaissance par autrui du statut de la compétence des enseignants-débutants relevaient de cette dernière catégorie. Les études montrent un nombre relativement conséquent de ces souvenirs. Ils n'ont pas été étudiés dans le cadre de ce travail puisque cette catégorie mêlait, sans les dissocier, plusieurs thématiques. Ceci nous semble d'autant plus regrettable que les travaux sur le développement professionnel relèvent le besoin d'être reconnu par soi et par autrui comme élément participant à ce développement (Perez-Roux, 2011; Wittorski, 2009). Un examen du contenu des souvenirs qui prendrait en compte les souvenirs liés au thème de la reconnaissance du statut, de la compétence en tant que professionnel serait sans doute encore plus pertinente pour rendre compte des thématiques les plus récurrentes dans les souvenirs des débutants. L'étude de la richesse des descriptions de chacun des thèmes exprimés dans les souvenirs, en prenant comme indicateurs la connotation des contenus (les thèmes sont-ils associés à des souvenirs positifs, satisfaisants ?), le niveau de spécificité (le nombre de mots utilisés, le nombre de détails phénoménologiques décrivant le thème) pourraient fournir des éléments supplémentaires concernant les thèmes qui sont mis en mémoire.

Enfin, il ne faut sans aucun doute pas négliger le fait que le chercheur peut lui aussi avoir influé sur la connotation des souvenirs évoqués. Même s'il a été spécifié que ni le recueil des souvenirs ni les journaux de bord ne seraient évalués, il est possible que les enseignants-stagiaires aient été influencés par le regard qui serait porté à leurs écrits et qu'ainsi aient été privilégiés des souvenirs d'expériences positives. Aussi une seule recherche ne peut bien évidemment pas suffire pour appréhender le développement professionnel des enseignants débutants en prenant leur dimension historique. Au contraire, elle nous paraît pouvoir être le début d'un ensemble de recherches. Nous en proposons quelques-unes.

Tout d'abord, il est à noter que l'histoire professionnelle des enseignants-stagiaires en seconde année de formation n'est pas uniforme et les cursus sont multiples. Certains peuvent avoir suivi un cursus universitaire conduisant au master 2 et n'avoir jamais vécu d'expérience professionnelle hormis celle liée à un emploi saisonnier alors que d'autres, en reconversion professionnelle, ont déjà une expérience dans d'autres domaines professionnels que celui de l'enseignement comme certains ingénieurs ou dentistes. Or, comme le souligne Bandura (2007), le sentiment d'auto-efficacité n'est pas un ensemble de croyances disjointes, il est organisé par l'expérience et la réflexion sur son vécu. Les croyances d'efficacité dans le domaine professionnel de ces deux catégories d'enseignants-

stagiaires pourraient donc se construire différemment et conditionner ensuite leur appréhension des expériences d'enseignement qu'ils vivent. L'étude de l'impact des cursus professionnels antérieurs sur la construction du SEPE et de son interaction avec les souvenirs des premières expériences professionnelles d'enseignement pourraient être intéressante à mener.

Ensuite, il pourrait être envisageable dans une perspective d'étude longitudinale, de poursuivre l'étude auprès des enseignants-débutants de master 2 dans leurs premières années d'enseignement et d'étudier si le SEPE en fin de formation évolue, comme semblent l'indiquer certaines études (Housego, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990; Swan et al., 2011) et si les souvenirs des expériences professionnelles influent sur ces croyances d'efficacité.

Des recherches auprès de différentes populations d'enseignants expérimentés pourraient également être mises en place afin de comparer l'impact des croyances d'efficacité construites sur la sélection et la récupération de ces premières expériences en fonction de l'ancienneté. Les enseignants expérimentés rappellent-ils plus de souvenirs généraux ou spécifiques ? Cela concerne-t-il plus des souvenirs à connotation positive ou négative ? Puisque certaines études montrent que les croyances d'efficacité ont tendance à rester stables après quelques années (Ross, 1994), la dynamique entre le SEPE perçue chez les débutants évolue-t-elle ? Les sources du SEPE évoluant et les expériences de maîtrise semblant avoir moins d'impact sur les croyances d'efficacité chez les enseignants expérimentés quels souvenirs ont-ils une plus grande influence sur le SEPE ?

Enfin et puisque le développement professionnel comme nous l'avons défini a pour but l'apprentissage des élèves, il nous semblerait également important d'examiner l'impact que peut avoir la dynamique de la relation entre croyances d'efficacité et souvenirs des enseignants sur l'apprentissage des élèves. Les travaux sur le SEPE ne s'accordent pas sur le lien entre croyances d'auto-efficacité et apprentissage des élèves, certaines recherches montrent plutôt une interrelation entre apprentissage des élèves et croyances d'efficacité. Les souvenirs des expériences professionnelles et la relation qu'ils entretiennent avec leurs croyances d'efficacité ont-ils une influence sur l'efficacité de l'enseignement mis en œuvre par ces enseignants débutants ?

Bibliographie

Abboud-Blanchard, M., & Vandebrouck, F. (2012). Analysing Teachers' Practices in Technology Environments from an Activity Theoretical Approach. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 19(4), 159-163.

Abelson, R. P. (1981). Psychological status of the script concept. *American Psychologist*, 36, 715-729.

Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 625-642.

Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France.

Allinder, R. M. (1994). The relationships between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V., & Fraccaroli, F. (2006). Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 151-166.

Altet, M. (1997). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignement. In M. Altet (Éd.), *Professionnaliser le métier d'enseignant* (p. 11-21). Nantes: CRDP.

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority Schools*. Rep. No. R-2007-LAUSD Santa Monica, CA: RAND.

Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of Teachers' sense of efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, N.Y. : Longman, Inc.

Aubert, N. (2004). *L'individu hypermoderne*. Ramonville-Saint Agne: Eres.

Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.

Baddeley, A. D. (1992). What is Autobiographical Memory? In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory* (p. 13-29). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bahrack, H. P., Hall, L. K., & Berger, S. A. (1996). Accuracy and distortion in memory for high school grades. *Psychological Science*, 7(5), 265-271.

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. In H. Héту, L. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck université.

Baillauquès, S., & Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

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

Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. M. Frijda (Éd.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (p. 37-61). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In J. Madden (Éd.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (4ème édition, p. 229-270). New York: Raven.

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

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

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urban (Éd.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, p. 307-337).

Bandura, A. (2007). *Auto efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle (2ème édition)* (1ère éd (2). Bruxelles: De Boeck Université.

Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.

Barbier, J. M. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. In J. M. Barbier & O. Galatanu (Éd.), *Action, affects et transformation de soi. Education et formation* (p. 45-70). Paris: Presses Universitaires de France.

Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.

Barclay, C. R. (1986). Schematization of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Éd.), *Autobiographical memory* (p. 82-99). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Barclay, C. R., & Smith, T. S. (1992). Autobiographical remembering: creating personal culture. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 75-97). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Barclay, C. R., & Subramaniam, G. (1987). Autobiographical memories and self-schemata. *Applied Cognitive Psychology*, 1(3), 169-182.

Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199-207.

Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY : Simon.

Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*. Université de Montréal : Montréal.

Barsalou, L. W. (1988). The content and organization of autobiographical memories. In U. Neisser & E. Winograd (Éd.), *Remembering reconsidered: The ecological and intellectual bases of categories* (p. 101-140). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Éd.), *Handbook of social psychology* (4th éd., p. 680-740). New York: McGraw-Hill.

Beaujouan, J., Coutarel, F., & Daniellou, F. (2013). Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel? Apports et limites du récit professionnel. In *Education Permanente* (p. 35-38). Paris: Documentation Française.

Beauvois, J. L., Dubois, N., & Doise, W. (1999). *La construction sociale de la personne*. Saint Martin-d'Hères (Isère): PUG.

Bekerian, D. A., & Dritschel, B. H. (1992). Autobiographical remembering: An integrative approach. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 135-150). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche et formation*, 46, 61-80.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.

Beech, B., & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Agression and Violent Behavior*, 11, 27–43.

Berg, G. (1983). Developing the teaching profession: Autonomy, professional code, knowledge base. *Australian Journal of Education*, 27(2), 173–186.

Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Communication présentée dans le cadre de la Charles W. Hunt Memorial, Nouvelle-Orléans, LA.

Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2012). *Understanding Autobiographical Memory: Theories and Approaches*. (D. Berntsen & D. C. Rubin, Éd.). Cambridge : Cambridge University Press.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of counseling psychology*, 28(5), 399–410.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 279–289.

Blagov, P. S., & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of self-defining memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of personality [J. pers.]*, 72, 481–511.

Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11, 113–123.

