

LES APPLICATIONS DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Jacques Lecomte

L'Harmattan | *Savoirs*

2004/5 - Hors série
pages 59 à 90

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

Pour citer cet article :

Lecomte Jacques, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle »,
Savoirs, 2004/5 Hors série, p. 59-90. DOI : 10.3917/savo.hs01.0059

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Les applications du sentiment d'efficacité personnelle

Jacques LECOMTE

Jacques Lecomte est chargé de cours à l'université Paris X Nanterre (Sciences de l'éducation). Il est le traducteur en français de l'ouvrage d'Albert Bandura, *Self-efficacy*.

Résumé

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle présente une grande ampleur, tant sur le plan théorique, que sur celui de ses applications pratiques. Après avoir présenté les principales composantes de cette théorie, l'auteur en décrit les applications possibles dans trois domaines : la réussite scolaire, le travail professionnel, la psychothérapie. Il propose, en conclusion, une voie de recherche encore inexplorée.

Abstract

“Applications of self-efficacy”

Self-efficacy theory is rich in terms of both theory and practical applications. After introducing the main components of the theory, the author describes possible applications in three areas of human interaction : education, work, and psychotherapy. In conclusion, he suggests an as yet unexplored orientation for future research.

Selon Albert Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent.

Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Les gens échouent souvent à obtenir des performances optimales alors même qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et qu'ils possèdent les aptitudes requises. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées.

Dans cet article, je ferai tout d'abord une présentation générale de ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle. Puis, je résumerai d'importants résultats obtenus à propos de la réussite scolaire, de l'activité professionnelle et de la psychothérapie.

Quelques principes de base du sentiment d'efficacité

Avoir un sentiment d'efficacité faible ou fort

Un fonctionnement efficace nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes, peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou remarquables, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Certes, le niveau initial de compétences influe sur les performances obtenues, mais son impact est

fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle.

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs. Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés. Elles attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une

baisse de performance. Enfin, elles abordent les menaces ou les stressors potentiels avec la confiance qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur eux. Cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression.

À l'inverse, les aptitudes personnelles peuvent être facilement limitées voire annulées par des doutes sur soi, de telle sorte que des individus talentueux peuvent faire un piètre usage de leurs aptitudes dans des situations qui sapent leurs croyances en eux-mêmes. Ces personnes évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leurs capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elles s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec. Ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels. Elles retrouvent difficilement leur sentiment d'efficacité à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie. Ayant tendance à assimiler performance insuffisante et aptitude déficiente, il leur suffit de quelques échecs pour qu'elles perdent foi en leurs capacités. Ce sont des victimes désignées du stress et de la dépression.

Notons au passage qu'il ne faut pas confondre sentiment d'efficacité personnelle et estime de soi. Lorsqu'il est question d'activités ayant de la valeur aux yeux du sujet, il y a de fortes probabilités pour que ces deux aspects de l'expérience humaine soient en corrélation positive. Mais on peut aussi imaginer d'autres situations :

- un niveau élevé de sentiment d'efficacité et une faible estime de soi : c'est le cas lorsque la personne s'estime compétente pour une action qu'elle réprouve moralement ; situation qui peut être vécue par un huissier venant expulser un locataire pauvre, ou par un pilote de chasse larguant une bombe sur des civils sans défense.

- un niveau faible de sentiment d'efficacité et une bonne estime de soi : c'est logiquement la situation inverse, lorsque la personne s'estime incompétente pour une action à laquelle elle n'attache pas d'importance. Quelqu'un peut estimer être un très mauvais cuisinier, sans que cela n'entame le moins du monde son estime de soi.

Ceci est l'occasion de souligner qu'on ne peut pas, *stricto sensu*, parler de sentiment d'efficacité dans un sens général. Il n'y a que des sentiments

spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité. Même l'expression « sentiment d'efficacité sportive » par exemple, n'est pas assez précise. On peut avoir un fort sentiment d'efficacité en football et un très faible sentiment d'efficacité en tennis. Ce qui a pour conséquence que le chercheur souhaitant travailler sur ce thème doit s'efforcer de mettre au point un questionnaire comportant des items les plus précis possible.

Les sources du sentiment d'efficacité Les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel.

La maîtrise personnelle C'est la principale source : les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent.

L'apprentissage social Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. Par exemple, des enfants tirent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes manifester les mêmes aptitudes cognitives.

La persuasion par autrui Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement.

L'état physiologique et émotionnel En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles

élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

L'interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement

Précisons enfin que Bandura n'adhère pas à une conception strictement individualiste de l'efficacité personnelle. D'une part, il accorde de l'importance à l'efficacité collective. D'autre part, il considère que le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les performances attendues au sein de sociétés données. Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. Comme le montre la figure ci-dessous, les différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat (ces dernières étant liées à la réceptivité de l'environnement) ont des effets psychosociaux et émotionnels différents.

