

L'auto-efficacité des éducateurs libanais pendant la crise libanaise : le cas des établissements homologués

Rassil Abou Zaher* - Nayla Nahas**

Résumé

Malgré le cadre agité du Liban, depuis 2017, les enseignants libanais ont poursuivi leurs enseignements. Des crises consécutives ont mis à l'épreuve les équipes enseignantes libanaises. Dans ce sens nous avons opté d'explorer la motivation des enseignants durant cette période, précisément leur degré d'auto-efficacité individuelle. Partant de la posture positiviste, explicative, objective, la méthodologie adoptée est quantitative, quant à l'étude, elle est exploratoire. Dans cet article nous avons étudié le degré d'auto-efficacité individuelle d'un échantillon d'enseignants des établissements qui appliquent le programme français au Liban, par un questionnaire administré en ligne à 118 enseignants de 23 établissements homologués du Liban. Notre échantillonnage est non-aléatoire. L'outil choisi *Bandura's Instrument Teacher self-Efficacy Scale* permet de mesurer l'auto-efficacité des enseignants dans différents domaines scolaires, classés par dimensions, à savoir la prise de décision, l'auto-efficacité à influencer les ressources scolaires, les pratiques d'enseignement, l'efficacité disciplinaire et l'implication des parents. Les enseignants sont invités à exprimer leur opinion à chacun des éléments de chaque dimension sur une échelle de neuf points rangés selon l'ordre suivant : 1 (rien), 3 (un peu), 5 (une certaine influence), 7 (pas mal) et 9 (beaucoup). Cette étude quantitative a été réalisée en pleine crise sanitaire et économique. D'après les résultats les enseignants se sentent le plus auto-efficaces dans trois domaines : l'auto-efficacité disciplinaire, puis l'auto-efficacité pédagogique, puis, l'auto-efficacité de la participation des parents. Ces domaines seraient les plus d'usage ou ceux dans lesquels les enseignants auraient le plus de liberté à agir dépendamment du leadership du chef d'établissement. Quant au degré d'auto-efficacité général, les

* Université Saint-Joseph, Département de Sciences de l'Éducation, Laboratoire de Recherche en Éducation (LER) Beyrouth, Liban. rassil.abouzaher@gmail.com

** Université de Balamand, Département de Psychologie, Liban. nayla.nahas@balamand.edu.lb

résultats ont prouvé que notre échantillon possède un bon niveau d'auto-efficacité $M=6,88$ et $SD=1,27$. Malgré la mauvaise situation du milieu socio-économique et politique, ces enseignants ont prouvé leur résilience et leur conscience professionnelle.

Mots-clés : Sentiment d'auto-efficacité individuelle, théorie sociocognitive, Bandura, enseignants, Liban, établissements homologués.

Introduction

Depuis 2017, le secteur éducatif libanais est perturbé en raison des modifications de la grille salariale des enseignants, dans un pays en détérioration économique et politique (OLJ, 2018). Trois ans plus tard ce fragile secteur subit de perpétuelles crises : la crise de la Covid 19, puis l'explosion du 4 août 2020, jusqu'à celle économique considérée, depuis 150 ans, comme l'une des trois pénibles crises à l'échelle mondiale (Mastrandreas, 2021). En 2020, avec la crise sanitaire, sous divers prétextes, 13000 enseignants du secteur privé n'ont pas touché leurs salaires. Même les établissements les plus prestigieux du Liban ont été affectés par la crise, comme les écoles homologuées de la Mission Laïque Française (MLF). Le 15 juin 2020, licenciements non justifiés et invitations à la démission ont touché 180 enseignants de la MLF (El-Hage, 2020). La situation s'aggrave, en 2021, avec l'effondrement de la livre libanaise par rapport au dollar américain. Le salaire de l'enseignant débutant du privé n'atteint pas les 90 dollars, 140 dollars pour dix ans d'expérience et 280 dollars après 37 ans. Plus que 40 000 enseignants se résignent, sinon, choisissent d'autres pays offrant des salaires satisfaisants (El-Hage & Hijazi, 2021). Les enseignants seraient-ils motivés au travail dans un tel contexte ? Il s'avère que les enseignants qui ont un sentiment d'auto-efficacité élevé sont plus optimistes, ont plus tendance à relever les défis, à faire avancer le travail (Parsa, Idriss, & Parsa, 2014 ; Wulandari & Sunaryo, 2018). L'auto-efficacité, un concept motivationnel, est définie, par Bandura (1994), comme la croyance de la personne en ses capacités à développer et réguler ses actions. Selon la littérature scientifique, le milieu socioéconomique influence l'auto-efficacité (Seyed-Andi , Boukouei, Rad, Khafri, & Salavati, 2019) ; la pauvreté influence négativement le sentiment d'efficacité personnelle et la productivité au travail (Callander & Schofield, 2016). De plus, un salaire insatisfaisant est en étroite corrélation avec le degré d'auto-efficacité des enseignants (Song, Gu, & Zhang, 2020).