Bluck, S., Alea, N., Habermas, T., & Rubin, D. C. (2005). A tale of three functions: The self-reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23(1), 91–117.

Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315–331.

Bong, M. (2002). Predictive Utility of Subject-, Task-, and Problem-Specific Self-Efficacy Judgments for Immediate and Delayed Academic Performances. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133–162.

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139–153.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–41.

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.

Boucher, L. P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.

Bouissou, C., & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 15.

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.

Bouletreau, A., Chouanière, D., & Fontana, J. M. (1999). Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST. *Paris: Institut National de Recherche et de Sécurité*.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.

Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J. C. Hétu, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Éd.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 43-56). Bruxelles: De Boeck.

Bower, G. H., Sahgal, A., & Routh, D. A. (1983). Affect and cognition [and discussion]. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 302(1110), 387-402.

Bower, G. H., & Sivers, H. (1998). Cognitive impact of traumatic events. *Development and psychopathology*, 10(4), 625-653.

Brédart, S., & Van der Linden, M. (2004). *Souvenirs récupérés, souvenirs oubliés et faux souvenirs*. Groupe de Boeck.

Brewer, W. F. (1986). What is autobiographical memory? In D. C. Rubin (Éd.), *Autobiographical memory* (p. 25-49). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Brewer, W. F. (1988). Memory for randomly sampled autobiographical events. In U. Neisser & E. Winograd (Éd.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (p. 21-90). Cambridge: Cambridge University Press.

Brewer, W. F. (1992). Phenomenal experience in laboratory and autobiographical memory. *Theoretical perspectives on autobiographical memory*, 31-51.

Brewer, W. F. (1996). What is recollective memory? *Remembering our past: Studies in autobiographical memory*, 19–66.

Britzman, D. (1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teacher identity. *Journal of curriculum theorizing*, 9(3), 23–46.

Broad, K., & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (p. 328–375). New York: MacMillan.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239–253.

Brown, A. D., Dorfman, M. L., Marmar, C. R., & Bryant, R. A. (2012). The impact of perceived self-efficacy on mental time travel and social problem solving. *Consciousness and Cognition*, 21, 299–306.

Brown, A. D., Joscelyne, A., Dorfman, M. L., Marmar, C. R., & Bryant, R. A. (2012). The impact of perceived self-efficacy on memory for aversive experiences. *Memory*, 20(4), 374–383.

Brown, R., & Kulik, J. (1977). Flashbulb Memories. *Cognition*, 5, 73–79.

Bruner, J. S. (2000). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.

Brunot, S. (1997). Mémoire autobiographique et expériences de réussite et d'échec: Le rôle du contenu de l'histoire personnelle dans l'organisation et la récupération des souvenirs (Thèse de doctorat en Psychologie Sociale Expérimentale). Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France.

Brunot, S. (2007). Contextes sociaux, conations liées au Soi et performances scolaires. In A. Florin & P. Vrignaud (Éd.), *Réussir à l'école: les effets des dimensions conatives en éducation (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)* (Presses Universitaires, p. 201–219). Rennes.

Brunot, S., & Merlin, E. (1999). Souvenirs des expériences scolaires et élèves en échec: Quand les souvenirs sont trop généraux pour être utiles. *Pratiques corporelles*, 125, 5–13.

Brunot, S., & Sanitioso, R. B. (2004). Motivational influence on the quality of memories: Recall of general autobiographical memories related to desired attributes. *European Journal of Social Psychology*, 34, 627–635.

Burden, P. R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. In J. P. Rath & L. G. Katz (Éd.), *Advances in teacher education* (p. 185-214). Norwood: Ablex Publishing.

Burt, C. D. B., Mitchell, D. A., Raggatt, P. T. F., Jones, C. A., & Cowan, T. M. (1995). A snapshot of autobiographical memory retrieval characteristics. *Applied Cognitive Psychology*, 9(1), 61-74.

Bush, R. N. (1983). *The Beginning Years of Teaching: A Focus for Collaboration in Teacher Education*. Présenté à the World Assembly of the International Council on Education for Teachers, Washington, D.C.

Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L., & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP: contradiction et cohérence. *Revue française de pédagogie*, 41-52.

Butler, D., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

Butler-Kisber, L., & Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In D. Amyot & C. Hamel (Éd.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana* (Éditions M, p. 8-20).

Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009a). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives* [En ligne], 5(11), 224-242.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020.

Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux: point de vue d'ensemble. In P. Tap (Éd.), *Identités collectives et changements sociaux* (p. 331-342). Toulouse: Privat.

Cappeliez, P. (2009). Fonctions des réminiscences et dépression. *Gérontologie et société*, n° 130(3), 171-186.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.

Carré, P. (2004). Une psychologie pour le XXIème siècle ? *Savoirs*, 9-50.

- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of teacher education*, 39(3), 25-31.
- Catal, L. L., & Fitzgerald, J. M. (2004). Autobiographical memory in two older adults over a twenty-year retention interval. *Memory & cognition*, 32, 311-323.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, 35, 185-206.
- Cermak, L. S. (1984). The episodic-semantic distinction in amnesia. In L. R. Squire & N. Butters (Éd.), *Neuropsychology of memory* (p. 55-62). New York: The Guilford Press.
- Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *Educational Research Journal*, 45, 597-630.
- Chanal, J. (2005). *La formation du concept de soi en Education Physique et Sportive: Les différents antécédents et le rôle des visions de soi*. Université Joseph-Fourier-Grenoble I.
- Chard, D. (2004). Toward a science of professional development in early reading instruction. *Exceptionality*, 12(3), 175-191.
- Chesné, J. F., Do, C. L., Jegou, S., Briant, P., Lefresne, F., & Simonis-Sueur, C. (2014). TALIS 2013 - La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays. *Note d'information DEPP*.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Christensen, T., Wood, J. V., & Barrett, L. F. (2003). Remembering everyday experience through the prism of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 51-62.
- Christianson, S. (1992). Emotional memories in laboratory studies versus real-life studies: do they compare? In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. Wagenaar (Éd.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 339-353). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Churchill Jr, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of marketing research*, 64-73.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of social and clinical psychology*, 11(4), 377-400.

- Ciani, K. D., Summers, J. J., & Easter, M. A. (2008). A « top-down » analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 533–560.
- Cioffi, D. (1991). Beyond attentional strategies: A cognitive-perceptual model of somatic interpretation. *Psychological bulletin*, 109(1), 25-41.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). « Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? ». *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Cohen, G. (1998). The effects of aging on autobiographical memory. In C. Thompson, D. Herrmann, D. Bruce, D. Read, D. Payne, & M. Togli (Éd.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (p. 105-123). Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Coladarci, T., & Fink, D. R. (1995). Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Sciences de l'Éducation). Montréal.
- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Bruxelles.
- Conway, M. A. (1990). *Autobiographical memory: an introduction*. Open university Press.
- Conway, M. A. (1992). A structural model of autobiographical memory. In *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 167-193). Springer.
- Conway, M. A. (2001). Sensory-perceptual episodic memory and its context : Autobiographical memory. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 356, 1375-1384.
- Conway, M. A. (2003). Commentary cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 217-224.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594-628.
- Conway, M. A. (2009). Episodic memories. *Episodic Memory and the Brain*, 47(11), 2305-2313.
- Conway, M. A., & Bekerian, D. A. (1987). Organization in autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 15(2), 119-132.

Conway, M. A., Collins, A. F., Gathercole, S. E., & Anderson, S. J. (1996). Recollections of true and false autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 125(1), 96-95.

Conway, M. A., & Loveday, C. (2015). Remembering, imagining, false memories & personal meanings. *Consciousness and cognition*, 33, 574-581.

Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.

Conway, M. A., Pleydell-Pearce, C. W., & Whitecross, S. E. (2001). The neuroanatomy of autobiographical memory: a slow cortical potential study of autobiographical memory retrieval. *Journal of Memory and Language*, 45(3), 493-524.

Conway, M. A., & Rubin, D. C. (1993). The structure of autobiographical memory. In A. E. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway, & P. E. M. Morris (Éd.), *Theories of memory* (p. 103-137). Hove: Erlbaum.

Conway, M. A., Singer, J. A., & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, 22, 491-529.

Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : Mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, (1). <http://doi.org/10.7202/1015634ar>

Craik, F. I. M. (2002). Levels of processing: Past, present... and future? *Memory*, 10(5-6), 305-318.

Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.

Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.

Cross, S. E., & Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438.

Crovitz, H. F., & Schiffman, H. (1974). Frequency of episodic memories as a function of their age. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 4(5), 517-518.

Daele, A. (2004). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire (p. 1-129). Louvain la Neuve - Belgique.

Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*. Université de Genève.

Daguzon, M. (2010). *L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants* (phd thesis). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.