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

En présence d'un environnement faiblement réactif, les individus convaincus de leur efficacité intensifieront leurs efforts et, si nécessaire, s'efforceront de modifier des pratiques sociales injustes (quadrant 1), tandis que ceux qui ressentent une faible efficacité renonceront rapidement si leurs efforts sont infructueux (quadrant 3).

Le cas le plus favorable est évidemment celui où des personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes. Elles s'investissent alors dans l'action, et sont motivées par de fortes aspirations et tirent des satisfactions des résultats obtenus (quadrant 2).

Lorsque les gens s'estiment inefficaces mais voient que d'autres qui leur sont identiques sont récompensés de leurs efforts, ils peuvent tomber dans l'autodénigrement et la dépression (quadrant 4).

Le sentiment d'efficacité joue un rôle essentiel dans de multiples aspects de l'existence humaine. Bandura consacre de longs chapitres à ses applications possibles, que ce soit dans le domaine cognitif et scolaire, dans la santé physique et mentale, dans le sport, dans l'organisation, ou encore dans le militantisme et l'action collective. Dans les pages qui suivent, je me limiterai à des résultats obtenus à propos de la réussite scolaire et professionnelle, et de la psychothérapie.

Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire

À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens :

- les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires
- les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves
- le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement.

Le sentiment d'efficacité personnelle cognitive des élèves

Collins (1982) a mis en évidence que des enfants ayant le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue. Il a sélectionné des enfants qui estimaient avoir une efficacité basse ou élevée

pour trois niveaux d'aptitude mathématique et leur a ensuite demandé de résoudre des problèmes difficiles de mathématiques. Quel que soit le niveau d'aptitude pris en compte, ce sont les enfants ayant la plus forte croyance en leur efficacité qui ont résolu le plus de problèmes, choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué et abandonné plus rapidement des stratégies erronées. De plus, les croyances d'efficacité ont prédit l'intérêt et les attitudes positives envers les mathématiques, tandis que l'aptitude réelle en mathématiques ne l'a pas fait. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue constitue un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules.

Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de la supériorité prédictive de la croyance d'efficacité sur les compétences acquises. Les enfants varient dans leur manière d'interpréter, de stocker et de se souvenir de leurs succès et échecs. Par

conséquent, ils diffèrent aussi à propos de la quantité d'efficacité personnelle qu'ils retirent de résultats similaires.

Développement de l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs

On peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. Ces objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif élevé et d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

Des enfants ont suivi un apprentissage autodirigé comportant, soit des sous-objectifs proximaux consistant à maîtriser diverses compétences mathématiques, soit un objectif lointain consistant à maîtriser toutes les compétences, soit encore aucun objectif (Bandura & Schunk, 1981). Ceux motivés par des sous-objectifs ont rapidement progressé, sont parvenus à une maîtrise substantielle des opérations mathématiques, et tous ont développé un fort sentiment d'efficacité mathématique. Par contre, les enfants auxquels on avait fourni un objectif lointain ou aucun objectif ont continué à douter de leurs aptitudes et ont bien moins réussi. Les objectifs lointains fixent des orientations, mais ne favorisent pas l'efficacité perçue ni l'intérêt intrinsèque.

La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont ce qui est nécessaire pour réussir.

Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand (Pintrich &

DeGroot, 1990). Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt pour différents objectifs professionnels aussi bien que pour des thèmes scolaires spécifiques, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée (Lent, Larkin & Brown, 1989).

D'innombrables études ont constaté que les effets des récompenses sur l'intérêt sont bien plus complexes qu'on ne l'affirme habituellement : elles peuvent augmenter l'intérêt des activités, le réduire ou n'avoir aucun effet, selon le cas (Bandura, 1986). Les récompenses extrinsèques présentent le plus de risques de réduire l'intérêt quand elles sont fournies simplement pour réussir de mieux en mieux dans une activité qui est déjà particulièrement intéressante. Par contre, les récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle, et favorisent les performances. Si les récompenses sont liées au niveau de compétence, l'individu éprouve plus d'intérêt pour l'activité si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement (Rosenfield, Folger & Adelman, 1980). Quand la récompense matérielle pour des performances est accompagnée de compliments relatifs à la compétence, les enfants et les adultes maintiennent un intérêt élevé pour l'activité (Pretty & Seligman, 1984). Même la récompense pour avoir entrepris une tâche, plutôt que pour l'avoir bien accomplie, peut augmenter l'intérêt si le fait de s'engager dans l'activité informe sur la compétence personnelle.