Les études empiriques réalisées dans des établissements libanais ont peint certaines réalités du terrain. Celles relatives au leadership des directeurs libanais, des écoles publiques et privées, dressent un profil unique du directeur libanais : ses responsabilités reflètent la réalité du contexte libanais (Akkary, 2014 ; Harb & Karamy-Akkary, 2019). Les chercheurs affirment que le souci primordial des directeurs libanais est la réussite scolaire par l'application d'objectifs opérationnels et le suivi de la mise en œuvre des programmes scolaires comme principal moyen de diriger l'école. Cette même

perception est valable pour les enseignants libanais, car elle est profondément ancrée dans leur culture, alors que d'un point de vue occidental, le rôle du directeur est de viser des objectifs stratégiques (idem). Signalons que les établissements homologués sont gérés par des proviseurs français ou des directeurs ou des religieux libanais. Majoritairement, l'équipe est invitée à donner son opinion vis-à-vis de certaines situations scolaires, mais la prise de décision finale reste le propre de la direction. Plus de tâches sont léguées à l'enseignant, sans vraiment lui donner une plus grande marge d'autonomisation (Kazzi, 2017). Par ailleurs, il s'avère que le climat et les relations avec les collègues et le chef d'établissement influencent le rendement et la motivation des enseignants libanais (Sawli, 2013) comme leurs collègues d'autres pays d'ailleurs. Une étude empirique, réalisée au sein d'établissements francophones de Beyrouth, met en exergue la confusion entre le système d'information des enseignants et celui de la communication avec les enseignants dans le cadre du travail organisationnel. Il s'avère que cette confusion influence négativement la motivation des enseignants et leur sentiment d'appartenance (Gharib & Rachid, 2019). De plus, l'enseignant est épuisé entre les exigences professionnelles et celles familiales, et un salaire insuffisant (Moussa, 2014). Un tel contexte influencerait négativement la motivation des enseignants. Une question se pose alors, dans ce contexte perturbé, quel est le degré du sentiment d'auto-efficacité individuel des enseignants pour un travail actif au sein des établissements homologués ?

1. Cadre théorique

Le concept d'auto-efficacité individuelle découle de la théorie sociocognitive de Bandura.

La théorie sociocognitive

Selon le paradigme sociocognitif, l'individu joue un rôle central dans l'adaptation aux diverses situations à travers les processus « *cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs* » (Carré, 2004, p. 18). L'individu a la capacité de s'autoorganiser, de proagir, de réguler ses actions, et de se motiver dans le but d'initier une action ou un changement. Fondée par Bandura, la théorie sociocognitive émerge suite au béhaviorisme. Elle critique le fonctionnement unidirectionnel du béhaviorisme puisqu'un sujet ne se limite pas à une réaction vis-à-vis d'un stimulus, mais il est capable de l'interprétation des stimuli (Bandura A., 2019). Les cognitions ou les représentations, les prises de conscience et les pensées sont les médiateurs des réponses comportementales de l'individu et des actions de son environnement.

Le sentiment d'auto-efficacité individuelle

Le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité » est le vecteur le plus fort parmi les capacités autoréflexives qui orientent les actions, les motivations humaines et même l'affect (Carré, 2004). Ce sentiment est à la base de la motivation, des réalisations humaines et du bien-être. C'est le jugement d'une personne sur ses capacités organisationnelles et innées afin de réaliser un but visé (Galand & Vanlede, 2004). L'auto-efficacité affecte l'effort consacré à la réalisation de la tâche, la qualité de la préparation de l'enseignant, sa volonté d'appliquer de nouvelles méthodes d'apprentissage, sa persévérance et résilience face aux obstacles (Huangfu, 2012). De plus, l'intérêt vis-à-vis d'une tâche est généré grâce au sentiment d'auto-efficacité, l'enseignant est plus impliqué à l'activité à réaliser et plus satisfait par les défis qui favorise sa maîtrise (Bandura A., 2019). Quand l'enseignant croit en son efficacité pédagogique, il est capable de mieux structurer les activités des élèves et ses méthodes d'évaluation selon les capacités des élèves (Lecomte, 2004). Il a la capacité d'anticiper les résultats attendus et ses comportements en se motivant (Ménard, 2016).

L'auto-efficacité influence le comportement à plusieurs niveaux : l'intention du comportement, durant l'action, et le maintien de l'action ou sa modification (Safourcade, 2017). Ainsi, l'enseignant pour toutes ses actions entreprises ou ses plans d'actions à venir se réfère à son auto-efficacité afin d'atteindre ses buts. La personne arrive à trouver des moyens et des solutions convenables pour agir par l'estimation de son contrôle de la tâche (Louis, 2014). Sûr de son potentiel, l'enseignant est capable de prévoir une séquence d'actions afin d'atteindre un but visé. De plus, quand la personne reçoit un feedback positif, c'est le sentiment de compétence qui est nourri. Ceci influence le sentiment d'efficacité favorisant le maintien de l'effort, donc l'implication ou la motivation de la personne et sa persistance ou sa volition afin de continuer à progresser et à développer de nouvelles compétences (Heutte, 2014).

Les sources de l'auto-efficacité

Selon Bandura, un sujet peut développer son sentiment d'efficacité à partir de quatre sources principales : les expériences vécues, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou psychologique (Bandura A. , 2019).

Les expériences de maîtrise

Les expériences vécues sont les premières sources du sentiment d'efficacité. La maîtrise des expériences est, donc, le meilleur moyen pour créer un fort sentiment d'efficacité. Les réussites passées d'un enseignant forgent son sentiment d'efficacité, surtout si elles ont été développées à travers le temps. En effet, les succès rapides et les échecs sont des obstacles au développement de l'auto-efficacité. Un sens de résilience requiert de l'expérience pour surmonter les obstacles grâce à

la persévérance. Les difficultés sont utiles pour que l'effort reste soutenu (Goddard, LoGerfo, & Hoy, 2004). Tout ceci s'installe avec le temps, l'expérience et la réussite.

Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes influencent la perception d'une personne de son efficacité. La confiance en son efficacité peut être nourrie indirectement par des modèles sociaux. Pour que les enseignants développent leur sentiment d'auto-efficacité, la modélisation est indispensable : c'est le rôle du mentorat et des observations de classes (Lecomte, 2004 ; Williams, 2015 ; SynLab, 2017). Quand un enseignant observe un collègue atteindre un objectif élevé, il se compare à lui relativement à ses capacités, peut être motivé à la réalisation d'une tâche nouvelle et se sentir plus efficace, ou inversement (Lecomte, 2004 ; Williams, 2015).

