

Sentiment d'efficacité personnelle et évaluation de la motivation

Mise en perspective par les représentations sociales des compétences

*Pierre-Henri FRANÇOIS,
Maître de conférences en psychologie du travail, Université de Poitiers*

Nos travaux sur les représentations sociales des compétences, menés depuis quelques années à Poitiers (François & Aissani, 2002, François, 2003, 2004a), avec comme références principales la théorie sociale cognitive de Bandura (TSC) et les conceptualisations relatives aux représentations sociales nous conduisent à considérer trois types principaux de représentations des compétences (RC) : les représentations des compétences en général (définition de ce qu'est une compétence), les représentations des compétences requises pour mener à bien certaines activités et les représentations de ses propres compétences. Dans la terminologie de la TSC, le premier type correspond à ce que Bandura appelle les conceptions des compétences et a surtout été étudié sous l'angle des représentations fixistes vs incrémentielles, le second correspond à l'attente de résultats, le troisième au sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le couplage de la TSC avec les représentations sociales permet d'insister sur les déterminants sociaux de ces représentations. Dans l'évaluation de la motivation, les trois types de représentations apportent des informations importantes.

Les personnes (incrémentielles) qui considèrent que les compétences sont acquises par expérience ou apprentissage recherchent les situations qui leur permettent d'augmenter leurs connaissances, leurs compétences : elles considèrent les erreurs comme des moyens d'apprendre et évaluent plutôt leurs capacités en terme de progression personnelle que par comparaison sociale. Les personnes (fixistes) qui voient dans les compétences l'expression de qualités innées, de dons, apprécient particulièrement les situations où elles sont performantes et tendent à éviter

les situations pouvant amener un échec puisque celui-ci est évocateur d'un manque irrévocable de capacités.

La distinction entre conceptions fixistes et incrémentielles des compétences trouve sa place dans la TSC et éclaire certains processus d'autorégulation des conduites. Pour Bandura (2003, p. 343) les conceptions fixistes des compétences tendraient à diminuer l'auto-développement des capacités alors que les conceptions incrémentielles seraient associées à la tendance inverse. Bandura (ibid. p. 342) indique aussi que les conceptions des compétences jouent un rôle dans l'effet motivationnel des attributions (par rapport à un succès ou un échec) en terme d'effort. Par exemple, dire à un fixiste qu'il a réussi parce qu'il a produit un gros effort peut l'amener à penser que cet effort était nécessaire pour compenser une déficience d'aptitude alors qu'un incrémentiel y verra la preuve que l'effort a porté ses fruits. Ainsi les attributions évoquant l'effort peuvent avoir des effets variables. Bandura (ibid. p. 343) suggère que de telles attributions peuvent avoir un effet décourageant, par exemple quand elles sont répétées. Un élève en difficulté qu'on exhorte continuellement à l'effort se découragera mais pourra se remobiliser s'il interprète un succès ponctuel comme la marque d'un certain niveau d'aptitude.

L'attente de résultat est pour Bandura (2003) une composante importante des processus motivationnels. Elle correspond aux croyances d'un individu que certains comportements peuvent lui permettre d'atteindre des résultats visés. Dans le même ordre d'idée, François (2003, p. 32) définit « la représentation de l'efficacité des moyens (REM) comme étant l'identification et l'évaluation des moyens qui mènent à une performance », la performance permettant ensuite l'at-

teinte des résultats visés. Le fait d'identifier des moyens efficaces permettant d'atteindre un objectif précis augmenterait la motivation à mettre en œuvre les conduites correspondantes. La REM est souvent de fait constituée de représentations des compétences utiles pour atteindre un effet donné. Rien d'étonnant à cela si on considère comme Levy-Leboyer (1996, p. 42) que les compétences sont des répertoires de comportements et que l'attente de résultat (ou REM) chez Bandura concerne principalement les conséquences des comportements. Pour Bandura, les attentes de résultats se constituent à partir des expériences vécues par le sujet et aussi par modelage. Par la réflexion sur ses propres actions ou sur celles d'une personne observée (modèle), le sujet infère des croyances sur les comportements efficaces qui peuvent mener à certains résultats attendus. Ces règles de fonctionnement inférées pourront ensuite être appliquées dans l'autoguidage des activités. Nous avons obtenu plusieurs résultats avec des populations françaises (voir par ex. François et Baudry, accepté 2006) suggérant que l'attente de résultat pourrait, dans certaines conditions, s'avérer plus déterminante de la performance que le SEP, alors que Bandura met, lui, nettement l'accent sur cette dernière composante.