Fournir des feed-back appropriés

Dans les relations pédagogiques, les enseignants transmettent à maintes reprises des évaluations de leurs élèves, explicitement (notes, classement, commentaires) ou implicitement (attention différente portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité, contrairement à celui qui souligne la quantité de travail produit sans référence à la qualité. Celui qui attribue à l'aptitude les progrès scolaires d'un élève a plus de probabilités de favoriser un plus grand sentiment d'efficacité et de réussite que s'il les attribue à un dur travail (Schunk, 1983).

Mais ce n'est pas la notion d'aptitude innée qui facilite le développement du sentiment d'efficacité, mais celle d'aptitude que l'on peut acquérir. Ainsi, les élèves d'une classe faible qui sont amenés à interpréter leurs améliorations comme des signes d'aptitude croissante parviennent finalement au niveau d'efficacité perçue et de réussite scolaire d'élèves plus capables mais dont les performances sont attribuées à un dur travail.

Parallèlement, il n'est pas pertinent de dire à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés qu'ils sont très talentueux. Dans ces conditions, il faut plutôt attribuer les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives que le sujet peut acquérir, et proposer à l'élève des sous-objectifs proximaux afin de mettre en évidence la croissance de ses aptitudes personnelles. Se focaliser sur des moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise fournit le guidage pédagogique et une démonstration plus persuasive d'aptitude que de simplement attribuer la performance à l'effort ou à une capacité inhérente.

Notons pour finir qu'un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif.

L'efficacité personnelle à l'université

De façon logique, l'impact positif du sentiment d'efficacité personnelle se poursuit au cours des études supérieures. Les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leur apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles (Wood & Locke, 1987). Une méta-analyse d'études sur la réussite scolaire, menées auprès d'enfants et d'adultes montre que les croyances d'efficacité contribuent significativement à la performance scolaire (Multon et al., 1991). Les croyances en l'efficacité personnelle ont un impact nettement plus important sur la performance scolaire que les résultats personnels, sociaux et professionnels supposés influencer la performance (Shell, Murphy & Bruning, 1989).

L'efficacité perçue des enseignants

Les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. Les enseignants ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique agissent en pensant qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées, et qu'ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage par un enseignement efficace. En revanche, les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité pédagogique estiment qu'ils ne peuvent pas faire grand-chose si les élèves ne sont pas motivés et s'ils sont négativement influencés par leur famille et leur voisinage.

Gibson et Dembo (1984) ont observé comment les enseignants ayant une efficacité perçue haute ou basse organisent leurs activités en classe. Ceux qui ont un sentiment élevé d'efficacité pédagogique consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficulté le guidage nécessaire pour réussir, et valorisent leurs bons résultats. Ils créent donc des expériences de maîtrise pour leurs élèves, en s'appuyant sur des moyens persuasifs et en soutenant la croissance de l'intérêt intrinsèque et de l'autodirection intellectuelle de leurs élèves.

En revanche, les enseignants envahis de doutes sur leur efficacité pédagogique construisent un environnement de classe qui risque de ruiner les évaluations que font les élèves de leurs propres aptitudes et de leur développement cognitif. Ils consacrent plus de temps à des activités non scolaires, abandonnent rapidement les élèves qui n'obtiennent pas des résultats rapides, et les critiquent pour leurs échecs. Or, moins les professeurs consacrent de temps à l'enseignement scolaire, moins les élèves progressent.

Les enseignants au faible sentiment d'efficacité pédagogique sont généralement submergés par les problèmes en classe et sont stressés et énervés par la mauvaise conduite des élèves. Ils doutent de la motivation des élèves, imposent des règles strictes de fonctionnement pour mieux contrôler le comportement des élèves, se focalisent plus sur la matière enseignée que sur la formation des élèves et utilisent des récompenses extrinsèques et des sanctions pour amener les élèves à étudier (Woolfolk & Hoy, 1990).

L'efficacité scolaire collective

L'enseignant n'est pas un individu isolé dans un établissement scolaire. Lui-même et ses collègues agissent collectivement au sein d'un système social interactif. Le développement pédagogique par accroissement de l'efficacité doit donc concerner la structure sociale et organisationnelle des établissements scolaires.

On a beaucoup écrit sur les caractéristiques des écoles efficaces. Pour les étudier de façon pertinente, il faut contrôler statistiquement les facteurs associés au niveau de la réussite scolaire, tels que l'appartenance ethnique et socio-économique des élèves, sinon les différences entre écoles risquent de simplement refléter le milieu d'origine des élèves. Les caractéristiques des écoles à haut niveau de réussite et qui comportent une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés présentent un intérêt particulier. L'efficacité est généralement mesurée en termes de taux d'absentéisme, de problèmes de comportement et de réussite scolaire à des tests standardisés.

***Les caractéristiques
des écoles efficaces***

Il y a beaucoup de points communs dans les pratiques pédagogiques des écoles à haut niveau de réussite (Levin & Lockheed, 1993 ; Mortimore, 1995) : un fort leadership pédagogique du directeur, des standards scolaires élevés et une ferme conviction que les élèves peuvent les atteindre, un enseignement orienté vers la maîtrise, une bonne gestion du comportement en classe, l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant.