Danner, D., Hagemann, D., & Fiedler, K. (2015). Mediation analysis with structural equation models: Combining theory, design, and statistics. *European Journal of Social Psychology*, 45(4), 460-481.

D'Argembeau, A. (2003). La mémoire des événements émotionnels L'expérience consciente associée à la récupération d'informations positives, négatives et neutres (Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques). Université de Liège, Belgique.

D'Argembeau, A., Comblain, C., & Van der Linden, M. (2003). Phenomenal characteristics of autobiographical memories for positive, negative, and neutral events. *Applied Cognitive Psychology*, 17(3), 281-294.

D'Argembeau, A., & Van der Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self-enhancement and the phenomenology of autobiographical memory. *Memory*, 16(5), 538-547.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 40-54.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.

De Mesquita, P. B., & Drake, J. (1994). Educational reforms and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 291-302.

De Renzi, E., Liotti, M., & Nichelli, P. (1987). Semantic amnesia with preservation of autobiographical memory: A case report. *Cortex*, 23, 575-597.

De Stercke, J., Renson, J. M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J. B., Leemans, M., Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire. Rapport final de Recherche*. (p. 1-280). Bruxelles : Minsitère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française.

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants : Traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale.

Dean, J. (1991). *Professional Development in School* (Open unive). Buckingham, UK.

Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.

Dejean, K., & Charlier, E. (2012). Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices. *Recherches & Educations*, 7, 25-42.

Demiray, B., & Bluck, S. (2011). The relation of the conceptual self to recent and distant autobiographical memories. *Memory*, 19(8), 975-992.

Demiray, B., & Janssen, S. M. J. (2015). The Self-enhancement Function of Autobiographical Memory. *Applied Cognitive Psychology*, 29(1), 49-60.

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons-Hainaut.

Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25.

Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* Québec, Collège O'Sullivan de Québec.

Desgagné, S. (1994). À propos de la discipline de classe : Analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants du secondaire en situation de parrainer des débutants, Séminaire sur la Représentation. *Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE)*. Montréal, Université Laval/Université du Québec à Montréal.

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 36(1), 25-43.

Doise, M., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

- Donnay, J., & Charlier, E. (2000). Identité et développement professionnels. In M. J. Abou & M. J. Giletti (Éd.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 165-182). Paris : INRP.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (CRDP). Presses Universitaires de Namur.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques ; initiation au compagnonnage réflexif* (2ème). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24(3), 177-181.
- Dritschel, B. H., Williams, J. M. G., Baddeley, A. D., & Nimmo-Smith, I. (1992). Autobiographical Fluency : A method for the study of personal memory. *Memory & Cognition*, 20(2), 133-140.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Duke, D. L. (1990). Setting Goals for Professional Development. *Educational Leadership*, 47(8), 71-75.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire* (3ème édition 2002). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: Validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27, 181-194.
- Edwards, A. (1997). Guests bearing gifts: The position of student teachers in primary school classrooms. *British Educational Research Journal*, 23(1), 27-37.
- Emmer, E. (1990). A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline. Association, Boston, MA. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research*.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Calgren, G. Handal, & S. Vaage (Éd.), *Teachers 'minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (p. 43-61). London: Falmer Press.
- Erwins, C. J. (2001). The relationship of women ' s role strain to social support, role satisfaction, and self efficacy. *Family Relations*, 50, 230-238.
- Etienne, R. (2008). «Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, 59, 121-132.

Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.

Evans, L. (2013). *Qu'est-ce que le développement professionnel ?* Présenté à Congrès AREF, Montpellier.

Falissard, B. (2001). Mesurer la subjectivité en santé. *Perspectives méthodologiques et statistiques*. Masson, Paris.

Falzon, P., & Teiger, C. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines & Techniques, Hors série*, 34-39.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Feiman-Nemser, S., & Rémillard, J. (1996). Perspectives on Learning to Teach. In *The Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers* (p. 65-91). San Francisco: Jossey-Bass.

Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). T. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn et Bacon.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.

Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (87), 1-10.

Fitzgerald, J. M. (1996). Intersecting meanings of reminiscence in adult development and aging. In D. C. Rubin (Éd.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (p. 129-156). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.

Fivush, R., & Reese, E. (1992). The social construction of autobiographical memory. In *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 115-132). Springer.

Flanagan, J. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, 1, 165-185.

Fleming, J. S., & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651. <http://doi.org/10.7202/000294ar>
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of counseling psychology*, 51(1), 115.
- Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, (67), 105-116.
- Frost, J. A., Akmal, T. T., & Kingrey, J. U. (2010). Planning teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration. *Professional development in education*, 36(4), 581-595.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. McGraw-Hill Education (UK).
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fuller, E. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, E. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Éd.), *Teacher education* (p. 25-52). Chicago (IL): University of Chicago Press.
- Gabriele, A. J., & Joram, E. (2007). Teachers' reflections on their reform-based teaching in mathematics: Implications for the development of teacher self-efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60-74.
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, (5), 91-116.
- Galtier, V. (2005). *Comment mesurer l'apprentissage de groupe? Construction d'une échelle de mesure bi-dimensionnelle*. Paris Dauphine University.
- Galton, F. (1879). Psychometric experiments. *Brain*, 2(2), 149-162.

Gandolphe, M.-C., & Nandrino, J.-L. (2011). Overgeneralization of autobiographical memory strategies in cannabis users and multiple psychoactive substance consumers. *L'Encéphale*, 37(2), 144-52.

Gardiner, J. M. (1988). Functional aspects of recollective experience. *Memory & Cognition*, 16, 309-313.

Geer, J. H., Davison, G. C., & Gatchel, R. I. (1970). Reduction of stress in humans through nonveridical perceived control of aversive stimulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(4), 731-738.

Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111(2), 12-17.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, Teacher Efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. Bransford (Éd.), *Perceiving, acting and knowing*. New York: Hillsdale.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.

Gist, M. E., Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of applied psychology*, 74(6), 884-891.

Glass, D. C., Singer, J. E., Leonard, H. S., Krantz, D., Cohen, S., & Cummings, H. (1973). Perceived control of aversive stimulation and the reduction of stress responses. *Journal of personality*, 41(4), 577-595.

Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1977). Social comparison theory: Attributional approach. In J. M. Suls & R. L. Miller (Éd.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (p. 21-47-). Washington, D.C.: Hemisphere.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, & G. Parent (Éd.), *L'enseignant un professionnel* (p. 36-38). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. <http://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>

Goigoux, R., Ria, L., & Toczec, M. C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

Gold, Y. (1996). Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, mentoring, and induction. In J. (dir.), , (p.). . In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (p. 548-594). New York, NY : Macmillan.

Gomez, M. L., Walker, A. B., & Page, M. L. (2000). Personal experience as a guide to teaching. *Teaching and teacher education*, 16(7), 731-747.

Gondrand, H. (2004). LA MÉMOIRE DES PRATIQUES Son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale. *Recherche et formation*, 47, 127-140.

Gondrand, H., & Pierrard, A. (2001). *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale*. Lyon II- Louis lumière.

Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*.

Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American psychologist*, 35(7), 603-618.

Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing Is Everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219. <http://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>

Guillard, V. (2009). *La tendance de certains consommateurs à tout garder*. Paris-Dauphine, Paris.

Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Montréal, Université du Québec à Montréal.

Gunnar, M. R. (1980). Control, warning signals, and distress in infancy. *Developmental Psychology*, 16(4), 281-289.

Gunzler, D., Chen, T., Wu, P., & Zhang, H. (2013). Introduction to mediation analysis with structural equation modeling. *Shanghai archives of psychiatry*, 25(6), 390-394.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Habib, R., McIntosh, A., Wheeler, M. A., & Tulving, E. (2003). Memory encoding and hippocampally-based novelty/familiarity discrimination networks. *Neuropsychologia*, 41(3), 271-279.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony : Building a professional development community among teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.
- Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*, 34(1), 99-114.
- Hamilton, M., & Rajaram, S. (2003). States of awareness across multiple memory tasks: Obtaining a « pure » measure of conscious recollection. *Acta Psychologica*, 112, 43-69.
- Haque, S., & Conway, M. A. (2001). Probing the process of autobiographical memory retrieval. *European journal of cognitive Psychology*, 13, 1-19.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY : Teachers College Press.
- Harrington, H., Quinn-Leering, K., & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Harris, C. B., Rasmussen, A. S., & Berntsen, D. (2014). The functions of autobiographical memory: An integrative approach. *Memory*, 22(5), 559-581.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.
- Hensler, H., & Dezutter, O. (2008). La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : à quelles conditions? In *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 107-124). Bruxelles: De Boeck.
- Henson, R. K. (2001a). Effect of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819–836.
- Henson, R. K. (2001b). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Invited keynote address given at the annual meeting of the Educational Research Exchange*, p. 1-24. University of North Texas.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137–150.

- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 404–420.
- Herpin, N. (1997). Sommes-nous postmodernes ? : De la modernité à la postmodernité. *Sciences humaines*, (73), 21-27.
- Hoff, C. (2007). *Parcours de formation et autoconstruction professionnelle des enseignants débutants du premier degré* (Sciences de l'Éducation). Nancy 2.
- Holmes, D. S. (1970). Differential change in affective intensity and the forgetting of unpleasant personal experiences. *Journal of personality and social psychology*, 15(3), 234-239.
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Housego, B. E. J. (1992). Monitoring Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach, Personal Teaching Efficacy, and Teaching Efficacy in a New Secondary Teacher Education Program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 49-64.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279–300.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356–372.
- Huberman, A. M. (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Actualités pédagogiques et psychologiques*. Neuchâtel :Delachaux et Niestlé.
- Huberman, A. M. (1989b). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, A. M. (1995a). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Huberman, A. M. (1995b). Professional Careers and Professional Development. In T. R. Guskey & A. M. Huberman (Éd.), *Professional development in education : new paradigms and practices* (p. 183-224). New York, Teachers College Press.
- Huberman, A. M., & Guskey, T. R. (1995). The diversities of professional development. In T. R. Guskey & A. M. Huberman (Éd.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (p. 269-272). New York: Teachers College Press.
- Hume, D. (1739). *Traité de la nature humaine*. London.

Hyman, I. E. J., & Faries, J. M. (1992). The functions of autobiographical memories. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory* (p. 207-221). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ivcevic, Z., Pillemer, D. B., Wang, Q., Hou, Y., Tang, H., Mohoric, T., & Taksic, V. (2008). When we feel good and bad about ourselves: Self-esteem memories across cultures. *Memory*, 16(7), 703-711.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.

James, W. (1890). *Précis de psychologie* (10ème). Paris: Marcel Rivière et Cie.

Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transition. In A. Bandura (Éd.), *Selfefficacy in changing societies* (Cambridge, p. 177-201). New York.

Johnson, M. K., & Chalfonte, B. L. (1994). Binding complex memories: The role of reactivation and the hippocampus. In D. L. Schacter & E. Tulving (Éd.), *Memory systems* (Vol. 1994, p. 311-350). Cambridge, MA: MIT Press.

Johnson, M. K., Nolde, S. F., & De Leonardis, D. M. (1996). Emotional focus and source monitoring. *Journal of Memory and Language*, 35(2), 135-156.

Johnson, M. K., & Sherman, S. J. (1990). Constructing and reconstructing the past and the future in the present. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Éd.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (Vol. 2, p. 482-526). New York, NY, US: Guilford Press

Johnson, V. G. (1993). Student teachers' conceptions of classroom control. *Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association*. Nouvelle Orléans, L.A.

Johnson, V. G. (1994). Eyes in the back of your head: Student teachers concept of management and control. In *Annual congress of the American Educational Research Association*. New Orleans
Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47.

Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? In *Évaluation et développement professionnel* (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2014a). Développement professionnel. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2014b). Ecrire l'expérience de stage : un enjeu de reconnaissance de la professionnalité émergente. *Recherches & éducations*, (10), 33-47.

Jorro, A., & De Ketele, J. M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131.

Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90, 257-268.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Karney, B. R., & Frye, N. E. (2002). « But we've been getting better lately »: comparing prospective and retrospective views of relationship development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(2), 222.

Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.

Kent, G. (1987). Self-efficacious control over reported physiological, cognitive and behavioural symptoms of dental anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 25(5), 341-347.

Killeavy, M. (dir). (2001). Professional development in teacher education : Some international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 1-251.

Killion, J. (2002). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development*,. Oxford, OH, National Staff Development Council.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluation training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2009). *Implementing The Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs*. San Francisco: Bernett-Koehler Publishers.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress of unfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21-43.

Knobloch, N. A. (2006). Exploring relationships of teachers' sense of efficacy in two student teaching programs. *Journal of Agricultural Education*, 47(2), 36-47.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Kolb, D. A., Richard, E. B., & Charalampos, M. (2011). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. Zhang (Éd.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. New York: Routledge.

Kolodner, J. A. (1983). Maintaining organization in a dynamic longterm memory. *Cognitive Science*, 7, 243-280.

Kraiger, K., & Jung, K. M. (1997). Linking training objectives to evaluation criteria. In M. Quinones & A. Ehrenstein (Éd.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research* (American P, p. 151–175). Washington, DC.

Kremer-Hayon, L., Vonk, J. H. C., & Fessler, R. (Éd.). (1993). *Teacher Professional Development : A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.

Kristo, G., Janssen, S., & Murre, J. (2009). Retention of autobiographical memories: An Internet-based diary study. *Psychology Press*, 17(8), 816-829.

Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.

Kunda, Z. (1990). The case for motivated reasoning. *Psychological bulletin*, 108(3), 480-498.

Kuwabara, K. J., & Pillemer, D. B. (2010). Memories of past episodes shape current intentions and decisions. *Memory*, 18(4), 365-374.

Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Education & Formation*, 299, 98-107.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. In Dunkin, M. J (Éd.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Lalanne, J., Grolleau, P., & Piolino, P. (2010). Les effets de référence à Soi sur la mémoire épisodique dans le vieillissement normal et pathologique: mythe ou réalité? *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 8(4), 277-294.

Lamarre, A. M. (2003). Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique (Thèse de doctorat en Éducation). Université du Québec, Montréal.

Lamontagne, M. (2006). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes. Rimouski (Québec). Consulté à l'adresse <http://professionenseignante.com/wp-content/uploads/2013/11/Programmes-IP-prim.-et-sec>.

Lampinen, J. M., Copeland, S. M., & Neuschatz, J. S. (2001). Recollections of things schematic: room schemas revisited. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(5), 1211-1223.

Lampinen, J. M., Faries, J. M., Neuschatz, J. S., & Toglia, M. P. (2000). Recollections of things schematic: The influence of scripts on recollective experience. *Applied Cognitive Psychology*, 14(6), 543-554.

Landers, D. M., & Feltz, D. L. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.

Laney, C., Campbell, H. V, Heuer, F., & Reisberg, D. (2004). Memory for thematically arousing events *Memory & Cognition*, 32 (2004), pp. 1149–1159. *Memory & Cognition*, 32, 1149-1159.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris, PUF.

Larose, F., Terrisse, B., Lefebvre, M. L., & Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et du premier cycle de l'enseignement primaire: l'échelle des compétences éducatives parentales (ecep). *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherche et interventions*, 4(2), 103-127.

Larsen, S. F. (1992). Personal context in autobiographical and narrative memories. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (p. 53-74). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Le Boterf, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences. In P. Carré & P. Caspar (Éd.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 335-353). Paris: Dunod.

Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (6ème édition). Paris: Editions d'Organisation.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(1), 58–78.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives [En ligne]*, 5(11).

Legault, F. (1999). La gestion de la classe durant un stage d'initiation à l'enseignement et l'émergence d'une communauté virtuelle axée sur la résolution de problème. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 593-618.

Lemogne, C., Piolino, P., Friszer, S., Claret, A., Girault, N., Jouvent, R., ... Fossati, P. (2006). Episodic autobiographical memory in depression: specificity, autonoetic consciousness, and Selfperspective. *Conscious and Cognition*, 15, 258-268.

Lent, R. W. (2008). A social cognitive approach to career development: Theoretical and practical considerations. *OSP*, 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 [Monographie]. *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, 36-49.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265-269.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.

Létor, C. (2011). Travail collaboratif et dynamiques d'apprentissage organisationnel en établissement scolaires Quelles implication en gestion de ressources humaines? In L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Éd.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 143-158). Presses de l'Université du Québec.

Letven, E. (1992). Induction. In R. Fessler & J. Christensen (Éd.), *The Teacher Career Cycle* (p. 59-86). Boston, Allyn and Bacon.

Lieberman, A., & Miller, R. L. (Éd.). (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Linton, M. (1975). Memory for real-world events. In D. Norman & D. E. Rumelhart (Éd.), *Explorations in cognition* (p. 376-404). San Francisco: W. H. Freeman.

Linton, M. (1978). Real world memory after six years: An in vivo study of very long term memory. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Éd.), *Practical aspects of memory* (Vol. 1, p. 69-76). London: Academic Press.

Linton, M. (1986). Ways of searching and the contents of memory. In D. C. Rubin (Éd.), *Autobiographical memory* (p. 50-67). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Linton, M. (1988). The maintenance of knowledge: some long-term specific and generic changes. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Éd.), *Practical aspects of memory* (p. 378-384). London: Wiley.