La persuasion sociale

Le troisième moyen pour renforcer la croyance d'un sujet ou d'un groupe en son efficacité est la persuasion sociale. Une personne persuadée de ses capacités fournit plus d'efforts et les maintient et inversement. Ce renforcement social n'est efficace que s'il est émis par une personne valorisée de la part du sujet (Bandura A., 2001 ; Carré P., 2004). Bandura (1994) a constaté que les comportements de soutien du directeur de l'école, tels que les commentaires verbaux appréciatifs, affectent le sentiment d'efficacité collective dans une école. De plus, lorsque des personnes expérimentées fournissent des commentaires authentiques à un enseignant ou à une équipe, ceci peut être un outil puissant pour augmenter son sentiment d'efficacité (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Mais encore, les encouragements, les commentaires précis sur les performances ou les discussions avec l'équipe sur la qualité de leurs travaux peuvent influencer les croyances d'efficacité collective. La persuasion sociale peut encourager les membres du groupe à surmonter les défis par des moyens innovants tout en fixant des objectifs élevés (Goddard *et al.*, 2004). Le rôle du proviseur est donc primordial pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité individuelle de son équipe. La moindre réussite est à valoriser pour maintenir la motivation de l'équipe.

L'état physiologique ou psychologique

L'état physiologique ou psychologique vécu positivement ou négativement permet de percevoir l'auto-efficacité personnelle sous un éclairage positif ou négatif. Ainsi, le stress, l'excitation et l'anxiété influencent négativement les croyances d'efficacité. Les personnes ayant des niveaux d'efficacité élevés sont susceptibles de considérer leur état affectif comme un élément qui ajoute à leur perception d'autonomie (Bandura A., 1988). En revanche, certaines personnes interprètent le stress et l'anxiété comme un signe d'incompétence ou de mauvaise performance. Elles peuvent même penser qu'elles sont incapables de répondre aux exigences d'une tâche ou d'une certaine situation. Goddard et ses collaborateurs (2004) trouvent qu'il en est de même au niveau organisationnel.

Ces quatre sources qui favorisent l'auto-efficacité sont indispensables, car si le niveau d'auto-efficacité est faible, toute la perception que l'individu a de lui-même est différente. Les résultats des recherches réalisées par Bandura (1988) montrent que les personnes qui ont une forte croyance en leurs capacités pensent, ressentent et se comportent différemment de celles qui doutent de leurs capacités. Ces dernières évitent les tâches difficiles. Pour cette raison, les individus ont tendance à rechercher des situations et des activités bien maîtrisées et à éviter celles qu'ils maîtrisent peu (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Quand les enseignants sont convaincus qu'ils manquent de capacités, ils ont tendance à éviter les activités difficiles qui cultivent les potentialités. Même les évaluations positives ne suffisent pas pour développer leur sentiment d'efficacité. C'est pourquoi, même les personnes qui souhaitent développer l'efficacité des autres doivent les placer dans une structure qui respecte leurs capacités afin d'éviter qu'ils ne réussissent pas la tâche demandée. En effet, ces personnes ne peuvent pas se comparer aux autres, mais mesurent leur évolution par rapport à elles-mêmes dans un processus d'auto-amélioration (Bandura A., 1994). Le psychologue souligne que les personnes qui ont un sentiment d'auto-efficacité faible ont tendance à magnifier les problèmes et les menaces potentiels et à insister sur leurs lacunes.

L'auto-efficacité est donc l'une des clés de la volonté d'agir. Elle favorise la visée des objectifs d'action, leur réalisation, la résilience face aux obstacles et la persistance de l'action.

2. Méthodologie

Les participants

Cette étude a été réalisée durant les crises sanitaire et économique qui ont touché simultanément le Liban au cours de l'année 2020-2021. La communication directe avec les établissements scolaires étaient très difficiles. Nous avons, alors, opté pour un échantillonnage non-aléatoire (Jager, Putnick, & Bornstein, 2017). Le questionnaire a été adressé aux enseignants moyennant l'effet boule de neige. Ainsi, il a été envoyé, d'abord, à des collègues de différents établissements, qui se sont chargés de sa diffusion à leurs collègues. Le nombre total des participants est de 118 enseignants de 23 établissements, d'un total de 2990 enseignants œuvrant dans 35 écoles homologuées de notre étude (CRDP, 2022)

Recueil et Traitement des données

Comme le sentiment d'auto-efficacité est l'une des assises de la motivation de l'enseignant, nous avons exploré le degré d'efficacité des enseignants dans diverses tâches scolaires. Ce questionnaire a été utilisé en Caroline du Nord, en Amérique. La valeur du coefficient alpha Cronbach de l'échelle est 0,932. En effet, selon Bandura, en 1997, l'efficacité n'est pas uniforme dans tous les domaines des tâches scolaires. Il a donc construit un questionnaire de 30 éléments (Hoy cité in Eberle, 2011). Ce questionnaire *Bandura's Instrument Teacher self-Efficacy Scale* (idem) est articulé en sept

dimensions : deux éléments pour explorer l'efficacité à influencer la prise de décision, 1 élément pour explorer l'efficacité à influencer les ressources scolaires, neuf éléments pour l'efficacité de des pratiques d'enseignement, trois éléments pour l'efficacité disciplinaire, trois éléments à impliquer les parents aux activités et apprentissage de leur enfant, quatre éléments pour l'efficacité à mobiliser la communauté et huit éléments pour leur efficacité à créer un climat positif à l'école. Les enseignants sont invités à exprimer leur opinion à chacun des éléments sur une échelle de neuf points rangés selon l'ordre suivant : 1 (rien), 3 (un peu), 5 (une certaine influence), 7 (pas mal) et 9 (beaucoup). Si la moyenne est comprise entre 1 et 3, nous considérons les participants de notre échantillon comme non efficaces, s'il est compris entre 3 et 5, nous les considérons comme très peu efficaces, s'il est compris entre 5 et 7, nous les considérons comme ayant une assez bonne efficacité et s'il est compris entre 7 et 9, nous les considérons comme ayant une bonne efficacité. Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé l'échelle de Bandura en éliminant les deux dernières dimensions « efficacité à mobiliser la communauté » et celle de « l'efficacité à créer un climat positif ».