Leadership pédagogique du directeur

Dans les écoles très efficaces, les directeurs ne sont pas seulement des administrateurs, mais aussi des leaders pédagogiques qui recherchent des méthodes pour améliorer l'enseignement, tandis que dans les écoles à bas niveau de réussite, les directeurs fonctionnent surtout comme administrateurs et garants de la discipline. Le leadership scolaire compétent d'un directeur construit le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants.

Standards scolaires élevés

Des attentes et standards élevés pour la réussite imprègnent l'atmosphère des écoles efficaces. Les enseignants considèrent leurs élèves comme capables de réussir, leur fixent des critères scolaires stimulants et récompensent les comportements favorables au développement intellectuel. Cependant, des critères élevés n'apportent pas grand-chose si les activités d'apprentissage ne sont pas structurées d'une manière qui assure qu'elles seront maîtrisées. De faibles résultats scolaires ne sont pas expliqués par une faible aptitude des enfants ou par un environnement familial défavorable. À l'inverse, dans les écoles à faible niveau de réussite, les enseignants n'attendent pas beaucoup intellectuellement de leurs élèves, passent moins de temps à enseigner et contrôler activement leurs progrès scolaires, et déclarent qu'une forte proportion des élèves est inéducable (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979). De façon non surprenante, les élèves de ces écoles ont un sentiment élevé d'inutilité intellectuelle.

Un pourcentage bien trop élevé de jeunes issus de minorités défavorisées, mais ayant de hautes aptitudes, sont placés dans des filières scolaires faibles, avec des programmes allégés, ce qui ne leur ouvre pas l'accès à l'enseignement supérieur. Peterson (1989) a montré les effets affaiblissants du regroupement d'élèves dans des classes de rattrapage. Les élèves de faible niveau ayant suivi un programme pour élèves rapides ont obtenu des gains scolaires substantiels, alors que ceux ayant suivi un programme de rattrapage ont créé des problèmes

de discipline et ont peu progressé au cours de l'année scolaire. Le placement dans une filière de faible niveau scolaire fait des ravages sur le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants et conduit à l'inefficacité perçue des élèves (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Enseignement orienté vers la maîtrise

Une autre caractéristique des écoles efficaces est la structuration des activités d'apprentissage de manière à permettre un sentiment de capacité personnelle et de réussite scolaire chez tous les élèves. Ces écoles favorisent généralement un modelage d'expertise de l'apprentissage, dans lequel le progrès des élèves dans divers domaines d'instruction est étroitement contrôlé et où ils reçoivent immédiatement un feed-back correctif et un nouvel enseignement quand ils rencontrent des difficultés, jusqu'à ce qu'ils maîtrisent les connaissances et les compétences cognitives pertinentes. Outre l'enseignement didactique habituel, les élèves travaillent souvent ensemble dans de petits groupes et s'aident réciproquement. Avec un guidage soutenant, tous les élèves parviennent à un niveau élevé de maîtrise ; certains prennent simplement plus de temps et ont plus besoin d'aide que d'autres.

Gestion du comportement en classe

Dans les écoles efficaces, le comportement en classe est géré avec succès, en favorisant, reconnaissant et valorisant les activités productives plutôt qu'en punissant les comportements perturbateurs. Cependant, si un comportement perturbateur menace, on s'en occupe rapidement et fermement.

Implication des parents

La famille joue un rôle clé dans le succès des enfants à l'école. Une autre caractéristique des écoles efficaces est donc la forte implication des parents comme partenaires dans l'éducation des enfants. Les parents ayant suivi des études soutiennent généralement leurs enfants dans leur apprentissage intellectuel et n'ont pas peur d'influencer les pratiques de l'école pour faciliter le progrès de leurs enfants.

Ce sont généralement les parents défavorisés qui ont une faible implication dans l'école et qui offrent peu de soutien pédagogique à leurs enfants. Beaucoup ne savent pas quoi faire ni comment aider leurs enfants à apprendre à la maison, et ce manque de connaissance est aisément interprété par erreur comme un manque d'affection. Ils sont souvent intimidés par l'école, initient rarement le contact avec elle et ont peu de ressources économiques à leur disposition pour enrichir la scolarité de leurs enfants. Comme on peut s'y

attendre, ils ont un faible sentiment d'efficacité à pouvoir influencer l'apprentissage scolaire de leurs enfants (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Les parents qui doutent de leur efficacité à aider leurs enfants à apprendre ont tendance à déléguer l'éducation de leurs enfants aux enseignants.