Pour Bandura, le SEP est une des principales composantes de la motivation humaine. On peut définir le SEP comme les croyances d'un individu sur ses capacités à mettre en œuvre les comportements qu'il pense utiles pour atteindre des résultats visés. Le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressource-

ces cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency). En particulier, le SEP influe sur les performances, le choix des activités et leurs environnements et sur la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles. Le SEP influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le SEP est corrélé avec la performance (r après correction = .40) et avec le choix du comportement (r après correction = .34).

La TSC repose sur un modèle triadique de causalité réciproque entre les trois composantes que sont la personne, les comportements et l'environnement (cf. Figure 1). Il est important d'intégrer cette perspective pour comprendre toute la richesse de cette approche. On peut situer les processus qui mettent en jeu les trois types de RC. Les conceptions des compétences en général (fixistes vs incrémentielles) ont été étudiées jusque là par les auteurs nord américains dans une perspective différentielle c'est-à-dire dépendant de P mais les auteurs stipulent l'influence possible de l'environnement éducatif ou culturel. On a donc P qui détermine E (perçu) et est éventuellement influencé par E. Et P détermine aussi l'interprétation des comportements et de leurs renforcements comme dans les exemples présentés plus haut. Pour les

deux autres types de RC, le modèle s'applique plus facilement dans son intégralité. Les attentes de résultats et le SEP dépendent du pôle P en ce sens que P traite l'information relative aux comportements et à l'environnement. Notamment, en fonction des RC, P choisit, réalise et évalue les comportements. E détermine P en fournissant des modèles, des schémas de pensée, des informations symboliques (connaissances). C influe sur E : l'individu tente d'intervenir sur E par le moyen de C dans un sens qui lui soit favorable et donc en fonction des RC, comme on l'a dit. Les résultats obtenus par C, et donc qui dépendent des renforcements par E, vont alimenter les RC (P) en forgeant des attentes de résultats et en permettant l'évaluation de l'efficacité personnelle.

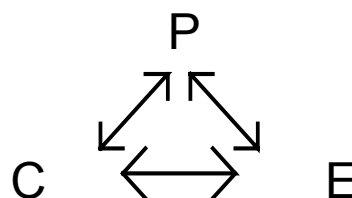


Figure 1 Modèle triadique de causalité réciproque (Bandura, 1986) P=personne, C=comportement, E= environnement.

Le croisement des attentes de résultat et du SEP est tout à fait fondamental pour accéder à la compréhension des processus motivationnels situés dans un environnement socioéconomique. Ainsi Bandura (2003, p 38) propose-t-il le tableau ci-dessous pour rendre compte du rôle de ce qu'il appelle la réactivité du milieu dans la formation de modes de relations à l'environnement et d'autorégulation comportementale. C'est bien les représentations concernant ce qu'il faut faire et ce qu'on est capable de faire qui interviennent dans ce modèle cognitif de

la motivation, mais ici Bandura développe une argumentation qui s'inscrit bien dans le modèle triadique de causalité réciproque à savoir que le regard porté sur les comportements ne peut être disjoint des renforcements du milieu.

Conceptions des compétences, représentations des compétences requises et représentations de ses propres compétences interviennent donc dans les processus cognitifs motivationnels. En nous appuyant sur les travaux de Skinner (1996), nous avons proposé (François, 1998, 2002, 2003) une articulation des concepts de Bandura avec le célèbre modèle VIE de Vroom (1964) (cf. Fig. 3). Rappelons que Bandura lui-même n'inscrit pas sa TSC dans la catégorie des théories de l'expectation / valence, notamment parce que la rationalité de ces modèles est que l'individu cherche à maximiser la satisfaction alors que pour Bandura c'est le SEP qui joue le rôle le plus déterminant.