Résultats

Le tableau ci-dessous représente les résultats de notre échantillon. Les résultats des 5 dimensions y sont exposés. Les trois moyennes les plus élevées sont celles de l'auto-efficacité disciplinaire, puis l'auto-efficacité pédagogique, suivie de l'auto-efficacité à faire participer des parents. Les deux dernières moyennes sont celles relatives à l'efficacité à influencer les ressources scolaires et celle de la prise de décision. Quant à la moyenne totale de l'échelle est $M=6,88$ et $ET= 1,27$, sur une échelle Likert de 9 points. Nous considérons que notre échantillon possède un assez bon degré d'auto-efficacité.

Tableau 1 Résultats de l'auto-efficacité par dimension et la moyenne de l'échelle

	M	ET
1. Efficacité pour influencer la prise de décision	6,17	1,97
2. Efficacité pour influencer les ressources scolaires	6,53	2,11
3. Autoefficacité pédagogique	6,88	1,29
4. Autoefficacité disciplinaire	7,41	1,43
5. Efficacité de la participation des parents	6,81	1,65
6. Sentiment d'efficacité personnelle	6,88	1,27

3. Discussion

Afin d'explorer la motivation de notre échantillon d'enseignants (N=118) des établissements homologués du Liban, dans les circonstances actuelles du pays, nous avons étudié le degré de leur

auto-efficacité personnelle. L'auto-efficacité est l'un des facteurs qui déterminent les comportements humains (Ji Hoon, Dae Seok, & Junhee, 2018). Notre échantillon avait, selon les résultats, comme degré d'efficacité personnelle une moyenne $M=6,88$ et un écart-type = 1,27. C'est un assez bon degré d'auto-efficacité, comme la moyenne est comprise entre 5 et 7 points sur une échelle Likert de 9 points. En effet, selon Bandura, les enseignants qui ont un sentiment élevé d'auto-efficacité ont le pouvoir de faire face aux obstacles et de persévérer quand il s'agit de tâches difficiles. De plus, ceux-ci sont plus enclins à l'innovation pédagogique, le rendement de leurs élèves est meilleur. Ils ont tendance à développer des activités plus difficiles (Huangfu, 2012 ; Ménard, 2016 ; Safourcade, 2017). Par contre, les enseignants peu efficaces peuvent avoir tendance à éviter les activités qui pourraient dépasser leurs capacités. Ainsi, notre échantillon pourrait faire face aux obstacles scolaires, car plus l'enseignant se sent efficace, plus il est capable de mieux assurer ses fonctions d'enseignement, d'initier des innovations et faire face aux obstacles qu'il rencontre (Carton, 2011 ; Safourcade, 2017 ; Stéphane, 2018 ; Bandura, 2019).

Nous avons cherché à connaître le degré d'auto-efficacité personnelle des répondants, à travers cinq dimensions : l'auto-efficacité pour influencer la prise de décision, les ressources pédagogiques, auto-efficacité pédagogique, l'auto-efficacité disciplinaire et l'efficacité de la participation des parents. En outre, nous avons comparé les moyennes et le rangement de nos résultats à ceux de deux autres études d'autres pays. Ce même questionnaire a été soumis, en Suède, à 258 enseignants de tous les niveaux et de toutes les disciplines (Brickman & Olsson, 2021). En Inde, il a été effectué par 60 enseignants généralistes et 60 orthopédagogues des écoles ordinaires de Mumbai, nous nous sommes contentée des résultats des généralistes puisqu'ils sont des enseignants comme notre échantillon (Lamture & S. Gathoo, 2017). Notons que dans les deux études, les résultats sont des multiples de 10.

D'après nos résultats, il s'avère que les enseignants se sentent le plus auto-efficaces au niveau disciplinaire avec un bon degré d'efficacité ($M=7,41$ sur 9 points et un écart-type = 1,4). Cette moyenne élevée met en relief la perception des enseignants de leur capacité à mettre de l'ordre dans la salle de classe, en contrôlant les élèves perturbateurs et les comportements non admis. Ceci serait la preuve d'un profil autoritaire des répondants qui aurait du pouvoir au sein de la classe et envers les élèves. Mais aussi, ceci pourrait refléter un bon aspect relationnel avec les élèves, leur capacité à gérer le travail dans une ambiance empathique et leur capacité à contrôler les mauvais comportements, par le biais de la communication avec leurs élèves. La gestion disciplinaire tient sur l'aspect relationnel entre les enseignants et les élèves. Dans la salle de classe l'enseignant est le maître, il prend ses décisions en toute autonomie (Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette, 2012). Sinon, elle pourrait être parmi les seules dimensions dans lesquelles les enseignants de la classe ont de l'autonomie. Cette auto-efficacité disciplinaire est, également, en première position, en Inde et en Suède. Sur ce, en Inde, cette échelle avait comme moyenne $M= 80,75$, avec un écart-type de 12,75