Linton, M. (2000). Transformation of memory in everyday life. In U. Neisser & I. E. Hyman (Éd.), *Memory observed: remembering in natural contexts* (p. 107-118). San Francisco: Worth Publishers.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Locke, J. (1689). *Essai sur l'entendement humain*. (T. Basset, Éd.). London.

Lord, C. G., Umezaki, K., & Darley, J. M. (1990). Developmental differences in decoding the meanings of the appraisal actions of teachers. *Child Development*, 61(1), 191-200.

Louvet, A. (1991). Une recherche INRP sur la prise de fonction des instituteurs. *Cahiers Pédagogiques*, 290, 40-41.

Lytotard, J. F. (1979). *La Condition postmoderne Rapport sur le savoir*. Paris: Editions de Minuit.

Madaus, J. W., Ruban, L. M., Foley, T. E., & McGuire, J. M. (2003). Attributes contributing to the employment satisfaction of university graduates with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 159-169.

Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. In D. Raymond (Éd.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 151-164).

Marcel, J. F. (2005a). *Apprendre en travaillant Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II le Mirail.

Marcel, J. F. (2005b). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(3), 585-606.

Marcel, J. F. (2006). Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant. In *Communication présentée au 7e colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes*. ENFA, Auzeville.

Marcel, J. F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 161-176.

Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self concept theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.

Marsh, H. W., Dowson, M., Pietsch, J., & Walker, R. (2004). Why multicollinearity matters: a reexamination of relations between self-efficacy, self-concept, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 518-522.

Martin, N., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers to foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31(2), 106-113.

Martineau, S., Bergevin, C., & Vallerand, A. C. (2006). Un regard sur les écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants. *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*.

Martineau, S., & Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et profession*, 6(3), 5-8.

Martineau, S., Portelance, L., & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives [En ligne]*, 5(11).

Martinelli, P., & Piolino, P. (2009). Les souvenirs définissant le soi : dernier bastion de souvenirs épisodiques dans le vieillissement normal ? *Psychologie & NeuroPsychiatrie du vieillissement*, 7(3), 151-167.

Martinot, D. (1995). *Le Soi: Les approches psychosociales* (Presses universitaires). Grenoble.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.

Martinot, D. (2008). *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble, PUG.

Martinot, D., & Monteil, J. M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and instruction*, 5(1), 63-76.

Matsui, T., Ikeda, H., & Ohnishi, R. (1989). Relations of sex-typed socializations to career self-efficacy expectations of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 1-16.

McCloskey, W., & Leary, M. R. (1983). Differential effects of norm-referenced and self-referenced feed-back on performance expectancies, attributions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 275-284.

McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61.

Mègemont, J. L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76(2), 15-28.

Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behavior*. Ph.D. diss., University of California, Los Angeles.

MEN. (2013a). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

MEN. (2013b). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, B.O n°30 du 25 juillet 2013.

Mensah, F. M. (2010). Toward the mark of empowering policies in elementary school science programs and teacher professional development. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 977-983.

Meyer, W. (1987). Perceived ability and achievement-related behavior. In F. Halisch & J. Kuhl (Éd.), *Motivation, intention and volition* (p. 73-86). Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Meyer, W. (1992). Paradoxical effects of praise and criticism on perceived ability. *European review of social psychology*, 3(1), 259-283.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

Miller, D. T., & Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Éd.), *Social psychology : Handbook of basic principles* (p. 799-827). New York: The Guilford Press.

Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through « crisis » situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.

Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and teacher Education*, 19(2), 263-276.

Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2010). Arrêté du 12 mai 2010 relatif à la définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.

Miskel, C., McDonald, D., & Blook, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.

Miyoshi, A. (2012). The stability and causal effects of task-specific and generalized self-efficacy in college. *Japanese Psychological Research*, 54(2), 150-158.

Moffitt, K. H., & Singer, J. A. (1994). Continuity in the life story: self-defining memories, affect, and approach/Avoidance personal strivings. *Journal of Personality*, 62(1), 21-43.

Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Éd.), *A Better Beginning : Supporting and Mentoring New Teachers* (p. 19-23). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 716-727.

Monfette, O., Grenier, J., & Gosselin, C. (2015). Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Carrefours de l'éducation*, (2), 139-153.

Monteil, J. M. (1993). *Soi et le contexte. Constructions autobiographiques, insertions sociales, performances cognitives*. Paris : Armand Colin.

Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. (No. APEC-97-HR-01.1) (p. 1-257). Singapore: Asia Pacific Economic Cooperation Secretariat.

Moussay, S., Etienne, R., & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité en classe des enseignants novices : étude du développement professionnel par le sens et par l'efficacité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1, 105-128.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (Thèse de doctorat). Université de Laval, Québec.

Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? Contribution à la 6ème Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris : INRP.

Murnane, R., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J., & Olsen, R. (1991). *Who will teach?: Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Université du Québec à Montréal.

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ?* (p. 139-159). Bruxelles: De Boeck.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton -Century - Crofts.

Neisser, U. (1981). John Dean's memory: A case study. *Cognition*, 9(1), 1-22.

Neisser, U. (1986). Nested structure in autobiographical memory. In D. C. Rubin (Éd.), *Autobiographical memory* (p. 71-81). Cambridge: Cambridge University Press.

Neisser, U. (1988). What is ordinary memory the memory of? In U. Neisser & E. Winograd (Éd.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (p. 356-373). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.

Neuschatz, J. S., Lampinen, J. M., Preston, E. L., Hawkins, E. R., & Toglia, M. P. (2002). The effect of memory schemata on memory and the phenomenological experience of naturalistic situations. *Applied Cognitive Psychology*, 16(6), 687-708. <http://doi.org/10.1002/acp.824>

Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.

Nolder, R. (1992). Towards a model of accelerated professional development. *British Journal of In-service Education*, 18(1), 35-41.

Norman, D. A., & Bobrow, D. G. (1979). Descriptions an intermediate stage in memory retrieval. *Cognitive Psychology*, 11, 107-123.

Norman, K. A., & Schacter, D. L. (1996). Implicit memory, explicit memory, and false recollection: A cognitive neuroscience perspective. In L. M. Reder (Éd.), *Implicit memory and metacognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

North Central Regional Educational Laboratory (NCREL). (2003). *Quality professional development*. Naperville, Illinois.

Ochsner, K. N. (2000). Are affective events richly recollected or simply familiar? The experience and process of recognizing feelings past. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 242-261.

Oja, S. N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. In M. L. Holly & C. S. Mc Loughlin (Éd.), *Perspectives on teacher professional development* (p. 119-154). London: Falmer Press.

Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research : a developmental approach*. New York: Falmer Press.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional Development by teachers in England. *Curriculum Journal*, 21(4), 453-471.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Éd.), *Advances in motivation and achievement* (p. 1-49). Greenwich, CT: Press., JAI.

Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.

Pallascio, R., & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Paquay, L., & Sirota, R. (Éd.). (2001). *Le praticien réflexif : La diffusion d'un modèle de formation*. Institut national de recherche pédagogique, Paris.

Parkin, A. J., Gardiner, J. M., & Rosser, R. (1995). Functional aspects of recollective experience in face recognition. *Consciousness and Cognition*, 4(4), 387-398.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Pasupathi, M. (2003). Emotion regulation during social remembering: differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory (Hove, England)*, 11(2),

Pasupathi, M., Lucas, S., & Coombs, A. (2002). Conversational functions of autobiographical remembering: Long-married couples talk about conflicts and pleasant topics. *Discourse Processes*, 34, 163-192.

Pelletier, M. A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école: les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Education Et Francophonie*, 43(2), 201-218.

Pennebaker, J. W., & Lightner, J. M. (1980). Competition of internal and external information in an exercise setting. *Journal of personality and social psychology*, 39(1), 165-174.

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en Éducation*, 11, 39-54.