L'entretien de motivation peut être structuré de façon à repérer les différentes composantes de la motivation. Nous avons réalisé un petit film, destiné à la formation, illustrant ce propos (François, 2000b). Ainsi pour une performance donnée, par exemple atteindre un certain niveau de compétence (soit reconnu socialement avec obtention d'une qualification, soit effective permettant de réaliser correctement certaines opérations) il est utile de savoir ce que la personne pense que cette performance lui procurera comme satisfactions ou bénéfices (conséquences de la performance sur la figure 3), de savoir l'importance, la valence accordée à chacune de ces conséquences et la probabilité perçue par la personne que la performance mène à l'obtention de sa conséquence (instrumentalité). « Si vous atteignez ce niveau de performance qu'est-ce que ça vous amènera ? », « Ce que ça vous amènera, est-ce important pour vous ? », « Si vous atteignez la performance, quelle est la probabilité que ça vous apporte quelque chose ? ». L'attente de résultats de Bandura recouvre l'instrumentalité mais aussi, avec le SEP permet de préciser ce qu'est l'expectation. La question « Que faut-il pour arriver au niveau de compétence ? » permet de renseigner sur les moyens jugés efficaces par la personne pour atteindre la performance. Les réponses peuvent être faites en termes de compétences (par exemple, savoir se servir de tel logiciel, parler anglais ...) ou de res-

ATTENTES DE RESULTAT			
		moins	plus
CROYANCES D'EFFFFICACITE (SEP)	plus	Revendication	Engagement productif
		Reproches	Aspirations
		Militantisme	Satisfaction personnelle
		Changement de milieu	
	moins	Résignation	Autodévalorisation
		Apathie	Découragement

Figure 2. Effets croisés du SEP et de l'attente de résultat sur le comportement et l'émotionnel

Figure 2. Effets croisés du SEP et de l'attente de résultat sur le comportement et l'émotionnel

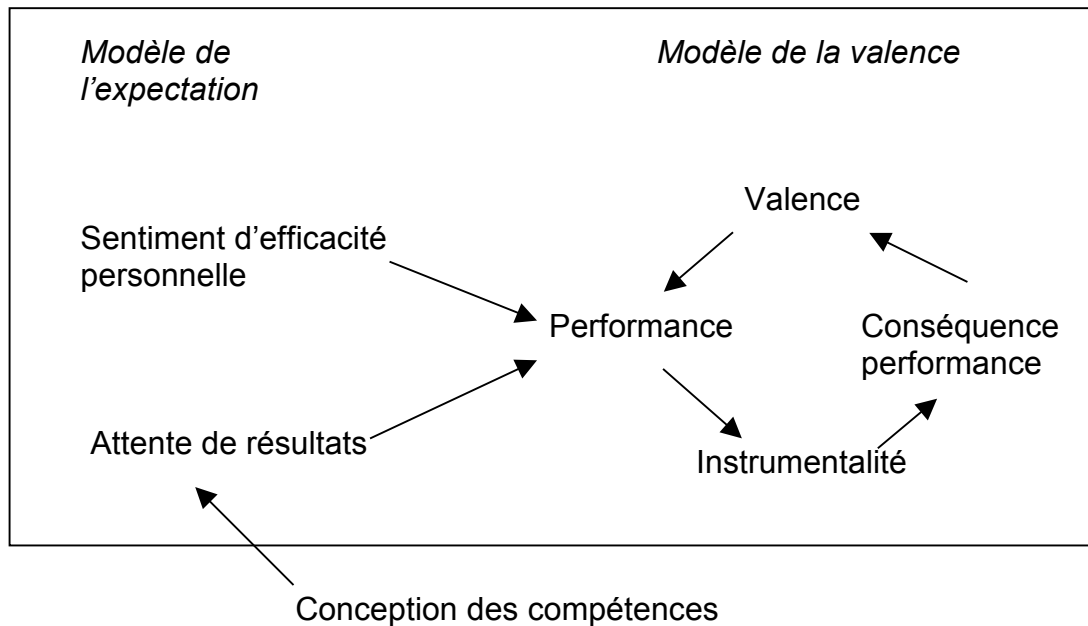


Figure 3. Modèle synthétique de la motivation cognitive d'après les travaux de Vroom, Bandura et Skinner.