(Lamtore & S. Gathoo, 2017). Plus récemment, en Suède, cette dimension, avec une moyenne $M=76,45$ et un écart-type = 17, est en première position, également (Brickman & Olsson, 2021). Nous nous référons, dans ce sens, à Huangfu (2012) qui a constaté que les enseignants qui ont un sentiment d'auto-efficacité disciplinaire élevé ont une approche plus humaniste au niveau du traitement des problèmes des élèves. Cela pourrait suggérer un souci de la discipline et des valeurs humaines, éthiques et morales chez notre échantillon. D'après ces constatations, nous pouvons déduire que l'auto-efficacité disciplinaire n'est pas en lien avec la culture du pays, ni d'un aspect individualiste ni collectiviste, d'ailleurs comme l'a remarqué Bandura (2019). La Suède, comme pays individualiste (Philippe, 2017), par rapport aux deux autres pays collectivistes le Liban et l'Inde (Mazoir, 2014), a un même positionnement au niveau de l'efficacité disciplinaire. Ceci peut être interprété de deux manières différentes. La première interprétation est relative à l'aspect disciplinaire associé à l'humanisme de ce métier. L'enseignement, métier de l'humain, ne se limite pas à la transmission, ou la construction du savoir, mais, à la complexité psychologique de l'élève et au modelage de sa personnalité (Richoz, 2010 ; Battut, 2021). Des enseignants qui arrivent à mettre en place des règles de conduite, à gérer la classe et à garder une ambiance positive au sein de l'école, seraient des enseignants communicateurs, pacifistes et convainquants. Ils auraient la capacité à absorber et à calmer la fougue des élèves. Relativement à la deuxième interprétation, le fait que l'auto-efficacité disciplinaire soit en première position, c'est qu'elle reflète une nécessité du terrain, qu'elle soit dans des pays du tiers monde, comme l'Inde et le Liban, ou d'un pays développé comme la Suède. Pour ces enseignants, la discipline serait un souci au quotidien scolaire dans ces pays extrêmes du monde. Par conséquent, être auto-efficace au niveau disciplinaire s'avère un besoin du terrain, d'où le niveau d'efficacité.

L'efficacité pédagogique, elle, arrive en deuxième position. Les enseignants sentent qu'ils ont une certaine influence au niveau de l'auto-efficacité pédagogique ($M=6,88$ et un écart type = 1,29). C'est un assez bon degré d'auto-efficacité. L'auto-efficacité des enseignants est généralement conceptualisée comme la croyance des enseignants en leur capacité à influencer les résultats souhaités des élèves (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Safourcade (2017) en étudiant l'auto-efficacité des enseignants en France a trouvé que les enseignants qui ont un sentiment élevé d'auto-efficacité générale possèdent des compétences pédagogiques et disciplinaires : ils respectent les élèves et leurs opinions, adaptent leurs enseignements selon les besoins des élèves. Notre échantillon aurait donc une bonne flexibilité à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques et réflexives. Ils seraient prêts à fixer des défis à leurs élèves afin qu'ils progressent et accompagnent ceux en difficultés. Ils seraient dans le soutien des élèves et le renforcement positif. Relativement à Mitchell (2019) plus le niveau d'auto-efficacité est élevée, plus l'enseignant possède des pratiques de la gestion pédagogique. D'après leurs réponses, ces enseignants sont capables de maintenir et de prolonger l'attente et de

fournir plus d'efforts. Ils seraient aptes à motiver les élèves et à aider ceux en difficultés d'apprentissage. Ceci nécessite expertises, compétences, stratégies et pratiques. Ils seraient plus capables de structurer les activités des élèves et leurs méthodes d'évaluation relativement aux capacités des élèves. D'après Goddard et ses collaborateurs (2004), notre échantillon serait convaincu de l'éducabilité des élèves les plus difficiles grâce à leurs soutiens. D'un point de vue international, en Inde, cette dimension, fusionnée avec celle disciplinaire, est en première position ($M=80,75$, avec un écart-type de $12,75$) (Lamture & S. Gathoo, 2017). Quant au Suède l'efficacité pédagogique arrive en dernière position avec une moyenne $M=69,98$ et un écart type = $15,24$ (Brickman & Olsson, 2021). D'après ces résultats, ce sont les participants des pays du tiers monde qui se sentent le plus auto-efficaces au niveau pédagogique. Ce résultat n'est pas le reflet réel du degré de compétence des enseignants, car l'auto-efficacité est une perception personnelle. Mais, il pourrait être associé à la motivation de l'enseignant vis-à-vis de la tâche, à la perception de l'enseignant du besoin du terrain, à l'intérêt de l'enseignant au métier, à ses valeurs personnelles, à l'objectif de l'école, sinon à la marge de liberté des enseignants. En Suède, cette dimension arrive en dernier. Il est impossible que les enseignants de ce pays dont le système éducatif est classé le 9^{ème} au monde (World Population Review, 2022) ne se sentent pas assez auto-efficaces. Ceci pourrait être le reflet des priorités éducatives par rapport aux deux autres pays du tiers monde.

En troisième position, arrive l'efficacité de la participation des parents. Un enseignant auto-efficace a la capacité d'influencer et de convaincre les parents d'élèves de l'importance de leur rôle en tant que partenaires de l'apprentissage de leurs enfants. Il est, même, capable de le faire auprès des parents défavorisés (Lecomte, 2004). Avec la moyenne $M=6,81$ sur une échelle de 9 points et un écart-type = $1,65$, nous pouvons déduire que les enseignants ont un assez bon niveau d'auto-efficacité à influencer les parents. Ils seraient, également, d'assez bons communicateurs pour les convaincre à accompagner leurs enfants de près, en tant que tierce partie qui soutient les élèves. Cette pratique est d'une grande importance aux élèves, parce que les parents ont la possibilité d'encourager leurs enfants à être des agents actifs et créatifs dans leur propre apprentissage (Deci & Ryan, 2008). Ces derniers chercheurs ont prouvé que les pratiques parentales peuvent soit faciliter, soit entraver la réussite des enfants selon que les parents favorisent respectivement l'autonomie ou le contrôle de leurs enfants. Cependant, les parents sont influencés par les enseignants quand ils font confiance à ces derniers. De plus, ces enseignants sont conscients de l'importance de l'implication des parents dans les activités scolaires. Ils jouent, donc, le rôle de médiateurs entre l'école et les parents pour un meilleur apprentissage des élèves. La participation des parents influence les résultats de leurs enfants, leurs comportements cognitifs et sociaux (Lan, 2013). Elle est, également, connue pour favoriser le rendement de l'école à grande échelle. D'un point de vue mondial, en Inde, cette dimension avait comme moyenne $M=40,11$ et d'un écart-type = $12,75$, et arrive en troisième position, (Lamture & S.