Notons au passage que le statut socio-économique n'a pas d'effet direct sur le sentiment d'efficacité professionnelle des élèves ou sur leur intérêt pour une profession, mais un impact indirect, en influençant les croyances des parents en leur efficacité à favoriser le développement éducatif de leurs enfants et les aspirations qu'ils ont pour eux (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1997). Un niveau élevé d'efficacité et d'aspirations parentales élève les aspirations scolaires des enfants et leur sentiment d'efficacité scolaire, sociale et autorégulatrice.

Le sentiment d'efficacité des enseignants détermine partiellement le niveau de participation parentale dans les activités scolaires des enfants. Les enseignants convaincus de leurs capacités ont le plus de chances de solliciter et de soutenir les efforts pédagogiques des parents. Ainsi, plus l'efficacité pédagogique de l'enseignant est forte, plus les parents recherchent le contact avec lui, l'aident en classe, enseignent à la maison à partir de programmes qu'il a fixés, aident leurs enfants à faire leurs devoirs, et soutiennent de diverses autres manières les efforts du professeur (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992).

Un système régulier de communication entre l'école et la maison peut faciliter un plus fort investissement parental. Les familles qui évitent le contact avec l'école parce qu'elles s'estiment inefficaces et qui sont intimidées par le personnel tirent généralement profit d'un programme de visites à domicile réalisées par des parents formés du voisinage (Davies, 1991). Ceux-ci fournissent de l'information sur l'école, les logements, les services de santé et les programmes extrascolaires destinés aux enfants. Ils enseignent aux parents des moyens d'aider leurs enfants à s'intéresser et à s'impliquer dans les activités scolaires. La participation parentale doit donc être favorisée en créant des liens avec les parents, en montrant leur importance dans l'action pédagogique et en sollicitant l'aide de parents déjà impliqués. Lorsque de plus en plus de familles s'impliquent dans divers aspects de la vie scolaire, le taux de participation parentale active augmente rapidement. Pour maintenir une participation élevée, les parents ont besoin de constater que leur implication améliore l'éducation de leurs enfants.

Bandura fait positivement référence à quelques programmes scolaires innovants, en particulier le programme coopératif de Comer (1985, 1988) qui réunit, selon lui, les principaux éléments susceptibles d'améliorer les résultats

scolaires d'élèves en difficulté. Il comporte trois principales composantes structurelles :

- une équipe de direction et de gestion composée des enseignants, parents, conseillers pédagogiques, présidée par le directeur. Ces différents acteurs travaillent en partenariat ;

- la participation des parents aux activités scolaires ;

- l'équipe de services aux élèves, qui comporte les conseillers pédagogiques, les infirmières, et d'autres personnels de soutien.

Cette approche de l'éducation des enfants défavorisés augmente la réussite scolaire, élimine l'absentéisme et réduit considérablement les problèmes de comportement.

Comme suite logique de l'analyse du sentiment d'efficacité en milieu scolaire, nous allons maintenant aborder son impact dans la vie professionnelle, domaine essentiel puisqu'il structure une part importante de notre temps et qu'il joue un rôle non négligeable dans notre identité et notre sentiment de valeur personnelle.

Le sentiment d'efficacité dans les organisations

De nombreuses recherches montrent que l'efficacité scolaire perçue joue un rôle important dans le choix et la progression de la carrière. L'efficacité personnelle perçue rend compte des variations de ces différents aspects intellectuels du parcours professionnel quand la réussite scolaire antérieure, l'aptitude intellectuelle et les intérêts professionnels sont contrôlés (Lent, Brown & Larkin, 1987). Cependant, quand les différences de croyances d'efficacité sont contrôlées, l'aptitude ne rend plus compte de la planification et de la sélection du parcours, et du niveau scolaire atteint, ce qui suggère que les croyances des élèves en leur efficacité intellectuelle constituent un médiateur essentiel entre l'aptitude et les parcours et résultats pédagogiques (Lent et al., 1993).

Sentiment d'efficacité personnelle et choix de carrière

Avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier. Il prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, et la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent & Hackett, 1987). Cette contribution indépendante est vérifiée dans des tests empiriques qui contrôlent les effets de

l'aptitude, de la préparation et de la réussite scolaire antérieures et du niveau d'intérêt. Les individus éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur sentiment d'efficacité, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer. Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels.

Le style d'efficacité perçue des enfants influence le type d'activités professionnelles qu'ils croient pouvoir faire, lesquelles, à leur tour, sont liées à l'emploi qu'ils choisiront plus tard. Par exemple, les enfants ayant un sentiment élevé d'efficacité scolaire ont de hautes aspirations scolaires et se dirigent préférentiellement vers des carrières scientifiques, éducatives, littéraires et médicales. Les enfants ayant une efficacité sociale élevée s'estiment surtout efficaces pour les professions de service et choisissent plutôt des emplois de service public et de soins. La combinaison de basses aspirations et d'une faible efficacité chez les parents, et de basses aspirations et d'une faible efficacité pour les emplois de service chez les enfants, conduit habituellement ces derniers vers des métiers manuels.