sources extérieures (disposer d'un ordinateur, d'une salle de documentation ...). Une fois identifiées les attentes de résultat, on peut les convertir en questions sur le SEP : « Vous-même savez-vous vous servir de ce logiciel ? », « Saurez-vous trouver l'information dans un centre de documentation ? ». La conception des compétences viendrait moduler les attentes de résultats ; on peut la repérer en demandant ce qu'il faut pour avoir cette compétence et repérer si l'individu répond plutôt en termes d'aptitudes et de traits (conception plus fixiste) ou en terme d'acquisitions, d'apprentissage (conception incrémentielle).

L'intérêt du modèle réside principalement dans l'articulation des différentes composantes. Modèle multiplicatif pour VIE : si une des trois composantes est faible ou nulle, il en va de même pour la motivation à atteindre la performance. Interaction entre attente de résultats et SEP ainsi qu'il est décrit plus haut dans la TSC (voir Figure 2). L'intérêt du modèle réside aussi dans la résonance psychologique de chacune des composantes. On n'est pas dans le même registre de diagnostic ou d'accompagnement motivationnel si on découvre que la personne pense qu'il y a peu de chance que l'accroissement de certaines compétences lui apporte quelque chose ou bien si elle valorise peu ce que ça peut lui apporter. La probabilité d'occurrence de la conséquence peut être sous-estimée ou

ignorée auquel cas une information permettant une meilleure connaissance des conséquences de la performance sera de nature à modifier la motivation. La valence attribuée aux conséquences de la performance peut aussi provenir d'une méconnaissance de la conséquence (par exemple un métier auquel l'accroissement de compétence pourrait permettre d'accéder) mais il peut aussi provenir des goûts et du système de valeurs de la personne qu'on ne saurait prétendre faire évoluer dans le cadre d'une relation de conseil en temps restreint (comme c'est souvent le cas dans l'accompagnement des parcours professionnels). En ce qui concerne l'expectation, l'attente de résultat correspond à l'identification de moyens perçus comme efficaces pour atteindre la performance ; il est clair qu'une information sur les moyens, par exemple les contenus d'une formation, est de nature à faire évoluer les représentations sous-tendant la motivation. Les croyances de l'individu dans ses capacités à mettre en œuvre ces moyens jugés efficaces constituent le SEP. Un SEP faible peut être rehaussé par des encouragements mais plus certainement par l'expérience réussie ou par l'observation d'un modèle maîtrisant les activités en question et auquel le sujet peut s'identifier. La communication de résultats de tests ou l'examen accompagné de ses expériences peuvent conforter le SEP du sujet. La formation peut également être propice au vécu d'expériences réussies et au modelage. Le lecteur pourra trouver un

complément d'information sur ces perspectives appliquées au conseil dans les textes suivants (François 2000a, François & Botteman, 1996, 2002, Botteman, François, Faucher-Villet, 2005, François & Langelier, 2000).

Notons aussi que dans l'approche cognitive de la motivation c'est la façon dont l'individu se représente la situation et l'articulation entre ces différentes composantes représentationnelles qui comptent. L'individu peut donc se trouver plus ou moins motivé sur la base de représentations erronées ou biaisées : être persuadé qu'un métier lui permettra d'exercer une de ses activités professionnelles favorites alors que celles-ci n'y prennent qu'une place restreinte, croire qu'une formation inadéquate mène à une profession, sous-évaluer l'importance d'une compétence requise pour atteindre une performance donnée, surévaluer ses capacités. Un manque de réalisme dans certaines représentations sous-tendant la motivation est évidemment à prendre en compte puisque la motivation risque de chuter quand les représentations auront évolué avec la confrontation du sujet à la situation réelle.