- Perrenoud, P. (1992). Quelle formation pour un métier nouveau ? *Éducateur*, 17, 26-27.
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. In *Actes du Séminaire des formateurs de l'IUFM* (p. 22-24). Grenoble.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2003). Le travail sur l'habitus. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (1996)* (p. 181-208). Bruxelles, De Boeck Université.
- Philippot, P., Schaefer, A., & Herbette, G. (2003). Consequences of specific processing of emotional information: Impact of general versus specific autobiographical memory priming on emotion elicitation. *Émotion*, 3(3), 270-283.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 589-603.
- Pillemer, D. B. (1992). Remembering personal circumstances: A functional analysis. In E. Winograd & U. Neisser (Éd.), *Affect and accuracy in recall: Studies of « flashbulb » memories* (Emory symp, p. 236-264). New York: Cambridge University Press.
- Pillemer, D. B. (2003). Directive functions of autobiographical memory: the guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193-202.
- Pillemer, D. B., Goldsmith, L. R., Panter, A. T., & White, S. H. (1988). Very long-term memories of the first year in college. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 14(4), 709-715.
- Pillemer, D. B., & White, S. H. (1989). Childhood events recalled by children and adults. *Advances in child development and behavior*, 21, 297-340.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329-346.
- Piolino, P. (2003). La mémoire autobiographique : modèles et évaluations. In T. Meulemans, B. Desgranges, S. Adam, & F. Eustache (Éd.), *Évaluation et prise en charge des troubles mnésiques* (p. 189-215). Marseille, Solal.
- Piolino, P. (2007). A la recherche du self : théorie et pratique de la mémoire autobiographique dans la maladie d'Alzheimer. *L'Encéphale*, 33(Cahier 2).

Piolino, P. (2008). Évaluation et prise en charge des troubles de mémoire autobiographique en neuropsychologie. In P. Piolino, Thomas-Antérion, & F. C Eustache Eustache (Éd.), *Des amnésies organiques aux amnésies psychogènes* (p. 339-388). Marseille: Solal.

Piolino, P., Desgranges, B., Benali, K., & Eustache, F. (2002). Episodic and semantic remote autobiographical memory in aging. *Memory*, 10(4), 239-257.

Piolino, P., Desgranges, B., Clarys, D., Guillery-Girard, B., Tacconat, L., Isingrini, M., & Al. (2006). Autobiographical memory, autothetic consciousness, and selfperspective in aging. *Psychology aging*, 21, 510-525.

Piolino, P., Desgranges, B., & Eustache, F. (2000). *La mémoire autobiographique: théorie et pratique*. (Solal). Marseille.

Piolino, P., Lamidey, V., Desgranges, B., & Eustache, F. (2007). The semantic and Healthy, episodic subcomponents of famous person knowledge: dissociation in subjects. *Neuropsychology*, 21, 122-135.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives [En ligne]*, 5(11).

Powell, G. E. (1973). Negative and positive mental practice in motor skill acquisition. *Perceptual and Motor Skills*, 37(1), 312.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. *Armand Colin*, 1-239.

Rabbitt, P., & Winthorpe, C. (1988). What do old people remember? The Galton paradigm reconsidered. In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Éd.), *Practical aspects of memory* (p. 301-307). London: Wiley, 2.

Rasmussen, A. S., & Habermas, T. (2011). Factor structure of overall autobiographical memory usage: the directive, self and social functions revisited. *Memory*, 19(6), 597-605.

Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.

Raymond, D. (2001). Processus et programmes d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(3), 22-27.

Raymond, D., Butt, R. L., & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In M. Mellouki, M. Tardif, & C. Gauthier (Éd.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. (p. 137-168). Montréal: Editions Logiques.

Reiser, B. J., Black, J. B., & Abelson, R. P. (1985). Knowledge structures in the organization and retrieval of autobiographical memories. *Cognitive Psychology*, 17, 89-137.

Ria, L. (Sous presse). Indétermination, contradiction et exploration: trois composantes typiques de l'activité des enseignants (néo)débutants. In J. M. Barbier & M. Durand (Éd.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*. Paris: PUF.

Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Éd.), *Travail et Formation des Adultes* (p. 217-243). Paris : PUF.

Ria, L., & Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: Le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, (42), 7-19.

Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), 111-123.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.

Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 535-554.

Ria, L., Seve, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 29(3), 219-234.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.

Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.

Riopel, M. C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Ste Foy : Les presses de l'université de Laval.

Roberts, J. E., Carlos, E. L., & Kashdan, T. B. (2006). Impact of depressive symptoms, self-esteem and neuroticism on trajectories of overgeneral autobiographical memory over repeated trials. *Cognition and Emotion*, 20(3-4), 383-401.

Robinson, J. A. (1976). Sampling autobiographical memory. *Cognitive Psychology*, 8, 578-595.

Robinson, J. A. (1992). First experience memories: contexts and functions in personal histories. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical Perspectives on Autobiographical Memory* (p. 223-240). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Rodes, J. F. (2012). Associer une sortie en forêt et un outil de géolocalisation en ligne : quelles conséquences sur une pratique professionnelle ? *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (6), 163-186.

Rodriguez, A. J. (2010). Exposing the impact of opp(reg)ressive policies on teacher development and on student learning. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 923-940.

Rogalski, J. (2008). Des compléments sur les théories de l'activité et du développement pour l'analyse liée des pratiques des enseignants et des apprentissages des élèves. In F. Vandebrouck (coordonné par), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (p. 429-456). Toulouse: Octarès.

Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31.

Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante: genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Phronesis*, 3(1-2), 28-37.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Romano, J. L. (1996). School Personnel Prevention Training: A Measure of Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57-63.

Rosaen, C., & Florio-Ruane, S. (2008). The metaphors by which we teach Experience, metaphor, and culture in teacher education. In *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3ème, p. 706-731).

Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394.

Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (p. 385-400). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal Educational Research*, 101, 50-60.

Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review*, 96(2), 341-357.

Rossiter, J. R. (2002). The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International journal of research in marketing*, 19(4), 305-335.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Roussel, P. (2005). Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquête. In F. Wacheux & P. Roussel, *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 245-276). Bruxelles: De Boeck Université.

Rouve- Llorca, M., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 1.

Rubin, D. C., & Kozin, M. (1984). Vivid memory. *Cognition*, 16, 81-96.

Rubin, D. C., Wetzler, S. E., & Nebes, R. D. (1986). Autobiographical memory across the lifespan. In D. C. Rubin (Éd.), *Autobiographical memory* (p. 202-221). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social cognition*, 10(1), 95-124.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sahu, F. M., & Rath, S. (2003). Self-efficacy and wellbeing in working and non-working women: The moderating role of involvement. *Psychology & Developing Societies*, 15(2), 187-200.

Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of applied psychology*, 80(2), 211-225.

Sanitioso, R. B., Kunda, Z., & Fong, G. T. (1990). Motivated recruitment of autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 229-241.

Saujat, F. (2004). Transformer l'expérience pour la comprendre : l'analyse du travail enseignant. In J. F. Marcel & P. Rayou (Éd.), *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.

Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory: A theory of learning in people and computers*. London: Cambridge University Press.

Schepers, C., De Gieter, S., Pepermans, R., Du Bois, C., Caers, R., & Jegers, M. (2005). How are employees of the nonprofit sector motivated? A research need. *Nonprofit Management & Leadership*, 16, 191-208.

Schmidt, S. R. (1991). Can we have a distinctive theory of memory? *Memory & Cognition*, 19, 523-542.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Éditions Logiques.

Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 74(4), 548-556.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Éd.), *Development of Achievement Motivation* (p. 15-31). San Diego (USA): Academic Press.

Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1986). Extended attributional feedback: Sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6(1), 55-66.

Schwartz, N., & Clore, G. L. (1988). How do I feel about it? The informative function of affective states. In K. Fiedler & J. Forgas (Éd.), *Affect, cognition and social behavior: New evidence and integrative attempts* (p. 44-62). Toronto: C. J. Hogrefe.

Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience? *Travail et apprentissages*, 6, 11-24.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.

Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27, 358-368.

Sedikides, C., & Green, J. D. (2000). On the self-protective nature of inconsistency-negativity management: Using the person memory paradigm to examine self-referent memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 906-922.

Selimbegovic, L. (2007). *Maintien du soi positif et rappel autobiographique*. Université Paris Descartes.

Selimbegovic, L., Régner, I., Bo Sanitioso, R., & Huguet, P. (2011). Influence of general and specific autobiographical recall on subsequent behavior: The case of cognitive performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 72–78.

Singer, J. A., & Moffitt, K. H. (1991). An experimental investigation of specificity and generality in memory narratives. *Imagination, Cognition Personality*, 11, 233-257.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625.

Skaalvik, E. M., & Valås, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149.

Snow, R. E., & Jackson III, D. N. (1997). *Individual differences in conation: Selected constructs and measures*. (CSE Technical Report N° 447), Los Angeles, University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Students Testing.

Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.

Soodak, L., & Podell, D. (1996). Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-412.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.

Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the classroom: Designing support for beginning teachers*. San Francisco, CA : WestEd.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Story, A. L. (1998). Self-esteem and memory for favorable and unfavorable personality feedback. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24(1), 51.

Strube, G., & Neubauer, S. (1988). Remember that exam? In M. M. Gruneberg, P. E. Morris, & R. N. Sykes (Éd.), *Practical aspects of memory: Current Research and Issues* (Vol. 1, p. 247-252). Chichester: John Wiley & Sons.