Lent et ses collaborateurs ont comparé le pouvoir prédictif de l'efficacité personnelle perçue avec celui de prédicteurs issus de deux autres importantes théories du parcours et du fonctionnement professionnels (théorie de Holland et théorie de Janis et Mann), auprès d'élèves s'orientant vers des carrières scientifiques ou d'ingénierie (Lent, Brown & Larkin, 1987). L'efficacité perçue a contribué de manière spécifique (indépendamment de l'aptitude et de la réussite scolaire antérieure) au niveau de réussite des élèves dans les cours de sciences, à leur constance vis-à-vis du choix d'études scientifiques et à l'éventail des choix qu'ils ont sérieusement pris en considération parmi divers domaines scientifiques et d'ingénierie. Par contre, ni la correspondance entre la personne et son environnement (théorie de Holland), ni le fait de penser aux conséquences futures (théorie de Janis et Mann) n'ont prédit la réussite scolaire ou la persévérance professionnelle. Faire correspondre les qualités à l'environnement ne motive pas et ne soutient pas les individus confrontés à des difficultés s'ils doutent qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir dans une carrière qui présente un certain intérêt à leurs yeux.

Il ne faudrait cependant pas interpréter ce qui précède dans une perspective déterministe. Il est en effet possible de modifier la perception qu'un jeune a de son efficacité et lui permettre ainsi d'élargir ses aspirations professionnelles, comme le montre la recherche-action de Cannon (1988).

Une faible proportion des diplômés d'un grand lycée essentiellement composé d'élèves latinos de faible milieu socio-économique entrait à l'université. Un universitaire a fait un cours à ces lycéens sur la pensée critique nécessaire pour entrer à l'université locale, afin de les persuader qu'ils avaient les capacités de réussir. En leur prouvant qu'ils possédaient un haut degré d'efficacité scolaire, ce programme a fortement augmenté le taux d'inscription à l'université de ces élèves issus de minorités. L'un de ces étudiants a déclaré : « Avant, quand je pensais à l'université, cela me faisait peur, parce que je pensais que ce serait trop dur. Maintenant, je sais que je peux le faire ». Cette modification du sentiment d'efficacité a produit des changements de comportement : « Au lieu de regarder la télé tout le temps, je consacre du temps à mes cours ». Au fil des ans, des étudiants de plus en plus nombreux se sont inscrits à l'université, ce qui a créé de nouvelles normes et attentes scolaires collectives. D'autres établissements scolaires ont alors adopté le programme.

***Sentiment d'efficacité
personnelle et
employabilité***

De nombreuses propositions d'emploi sont trouvées par l'intermédiaire d'amis, de relations et de cercles d'associés. L'efficacité à recruter l'aide de réseaux sociaux informels constitue donc un élément essentiel du processus. Plusieurs études longitudinales montrent que l'efficacité perçue prédit la réembauche après licenciement lors d'une période de récession. Kanfer et Hulin (1985) ont testé des employés pour leur efficacité perçue à exécuter différents aspects de la recherche d'emploi. Divers autres facteurs susceptibles de contribuer à la réembauche ont également été examinés : l'âge de l'employé, la qualité de sa performance au travail, la dépression et les obstacles perçus à la réembauche. Le sentiment d'efficacité est apparu comme le seul facteur significatif de réembauche ultérieure. Plus l'efficacité perçue était élevée, plus le comportement de recherche d'emploi était important et plus le taux de réembauche était élevé. Clifford (1988) a lui aussi constaté que les chômeurs convaincus de leur efficacité à trouver un emploi avaient plus de probabilités d'être réemployés dans une période de suivi, tandis que ni la cause de chômage, ni les caractéristiques générales de personnalité n'exerçaient d'influence sur la réembauche.

Se basant sur les connaissances relatives au coping et à l'efficacité personnelle, les chercheurs du *Michigan Institute for Social Research* ont mis au point un programme à multiples facettes pour immuniser les ouvriers contre les effets démoralisants de la perte d'emploi et pour restaurer leur efficacité à retrouver un emploi de qualité (Vinokur, van Ryn, Gramlich & Price, 1991).