Gathoo, 2017) comme au Liban. Par contre au Suède cette même échelle a pour moyenne $M=71,63$ et arrive en deuxième position, après l'efficacité disciplinaire (Brickman & Olsson, 2021). Cet écart de positionnement entre un pays occidental comme la Suède et deux pays orientaux comme le Liban et l'Inde peut être lu culturellement et peut combiner diverses priorités : le niveau de l'éducation des élèves, celui des parents, et à la perception des enseignants de l'importance de la participation des parents dans la vie scolaire et l'apprentissage de leurs enfants. Dans ces deux pays orientaux au système éducatif non développé, classé pour l'Inde 32^{ème} et pour Liban 70^{ème}, si le souci des enseignants et des établissements est toujours le niveau de l'éducation des élèves, il est normal, voire positif que la participation des parents ait ce positionnement. De plus, dans ces deux pays, si les enseignants considèrent que les parents ont vraiment la possibilité de soutenir leurs enfants ou de participer à la vie scolaire à cause de leur niveau d'éducation, ceci peut être considéré positivement. Dans un autre ordre d'idées, au Suède dont le système éducatif classé 9^{ème} au monde (World Population Review, 2022), l'éducation est pensée autrement : c'est la participation des parents dans la communauté d'apprentissage qui serait leur souci.

En quatrième position vient l'efficacité pour influencer les ressources scolaires ($M=6,53$ et un écart-type = 2,11). C'est un assez bon niveau d'efficacité et c'est la preuve que l'avis des enseignants à ce niveau est assez respecté. La direction leur fait confiance quant au choix des ressources scolaires et de l'équipement pédagogique, voire à leurs compétences disciplinaires pour leur donner la liberté du choix. Ces enseignants sont, donc, capables de choisir ce qu'il y a de meilleur pour l'évolution de leurs élèves et le développement de leurs compétences. Ceci s'inscrit dans la marge d'autonomie des enseignants et favorise leur motivation, d'une part, mais également favorise l'enseignement et l'apprentissage d'autre part. En Inde, cette dimension avait comme moyenne $M=0,612$ et un écart-type = 2,83 (Lamtur & S. Gathoo, 2017). Pour comparer la situation du Liban par rapport à l'Inde, les directions valorisent l'avis des enseignants quand il s'agit de choix de ressources pédagogiques. Au Suède, cette dimension n'est pas étudiée.

En dernière position se présente l'efficacité pour influencer la prise de décision ($M=6,17$ sur 9 points et un écart-type = 1,97) et c'est un assez bon niveau d'efficacité. Etant en dernière position par rapport aux autres dimensions, malgré son importance, ceci pourrait être une preuve qu'elle n'est pas une priorité, sinon pas dans les habitudes du fonctionnement scolaire. En Inde, cette dimension arrive en 3^{ème} position ($M=10$ et écart type = 4) (Lamtur & S. Gathoo, 2017), tout comme au Suède (Brickman & Olsson, 2021), avec comme moyenne $M=70,18$ et un écart-type = 18,30. Pour la Suède, par contre, cette dimension tient avant celle pédagogique. Ceci refléterait l'écho positif de la participation des enseignants à la prise de décision, écho qui permet le développement du sentiment d'auto-efficacité. Par contre comme au Liban cette dimension est en dernière position, elle ne serait pas dans les normes du fonctionnement des établissements homologués.