Stumpf, A., & Sonnatag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 177-191.

Stuss, D. T., & Gluzman, D. A. (1988). Severe remote memory loss minimal anterograde amnesia: A clinical note. *Brain and Cognition*, 8, 21-30.

Suengas, A. G., & Johnson, M. K. (1988). Qualitative effects of rehearsal on memories for perceived and imagined complex events. *Journal of Experimental Psychology: General*, 117(4), 377.

Suls, J. M., & Miller, R. L. (1977). *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives*. Washington, D.C.: Hemisphere.

Super, D. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist*, 8(5), 185-190.

Sutin, A. R., & Robins, R. W. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: the memory experiences questionnaire. *Memory*, 15(4), 390-411.

Sutin, A. R., & Robins, R. W. (2008). Going forward by drawing from the past: Personal strivings, personally meaningful memories, and personality traits. *Journal of Personality*, 76(3), 631.

Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in Teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139.

Swanson, J. A., & Robinson, K. L. (1990). Autobiographical memory: The next phase. *Applied Cognitive Psychology*, 4, 321-335.

Swanson Lee, H., O'Connor, J., & Cooney, J. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.

Syssau, A., & Monnier, C. (2012). L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants. *The influence of the emotional positive valence of words on children memory (English)*, 57, 237-250.

Talarico, J. (2009). Freshman flashbulbs: Memories of unique and first-time events in starting college. *Memory*, 17(3), 256-265.

Talmi, D., & Moscovitch, M. (2004). Can semantic relatedness explain the enhancement of memory for the emotional words? *Memory and Cognition*, 32, 742-751.

Tap, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité. In P. Tap (Éd.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 237-250). Toulouse: Privat.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* (Hensler, H, p. 195-232). Sherbrooke: CRP.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. *Le virage réflexif en éducation*, 47.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin*, 103(2), 193-210.

Thompson, C. P., Skowronski, J. J., Larsen, S. F., & Betz, A. L. (1996). *Autobiographical memory: Remembering what and remembering when*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Thomsen, D. K., Jensen, T., Holm, T., Olesen, M. H., Schnieber, A., & Tønnesvang, J. (2015). A 3.5 year diary study: Remembering and life story importance are predicted by different event characteristics. *Consciousness and Cognition*, 36, 180-195.

Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 31-40.

Toczek, M. C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif: des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Éd.), *Organization of memory* (p. 381-402). New York: Academic Press.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford: Oxford University Press.

Tulving, E. (1985a). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.

Tulving, E. (1985b). Memory and consciousness. *Canadian Psychologist*, 26(1), 1-12.

Tulving, E. (2001). Episodic memory and common sense: how far apart? 356(1413). In *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* (Series B, p. 1505-1515).

Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.

Tulving, E., Schacter, D., Mc Lachlan, D., & Moscovitch, M. (1988). Priming of semantic autobiographical knowledge: a case study of retrograde amnesia. *Brain and Cognition*, 8, 3-20.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 13(1), 133-155.

- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche & formation*, 65-78.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement : A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vallerand, A. C., & Martineau, S. (2011). Recension des écrits sur le développement professionnel en enseignement.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vanhulle, S. (2005). Favoriser l'émergence du «je» professionnel en formation initiale: une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 157-176.
- Vanlede, M., Bourgeois, E., Galand, B., & Philippot, P. (2009). Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, (67).
- Vanlede, M., Philippot, P., & Galand, B. (2006). Croire en soi: le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 51-61). Presses Universitaires de France.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*. Paris: Le Seuil.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vinokur, A. D., & Schul, Y. (2002). The web of coping resources and pathways to reemployment following a job loss. *Journal of occupational health psychology*, 7(1), 68-83.
- Vonk, J. H. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60.
- Wagenaar, W. A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive Psychology*, 18, 225-252.
- Walker, W. R., Skowronski, J., Gibbons, J., Vogl, R., & Ritchie, T. (2009). Why people rehearse their memories: Frequency of use and relations to the intensity of emotions associated with. *Memory*, 17, 760-773.
- Waters, T. E. A. (2014). Relations between the functions of autobiographical memory and psychological well-being. *Memory*, 22(3), 265-275.
- Webster, J. D., & McCall, M. E. (1999). Reminiscence Functions Across Adulthood: A Replication and Extension. *Journal of Adult Development*, 6(1), 73-85.
<http://doi.org/10.1023/A:1021628525902>

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.

Wells, C. G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), 127-122.

Weva, K. W. (1997). L'administration scolaire et l'intégration professionnelle de nouveaux enseignants. In J. Moisset & J. P. Brunet (Éd.), *Cultures et transformations des organisations en éducation* (p. 237-274). Montréal: Les Éditions Logiques.

Weva, K. W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. In J. C. Héту, M. Lavoie, & S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 187-208). Bruxelles: De Boeck.

Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747-766.

Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers les manifestations d'inquiétude. In P. Holborn, M. Wideen, & I. Andrews (Éd.), *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal: Editions Logiques.

Wheeler, M. A., Stuss, D., & Tulving, E. (1997). Toward a theory of episodic memory: The frontal lobes and autonoetic consciousness. *Psychological Bulletin*, 121, 331-354.

White, R. T. (1982). Memory for personal events. *Human Learning*, 1, 171-183.

Williams, D. M., & Hollan, J. D. (1981). Process of retrieval from very long-term memory. *Cognitive Science*, 5, 87-119.

Williams, J. M. G. (2006). Capture and rumination, functional avoidance, and executive control (CaRFAX): Three processes that underlie overgeneral memory (English). *Cognition and Emotion*, 20(3-4), 548-568.

Williams, J. M. G., Barnhofer, T., Crane, C., Herman, D., Raes, F., Watkins, E., & Dalgleish, T. (2007). Memory Specificity and Emotional Disorder. *Psychological Bulletin*, 133(1), 122-148.

Williams, J. M. G., & Broadbent, K. (1986). Autobiographical memory in suicide attempters. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 144-149.

Williams, J. M. G., & Dritschel, B. H. (1988). Emotional disturbance and the specificity of autobiographical memory. *Cognition and Emotion*, 2, 221-234.

Williams, J. M. G., & Dritschel, B. H. (1992). Categorical and extended autobiographical memories. In M. A. Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Éd.), *Theoretical*

perspectives on autobiographical memory (p. 391-409). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Wilson, A., & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11(2), 137-149.

Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38.

Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence professionnalisation/ développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-151.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants: étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria, & M. C. Toczec (Dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 45-60). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2010). Professionnalisation et développement professionnel d'enseignants des premier et second degrés : éléments de comparaison. *Education & Formation*, e-293, 211-222.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' experience, sense of efficacy: Their relation and association to teaching and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

Wong, H. K. (2001). Mentoring Can't Do It All. *Education Week*, 20(43), 46-50.

Wong, P. T. P., & Watt, L. M. (1991). What type of reminiscence are associated with successful aging? *Psychology and Aging*, 6(2), 272-279.

Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Zeichner, K., & Gore, M. (1990). Teacher socialization. In R. Houston, R. Howsam, & J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education*. New-York: Macmillan.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2ème). New York: Routledge.

Zusovsky, R. (2001). Teachers' Professional Development : an Israeli Perspective. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 133-142.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des orientations prises dans les études sur le développement professionnel.....	14
Tableau 2 : Classification des recherches en fonction des focales principales repérées dans les définitions du développement professionnel	20
Tableau 3 : Caractérisation du processus réflexif et éléments liés à son impact sur le développement professionnel	38
Tableau 4: Comparaison du concept de soi et du sentiment d'auto-efficacité (D'après Bong & Skaalvik, 2003).....	67
Tableau 5: Classification des connaissances autobiographiques (D'après Brewer, 1986)	102
Tableau 6: Caractéristiques des souvenirs et des faits autobiographiques (d'après Conway, 1990, p. 14)	103
Tableau 7: Impact des deux formes de répétition sur la nature des souvenirs	108
Tableau 8: Vision synoptique des études	155
Tableau 9 : Critères de qualité d'ajustement et leur valeur seuil (À partir de Roussel et al., 2005, p. 307))	162
Tableau 10: Indices de la qualité d'ajustement des deux modèles de premier ordre (AFC)	170
Tableau 11 : Indices de la qualité d'ajustement des deux modèles de premier ordre (AFC)	172
Tableau 12 : Poids standardisés des paramètres du modèle de premier ordre (AFC) et part de variance expliquée pour chaque item.....	174
Tableau 13: Corrélation entre les dimensions (AFC).....	175
Tableau 14 : Indices de la qualité d'ajustement du modèle de second ordre (AFC)	177
Tableau 15 : Part de variance expliquée par chacun des items et par chacune des dimensions de premier ordre	179
Tableau 16: Comparaison de l'ajustement des modèles (1) et (2).....	180
Tableau 17: Alpha de Cronbach et Rhô de Jöreskog.....	181
Tableau 18 : Valeur de l'alpha de Cronbach après suppression des items.....	181
Tableau 19: Validité convergente des construits.....	182
Tableau 20: Validité discriminante des construits.....	182
Tableau 21: Comparaison des valeurs du SEPE entre master 1 et master 2.....	184
Tableau 22: Comparaison des valeurs du SEPE entre master 2 et enseignants expérimentés	185
Tableau 23 : Descriptif des réponses aux items relatifs au SEPE	186
Tableau 24: Analyse descriptive de l'échelle de mesure du SEPE et de ses dimensions	187
Tableau 25: Récapitulatif des caractéristiques et des variables opérationnelles retenues	191
Tableau 26: Avantages et inconvénients de chacune des différentes mesures utilisées dans les études	192
Tableau 27: Nombres et proportions de souvenirs de réussite et d'échec par individu	203
Tableau 28: Nombres et proportions de souvenirs spécifiques et génériques par individu.....	204
Tableau 29: Répartition des thèmes exprimés dans les souvenirs.....	205