Une part importante de notre travail sur les représentations sociales des compétences a consisté à documenter l'ancrage social des compétences, dans l'idée que le versant social de la TSC pourrait être renforcé par rapport au co-

gnitif, notamment en liant encore davantage que ne le fait Bandura les processus cognitifs à des logiques sociales. Ainsi avons-nous trouvé que les représentations des compétences peuvent varier selon des logiques de fonctions professionnelles, de relations intergroupe, de hiérarchie organisationnelle (François, 2004a, 2005, François & Baudry, accepté 2006). Les conceptions des compétences en général varient selon le degré d'expérience, la filière d'étude, il y aurait un ancrage social de la dimension fixiste incrémentielle selon des processus identitaires, selon le statut, des logiques organisationnelles. Les représentations des compétences requises varient selon des processus identitaires, selon le statut. Les représentations des compétences de l'endogroupe suivent des logiques sociales identitaires.

L'ancrage social des RC nous permet d'entrevoir comment une catégorie de jugement socialement construite est impliquée dans l'identité et participe à l'autorégulation des conduites. Cette perspective nous incite, en tant que psychologues, à ne pas focaliser uniquement sur des déterminations intrapsychiques mais bien à les situer en contexte. Elle nous incite aussi à un relativisme culturel prudent quand il s'agit d'appliquer à nos pratiques des modèles théoriques développés dans d'autres contextes sociaux et culturels (François 2004b et c).

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Botteman A, François P-H, Fauchet-Villet M. (2005). Le rôle des inventaires d'intérêt dans le bilan. *Carrièreologie*. Volume 10, N°1, 221-250.
- François, P-H. (1998). Bilan et motivation: pour l'utilisation de la théorie expectation / valence en bilan, perspectives d'applications et de recherches. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. N° Spécial Evaluation et « Bilans de compétences ». 48, 4, 275-283.
- François, P-H. (2000a). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In C. Lemoine et J-L. Bernaud, *Traité de psychologie du travail et des organisations* (pp. 15-94). Paris : Dunod.
- François, P-H. (2000b). L'entretien de motivation cognitive. DVD. Poitiers : département de psychologie.
- François, P-H. (2002). Représentation des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive. In P. Carré & A. Moisan *La formation auto-dirigée, Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan. 33-67
- François, P-H. (2003). Représentations sociales des compétences : leur place dans un modèle de motivation. In : N. Delobbe, G. Karnas, C. Vandenberghe. (Eds.) *Evaluation et développement des compétences au travail*. Actes du 12^{ème} congrès de Psychologie du Travail et des Organisations. AIPTLF. Louvain-la-Neuve : UCL Presses Universitaires de Louvain. Vol. 1, 29-37.
- François, P-H. (2004a) Représentations des compétences, une approche psychosociale. *Psychologie du travail et des organisations*. 10, 2, 131-144.
- François, P-H. (2004b) Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. *Savoirs, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, hors série, 51-58.
- François, P-H. (2004c). Théorie sociale cognitive de Bandura et psychologie du travail et des organisations. *Le Journal des psychologues*. N° 223, Décembre 2004 - Janvier 2005, 55-59.
- François, P-H. (2005). Compétences et identité professionnelle. In A. Battistelli, M. Depolo, & F. Fraccaroli (sous la direction de), *La qualité de la vie de travail dans les années 2000. Actes du XIII^{ème} Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 324, 332). CD-rom. Bologna : CLUELB.
- François P-H., Aïssani Y. (2002). Représentations sociales des compétences et processus d'autorégulation des conduites. In C. Garnier et W. Doise, *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Editions Nouvelles. 157-186.
- François, P-H., Baudry, B. (accepté) Représentations sociales des compétences et processus d'évaluation. *Psychologie du travail et des organisations*. (à paraître en 2006).
- François P-H., Botteman A. E. (1996) Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan. *Carrièreologie*. 6, 2, 85-108.
- François P-H., Langelier B. (2000) L'agentivité comme "variable de sortie" du bilan. In B. Gangloff, *Les compétences professionnelles. Descriptif, mesure et développement* (pp. 175-187). Paris : L'Harmattan.
- Levy-Leboyer. C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Sadri G., Robertson I.T. (1993) Self-efficacy and work-related behavior : a review and meta-analysis. *Applied Psychology : an International Review*. 42, 139-152.
- Skinner, E.A. (1996) A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71, 3, 549-570.
- Vroom, V.H. (1964) *Work and motivation*. New York, Wiley.
- Wood R., Bandura A. (1989) Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*. 14, 361-384.