4. Conclusion et perspectives

Dans cet article, nous avons étudié le degré d'auto-efficacité d'un échantillon d'enseignant (N = 118) œuvrant dans les établissements homologués du Liban. L'étude a été réalisée durant une période critique : les enseignants souffraient de doubles crises, celle sanitaire et celle économique. D'après les résultats, les enseignants se sentent efficaces dans diverses tâches scolaires, mais surtout au niveau disciplinaire et au niveau pédagogique. L'efficacité à influencer la prise de décision a la moyenne la plus faible. Les enseignants libanais, comme l'ont signalé les études préalables, sont plus dans l'enseignement, moins dans la prise de décision (Kazzi, 2017) ; ils restent motivés quelles que soient les conditions externes (Sawli, 2013). Il est vrai que le contexte influence l'auto-efficacité des enseignants (Callander & Schofield, 2016 ; Seyedi-Andi *et al.*, 2019 ; Song, Gu, & Zhang, 2020), toutefois, notre échantillon a fait preuve de résilience avec un assez bon degré d'auto-efficacité. Ils seraient des enseignants responsables qui adhèrent à leur métier et auraient une conscience professionnelle élevée. Nous ajoutons que les résultats par dimensions prouvent que la culture du pays entre individualiste ou collectiviste n'a aucun rapport avec l'auto-efficacité, comme l'a prouvé Bandura (Bandura A., 2019). Toutefois, améliorer le degré d'auto-efficacité des enseignants est possible, nous proposons quelques recommandations à la direction scolaire dans ce but. D'abord, au niveau individuel, valoriser les expertises des enseignants par les proviseurs. Ceci est une persuasion sociale qui favorise l'auto-efficacité individuelle (Bandura A., 2001 ; Carré P., 2004). Cadrer les enseignants novices afin qu'ils puissent être plus capables de contrôler la classe, qu'ils se sentent à l'aise, bien accueillis, pour découvrir les locaux et les initier au fonctionnement pédagogique. Encourager le soutien à l'autonomie en encourageant les initiatives, les choix et en étant à l'écoute des réflexions individuelles (Paquet *et al.*, 2016). Faire des observations par des pairs, apprendre et critiquer positivement. Ceci favorise la modélisation sociale, l'évaluation positive, l'ouverture à l'autre et la collaboration (Perrenoud, 2015). Ensuite, au niveau organisationnel, réaménager les emplois du temps afin de permettre aux enseignants de se réunir (Fjarraud, 2016). Ce temps commun de préparation et d'harmonisation, ou de coordination verticale permet aux enseignants d'une même discipline de partager leurs expériences, leurs ressources et leurs préparations. Ainsi, l'auto-efficacité pédagogique est favorisée autant que maîtrise du contenu des disciplines. Nous concluons avec les limites de cette étude et des perspectives : notre étude a été réalisée en pleine crise sanitaire, le nombre de participants n'est pas représentatif pour donner une image plus concrète du terrain. Sur ce, nous proposons de relancer cette quête pour avoir un maximum de résultats. De plus, il serait intéressant de réaliser des focus groupes avec les enseignants de différents établissements pour une meilleure perspective.

Références

- Akkari, R. K. (2014). Facing the challenges of educational reform in the Arab world. *Journal of Educational Change*, 15(2), 718-742. doi:10.1007/s10833-013-9225-6
- Bandura, A. (1988). Organisational Application of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 12(2), 275-302. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/031289628801300210>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71-81. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentive Perspective. *Annu. Rev. Psychol*, 52(1), 1-26. doi:10.1111/1467-839X.00024
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive: une perspective agentive. Dans P. Carré, & F. Fenouillet (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.
- Battut, E. (2021). *Gérer une classe difficile*. Paris: Retz.
- Brewer, S. S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura: l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 29-56. doi:10.4000/osp.1596
- Brickman, J., & Olsson, A. (2021). Self-efficacy and health in Swedish teachers: Validating the Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale in a Swedish context. *Mémoire Örebro University*. Récupéré sur <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1529042/FULLTEXT01.pdf>
- Callander, E., & Schofield, D. (2016). The impact of poverty on self-efficacy: an Australian longitudinal study. *Occupational Medicine*, 6, 320-325. doi:10.1093/occmed/kqw017
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXème siècle. *Savoirs, Hors- série*, <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>
- Carton, G.-D. (2011). *Éloge du changement. Guide pour un changement personnel et professionnel*. Paris: Pearson Education France
- CRDP. (2022). *School guide*. CRDP: <https://www.crdp.org/school-guide>
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Can. Psychol*, 49, pp. 182–185. doi:10.1037/a0012801
- Eberle, W. M. (2011). *Teacher Self-Efficacy and Student Achievement as Measured by North Carolina Reading and Math End-Of-Grade Tests*. [Thèse de doctorat, Université d'East Tennessee State]. <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2433&context=etd>
- El-Hage, A.-M. (2020, 30 juin). *La Mission laïque française impose une cure d'austérité à ses enseignants libanais*. L'ORIENT LE JOUR: <https://www.lorientlejour.com/article/1224002/la-mission-laique-francaise-impose-une-cure-dausterite-a-ses-enseignants-libanais.html>
- El-Hage, A.-M., & Hijazi, S. (2021, 30 juin). *Quelques dizaines d'enseignants de la MLF se sont mobilisés hier pour protester contre l'annulation de leurs acquis salariaux*. L'ORIENT LE JOUR:

<https://www.lorientlejour.com/article/1266851/lhemorragie-des-enseignants-du-prive-une-realite-nouvelle.html>

- Fjarraud. (2016, 6 mai). *L'entraide entre enseignants, clé de la réussite scolaire ?* Le café pédagogique:
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/05/06052016Article635981140450601730.aspx>
- France, A. d. (2020, 17 juillet). *Réseau des établissements à programmes français au Liban*. Ambassade de France à Beyrouth: <https://lb.ambafrance.org/Reseau-des-etablissements-a-programmes-francais-au-Liban>
- 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 - revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes.*, 91-116. doi:<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/283756195_Le_sentiment_d'efficacite_personnelle_de_s_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe_et_des_comportements_difficiles_d_es_eleves
- Goddard, R., LoGerfo, L., & Hoy, W. (2004). High school accountability: The role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18(3), 403-425. doi:10.1177/0895904804265066
- Harb, S., & Karamy-Akkary, R. (2019). Lebanese conceptions of effective school leadership: a cross-cultural analysis. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20. doi:10.1080/13603124.2019.1613564
- Heutte, J. (2014). Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage: Contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow), 21, 149-184. doi:10.3406/stice.2014.1095
- Huangfu, W. (2012). Effects of EFL Teachers' Self-efficacy on Motivational Teaching Behaviors. *Asian Social Science*, 8(15). doi:10.5539/ass.v8n15p68
- Jager, J., Putnick, L. D., & Bornstein, M. (2017). More than Just Convenient: The Scientific Merits of Homogeneous Convenience Samples. *Monogr Soc Res Child Dev*, 82(2), 13-30. doi:10.1111/mono.12296
- Ji Hoon, S., Dae Seok, C., & Junhee, K. (2018). Job Performance in the Learning Organization: The Mediating Impacts of Self-Efficacy and Work Engagement. *PERFORMANCE IMPROVEMENT QUARTERLY*, 30(4), 249 – 271. doi:10.1002/piq.21251