Tableau 30: Répartition des thèmes exprimés dans les premiers souvenirs rappelés.....	205
Tableau 31: Variables associées aux souvenirs.....	213
Tableau 32: Variables associées aux épisodes	214
Tableau 33: Récapitulatif des hypothèses de l'étude 3	218
Tableau 34: Structuration de l'étude 3.....	219
Tableau 35: Caractéristiques de chacun des groupes	220
Tableau 36: Descriptif de l'ensemble des souvenirs.....	222
Tableau 37 : Nombre moyen de souvenirs spécifiques (vs génériques) rappelés en fonction des conditions expérimentales	223
Tableau 38: Relation entre le nombre d'épisodes de réussite décrits et le nombre de souvenirs de réussite rappelés	225
Tableau 39: Relation entre le nombre d'épisodes d'échec décrits et le nombre de souvenirs d'échec rappelés.....	225
Tableau 40: Score de valorisation associée aux épisodes motyen selon les groupes	226
Tableau 41: Nombre moyen de souvenirs de réussite (vs d'échec) rappelés en fonction des conditions expérimentales.....	227
Tableau 42: Analyse de régression du nombre de souvenirs d'échec sur les cinq dimensions du SEPE	230
Tableau 43: Analyse de régression du score moyen de satisfaction associé aux souvenirs sur les cinq dimensions du SEPE	230
Tableau 44: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du nombre d'épisodes de réussite et de l'interaction « niveau d'analyse et SEPE » sur le nombre de souvenirs de réussite	232
Tableau 45: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du nombre d'épisodes d'échec et de l'interaction : condition expérimentale et SEPE sur le nombre de souvenirs d'échec	234
Tableau 46: Étude de l'effet du niveau d'analyse, du SEPE, du score de valorisation associée aux épisodes et de l'interaction : niveau d'analyse et SEPE sur le score de satisfaction associée aux souvenirs.....	236
Tableau 47: Effectif en fonction des groupes mis en place en première année de master enseignement	245
Tableau 48: Répartition du nombre de souvenirs rappelés par l'ensemble des enseignants-stagiaires à l'année n+1 en fonction de leur valence et de leur rang.....	248
Tableau 49: Nombre de souvenirs évoqués selon leur valence et l'année du rappel	249
Tableau 50: Nombre de souvenirs évoqués selon leur spécificité et l'année du rappel	249
Tableau 51: Proportion moyenne de souvenirs de réussite et d'échec évoqués à l'année n et à l'année n+1.....	250
Tableau 52: Score de satisfaction moyen associé aux souvenirs à l'année n et à l'année n+1.....	250
Tableau 53: Nombre de souvenirs moyen en fonction du type et de l'année de rappel.....	251
Tableau 54: Étude descriptive des thèmes présents dans les souvenirs évoqués année n	252
Tableau 55: Étude descriptive des thèmes présents dans les souvenirs évoqués à l'année n+1	253
Tableau 56: Récapitulatif des hypothèses de l'étude 5 concernant les caractéristiques des souvenirs	265
Tableau 57: Récapitulatif des hypothèses de l'étude 5 relatives à la relation SEPE et souvenirs	265

Tableau 58: Âge des participants aux deux temps de l'étude.....	266
Tableau 59: Coefficients Kappa aux différentes phases de l'étude	267
Tableau 60: Nombre (pourcentage) global de souvenirs selon leur valence (réussite vs échec) aux 2 temps pour l'ensemble des individus	268
Tableau 61: Nombre (pourcentage) global de souvenirs selon leur spécificité pour l'ensemble des individus	269
Tableau 62: Nombre des souvenirs selon leur spécificité et leur valence.....	270
Tableau 63: Nombre moyen de souvenirs selon leur valence au deux temps de l'étude 5	271
Tableau 64: Proportion moyenne (Écart-Type) de souvenirs génériques évoqués à chaque temps....	271
Tableau 65: Proportion moyenne de souvenirs génériques de réussite et d'échec à chacun des deux temps de l'étude 5	272
Tableau 66: Répartition des thèmes exprimés dans les souvenirs.....	273
Tableau 67: Moyenne et écart-type du SEPE et de ses dimensions à chaque temps.....	274
Tableau 68: Différence entre les deux temps des scores de SEPE global et des scores associés aux dimensions.....	274
Tableau 69: Indicateurs d'ajustement des modèles examinés.....	279

Liste des figures

Figure 1:Adaptation du schéma de Wittorski (2009)	18
Figure 2: La triade de causalité (Bandura, 2007, p.17)	64
Figure 3: Modèle de réussite atteint (Lent, R. W., Brown, S. D & Hackett, G. (1994).	82
Figure 4: Modèle multidimensionnel du sentiment d'efficacité enseignant (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, p. 228).....	85
Figure 5: Aspects épisodique et sémantique de la mémoire autobiographique.....	102
Figure 6: Structures de connaissances de la mémoire autobiographique (d'après Conway, 2005).....	117
Figure 7: Le système de mémoire de soi (Self-Memory-System) d'après Conway (2005)	119
Figure 8: Procédure de développement d'une échelle proposée par Churchill (1979).....	161
Figure 9: Modèle à 5 dimensions pour l'analyse factorielle confirmatoire (Modèle 0a).....	168
Figure 10: Modèle 0b	169
Figure 11 : Modèle (1) de premier ordre (AFC) avant estimation	171
Figure 12: Estimation du modèle (1) de premier ordre (AFC).....	173
Figure 13: Modèle(2) de second ordre (AFC).....	176
Figure 14: Estimation du modèle de second ordre (AFC).....	178
Figure 15: Distribution des scores associés à chacune des dimensions du SEPE	188
Figure 16: Structuration temporelle de l'étude 2.....	197
Figure 17: Pourcentage moyen de chacun des thèmes évoqués dans les souvenirs	205
Figure 18: Ligne temporelle de l'étude 3.....	220
Figure 19: Nombre moyen de souvenirs rappelés en fonction des groupes	227
Figure 20: Effet d'interaction entre la valence des souvenirs et le score de SEPE sur la dimension « gérer » sur le nombre de souvenirs évoqués:.....	231
Figure 21: Nombre de souvenirs de réussite rappelés en fonction du niveau de SEPE pour chaque niveau d'analyse.....	233
Figure 22: Nombre de souvenirs d'échec rappelés en fonction du niveau de SEPE pour chaque niveau d'analyse.....	235
Figure 23: Vécu de formation des enseignants-stagiaires sur les 2 années de master.....	247
Figure 24: Proportions moyennes des thèmes évoqués dans les souvenirs recueillis aux années n et n+1	253
Figure 25: Répartition des thèmes évoqués dans les souvenirs à chaque temps de l'étude	273
Figure 26: Modèle 1a : Modèle saturé destiné à tester l'hypothèse d'une relation bidirectionnelle entre SEPE et satisfaction associées aux expériences rappelées	276
Figure 27: Modèle 1b : Modèle avec suppression de la piste (coefficient fixé à 0) non significative dans le modèle 1a	277
Figure 28: Modèle 2a : Modèle pour tester l'hypothèse d'une médiation du SEPE global au temps 2 dans la relation entre satisfaction souvenirs au temps 1 et satisfaction souvenirs au temps 2	277

Figure 29: Modèle 2b : Modèle de médiation du SEPE global au temps 2 dans la relation entre « satisfaction souvenirs au temps 1 » et « satisfaction souvenirs au temps 2 » après suppression de l'effet direct (médiation totale)..... 278