Ces ouvriers ont reçu une formation sur la façon de mener une recherche efficace d'emploi et ont participé à des jeux de rôle. Ils ont ainsi identifié les obstacles potentiels et ont développé des stratégies de résolution de problème visant à trouver des solutions alternatives. Ils ont reçu une formation leur permettant d'anticiper les obstacles et revers potentiels et de développer des stratégies de coping qui leur ont permis de persister en dépit de déceptions au cours de leur recherche. Ils ont également reçu un soutien social de la part de l'équipe et des autres participants pour maintenir leurs efforts. Dans des évaluations de suivi menées peu après le programme puis plusieurs années après, les participants au projet avaient un sentiment plus élevé d'efficacité à la recherche d'emploi, avaient trouvé des emplois plus rapidement et de meilleure qualité, et recevaient un salaire plus élevé que ceux qui n'avaient pas suivi le programme. Van Ryn et Vinokur (1992) ont constaté que l'effet de ce programme de réembauche sur le comportement de recherche d'emploi était entièrement médiatisé par l'efficacité personnelle perçue. Plus les croyances des participants dans leur efficacité à faire les actions qui apportent l'emploi étaient fortes, plus ils considéraient positivement les efforts de recherche d'emploi. Le rôle médiateur des croyances d'efficacité a été confirmé après avoir contrôlé les effets de l'âge, du sexe, du revenu familial et du niveau d'éducation.

Acquisition de compétences par le modelage de maîtrise

Si l'acquisition de connaissances et de compétences ne se faisait que par l'expérience directe, elle serait fortement ralentie, sans parler de son aspect ennuyeux et aléatoire. En fait, une part importante de l'apprentissage a lieu en observant le comportement des autres et ses conséquences.

Le modelage de maîtrise s'applique de plus en plus pour l'acquisition de compétences intellectuelles, sociales et comportementales (Bandura, 1986). C'est, selon Bandura, l'un des modes de capacitation humaine les plus efficaces. La méthode qui produit les meilleurs résultats comprend trois phases :

- le modelage instructif
- le perfectionnement guidé des compétences
- le transfert de compétences des situations de travail.

Le modelage instructif

La formation professionnelle a reposé presque exclusivement sur le modèle traditionnel des cours. Or, le modelage de maîtrise donne de bien meilleurs résultats que les cours (Burke & Day, 1986). Il est un premier pas dans l'acquisition de compétences. Les compétences complexes sont divisées en sous-compétences

qui sont ensuite modelées sur un enregistrement vidéo selon des étapes faciles à maîtriser. Subdiviser les compétences complexes en sous-compétences produit un meilleur apprentissage que d'essayer de tout enseigner en une seule fois. Les influences modelantes doivent viser autant à construire un sentiment d'efficacité personnelle qu'à transmettre des connaissances sur les procédures et stratégies.

Gist, Rosen et Schwoerer (1988) ont comparé le modelage de maîtrise avec des cours individuels interactifs pour enseigner à des employés comment utiliser un tableur. Les cours individuels à un rythme personnel (sur disquette) ont fourni un enseignement interactif progressif avec un feed-back de performance approprié. Le modelage de maîtrise a fourni la même information et les mêmes occasions d'utiliser les compétences en informatique, mais a utilisé également l'enregistrement vidéo d'un modèle montrant comment réaliser la tâche. Le modelage s'est révélé supérieur à l'enseignement assisté par ordinateur pour transmettre les compétences à des apprenants jeunes ou âgés. Comparé à l'apprentissage individuel, le modelage de maîtrise produit un style de travail plus efficace, des émotions moins négatives durant la formation et une plus grande satisfaction au sujet du programme de formation.

*Le perfectionnement guidé
des compétences*

Une fois que les apprenants ont compris les nouvelles compétences, ils ont besoin d'un guidage pour les améliorer. Le feed-back le plus instructif et qui produit les plus fortes améliorations est le modelage correcteur. Selon cette approche, les sous-compétences qui n'ont pas été bien apprises sont identifiées et des moyens efficaces de les réaliser sont modelés par ceux qui ont les compétences souhaitées. Cependant, pour que ce feed-back produise de bons résultats, il doit construire la confiance dans les capacités de la personne, en attirant son attention sur ses succès et ses progrès et en corrigeant ses insuffisances d'une manière constructive plutôt que par une évaluation critique. En étant persuadée par le feed-back qu'elle a les capacités de réussir, la personne utilise plus efficacement les compétences qu'elle a apprises.

*La formation au transfert
de compétences*

De nouvelles compétences ont peu de chances d'être utilisées longtemps si elles ne sont pas utiles dans le travail. Il faut donc mettre en place un programme de transfert, où les compétences nouvellement acquises sont d'abord essayées au travail dans des conditions ayant des probabilités de produire de bons résultats.

Latham et Saari (1979) ont utilisé un modelage par enregistrement vidéo pour enseigner aux contremaîtres comment assumer les exigences de leur rôle. On leur a appris à stimuler la motivation, à exprimer de la reconnaissance, à corriger les mauvaises habitudes de travail, à discuter des problèmes éventuels de discipline, et à vaincre la résistance aux changements de leurs pratiques professionnelles. On leur a fourni des directives sommaires définissant les étapes clés des procédures et stratégies modelées pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation. Le groupe de contremaîtres a discuté des compétences puis les a mises en pratique dans des jeux de rôle reprenant les incidents qu'ils devaient gérer dans leur travail. Ils ont reçu un feed-back instructif pour les aider à améliorer et à perfectionner leurs compétences.