- Kazzi, A. (2017). Pratiques managériales et apprenance professionnelle des enseignants en contexte de travail Cas des enseignants des écoles catholiques à Beyrouth et ses banlieues. *Education. Université Libanaise*. Récupéré sur <https://theses.hal.science/tel-02953891/document>
- Lamture, S., & S. Gathoo, V. (2017). Self-efficacy of General and Resource Teachers in Education of Children with Disabilities in India. *International journal of special Education*, 32(4), pp. 809-823. Récupéré sur <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184122.pdf>
- Lan, W. (2013). The Relationship between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Parental Involvement. *Thèse*. Récupéré sur https://ttu-ir.tdl.org/bitstream/handle/2346/50638/Krizman_Charlotte_Diss1.pdf?sequence=1
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *L'Harmattan, 5 Hors série*, 59-90. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Louis, N. (2014). Les effets d'une formation continue tels que perçus par des enseignants sur leur sentiment d'efficacité et leurs pratiques de l'enseignement des sciences au primaire. [Mémoire, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11875?locale-attribute=fr>
- Mastrandreas, S. (2021, 4 août). *Liban : 6 chiffres sur l'une des pires crises économiques au monde*. Les Echos: <https://www.lesechos.fr/monde/afrique-moyen-orient/liban-6-chiffres-sur-lune-des-pires-crisis-economiques-au-monde-1336793>
- Mazoir, F. (2014, mars 27). *Les 24 styles de management dans le monde*. Récupéré sur Cadreo: <https://www.cadreo.com/actualites/dt-les-24-styles-de-management-dans-le-monde>
- Ménard, S. (2016). *Impacts d'un processus de coaching de gestion sur le sentiment d'efficacité personnelle au leadership*. [Mémoire Université de Québec]. <https://core.ac.uk/download/pdf/92993382.pdf>
- Mission laïque française. (2020). *La MLF acteur de l'enseignement français à l'étranger*. Récupéré sur Mission laïque française. <https://www.mlfrmonde.org/qui-est-la-mission-laique-francaise/la-mlf-acteur-de-lenseignement-francais-a-letranger/>
- Mitchell, M. (2019). *Teacher Self-Efficacy and Classroom Management*. [Thèse de doctorat, Walden University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/270052106.pdf>
- Moussa, M. (2014). *Le burnout des enseignantes des classes primaires : étude comparative du climat relationnel et des facteurs sociodémographiques entre secteur public et privé dans la région de Beyrouth*. [Master, Université libanaise] <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=239778>
- OLJ. (2018, janvier 2). *Grille des salaires : les enseignants du privé tirent la sonnette d'alarme*. L'ORIENT LE JOUR: <https://www.lorientlejour.com/article/1092138/grille-des-salaires-les-enseignants-du-privé-tirent-la-sonnette-dalarme.html>

- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur
- Parsa, B., Idriss, K., & Parsa, P. (2014). The mediating effect of self-efficacy on the relationships between learning organization and career advancement among academic employees in Hamadan, Iran. *Life Science Journal*, 11(11), 218-222. <https://www.researchgate.net/publication/275654037>
- Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques. *Formation et profession*, 23(3), 60-69. doi:10.18162/fp.2015.284
- Philippe, T. (2017). *Hofstede et moi*. Récupéré sur La Suède en kit: <https://www.lasuedeenkit.se/hofstede-et-moi/>
- Richoz, J.-C. (2010). Comment gérer les classes difficiles. *Cerveau et psycho*, 41, 60-66. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/richoz2010a.pdf>
- Safourcade, S. (2017). Processus socio cognitifs à l'oeuvre dans la production du bien-être au collège. *Recherches & éducations*, 1-17. doi:10.4000/rechercheseducations.4753
- Sawli, N. (2013). L'impact du climat scolaire sur la satisfaction des enseignants dans la région de Beyrouth. *Ph. D. Sciences de l'éducation. Université Saint-Joseph. Faculté des sciences de l'éducation*. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=84701>
- Seyedi-Andi, S., Boukouei, F., Rad, H. A., Khafri, S., & Salavati, A. (2019). The relationship between self-efficacy and some demographic and socioeconomic variables among Iranian Medical Sciences students. *Adv Med Educ Pract*, 10, 645-651. doi: 10.2147/AMEP.S185780
- Sfeir, A. C. (2020, 16 juillet). *Il faut préserver la présence d'écoles françaises au Liban!* FigaroVox: <https://www.lefigaro.fr/vox/monde/il-faut-preserver-la-presence-d-ecoles-francaises-au-liban-20200716>
- Skaalvik, E. (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. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, vocation, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and teaching*, 26(1). doi:10.1080/13540602.2020.1719059
- Stéphane, G. (2018). *Le management des établissements scolaires: écoles, collèges, lycées*. Louvain-La-Neuve: De Boeck supérieur.

-
- SynLab. (2017). *L'effet de la collaboration des équipes pédagogiques sur la réussite des élèves*. France Synlab. <https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/11/Collaboration-et-reussite-des-eleves.pdf>
 - Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
 - Williams, K. (2015). *Dynamics of Efficacy for Teachers in Formal Leadership Roles: A Case Study*. [Thèse de doctorat, East Tennessee State University]. <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3861&context=etd>
 - World Population Review. (2022, 5 mars). *Education Rankings by Country 2022*. Récupéré sur <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by-country>
 - Wulandari, D., & Sunaryo, W. (2019). Improving the Learning Organization Effectiveness through Developing Knowledge Management and Self-Efficacy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 253, 165-168. doi:10.2991/aes-18.2019.39