Pour faciliter le transfert des compétences vers leur environnement professionnel, on donnait à la fin de chaque séance aux contremaîtres une copie écrite des directives. On leur apprenait à utiliser les compétences apprises avec leurs subordonnés au cours de la semaine suivante. Ils ont ensuite rendu compte de leurs progrès ou de leurs difficultés à mettre les compétences en application. S'ils rencontraient des problèmes, les incidents étaient rejoués et les contremaîtres recevaient une formation supplémentaire par un modelage instructif et une répétition du rôle relatif à la façon de gérer de telles situations. Un groupe contrôle de contremaîtres recevait le même ensemble de directives mais sans modelage de maîtrise.

La compétence des contremaîtres à gérer les problèmes était testée dans des jeux de rôle trois mois plus tard et par des évaluations de leur performance au travail un an après la formation. Les contremaîtres qui avaient reçu la formation au modelage de maîtrise se sont révélés plus performants que ceux du groupe contrôle. Ayant constaté que les compétences étaient très fonctionnelles, les contremaîtres du premier groupe y avaient adhéré, tandis que dans le groupe contrôle, les effets d'un faible programme d'apprentissage, reposant essentiellement sur une persuasion enthousiaste, se sont rapidement dissipés, la ferveur initiale ne parvenant pas à produire de bons résultats. Cependant, les contremaîtres du groupe contrôle ont ensuite suivi la formation au modelage de maîtrise, et ont ainsi amélioré leurs compétences de supervision au niveau obtenu par les autres contremaîtres. Puisque cette approche fournit aux contremaîtres des outils pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés, ils y réagissent très favorablement.

Porras & Anderson (1981) ont montré que les compétences de supervision suscitées par un modelage de maîtrise améliorent le moral et la productivité des organisations. Les résultats organisationnels obtenus par des contremaîtres ayant participé à un programme de modelage de maîtrise ont été comparés à

ceux obtenus par d'autres contremaîtres sans cette formation. Dans la première usine, les employés ont estimé que leurs contremaîtres étaient plus aptes à repérer les problèmes, à expliquer la nécessité de changements, à faire appel à leurs idées concernant les causes des difficultés et les solutions possibles, à suivre les solutions qui avaient fait l'objet d'un accord, et à valoriser les compétences améliorées. L'usine où ce programme était appliqué a connu une baisse significative du taux d'absentéisme, un plus faible turnover des employés, et une augmentation de 17% de la productivité mensuelle au cours d'une période de six mois, ce qui a dépassé la productivité des usines contrôle.

***Sentiment d'efficacité
personnelle et
décisions managériales***

Souvenons-nous que la théorie sociocognitive explique le fonctionnement humain en termes de causalité triadique réciproque (Carré, 2004). Chaque facteur majeur en interaction dans la structure causale triadique - la cognition, le comportement et l'environnement - fonctionne comme un élément important du processus organisationnel. Le facteur cognitif est représenté par les croyances d'efficacité managériale, l'établissement d'objectifs personnels et la qualité de la pensée analytique ; le facteur comportemental est constitué par les choix managériaux ; enfin, le facteur environnemental comporte les propriétés perçues et objectives de l'environnement organisationnel, le niveau de défi qu'il requiert et la réceptivité des employés aux interventions managériales.

Des managers ordinairement doués, mais amenés à croire que la prise de décision complexe est une aptitude innée, que les organisations ne sont pas facilement contrôlables et que d'autres cadres réussissaient mieux qu'eux, et qui ont reçu un feed-back soulignant l'insuffisance de leur performance managériale, ont présenté une détérioration progressive de leur fonctionnement managérial (Bandura & Jourden, 1991). Ils étaient envahis de doutes croissants sur eux-mêmes à propos de leur efficacité managériale lorsqu'ils rencontraient des problèmes. Leur raisonnement est devenu de plus en plus désordonné, ils ont réduit leurs aspirations organisationnelles et ont obtenu de moins en moins de résultats avec l'organisation qu'ils géraient. Des performances organisationnelles défailtantes ont de plus sapé l'efficacité managériale perçue.

Par contre, la croyance selon laquelle la prise de décision complexe est une compétence que l'on peut acquérir et que les organisations sont contrôlables, et un feed-back soulignant les capacités comparatives des cadres et leurs gains de performance, ont favorisé la productivité organisationnelle. Les cadres agissant selon ces modes de croyance favorables ont manifesté un sentiment durable d'efficacité même quand on leur a assigné des standards de productivité très

difficiles à atteindre. Ils se sont fixés des objectifs organisationnels de plus en plus stimulants et ont fait preuve d'une bonne pensée analytique pour découvrir les procédures managériales. Cette orientation d'efficacité personnelle s'est traduite par une productivité organisationnelle élevée.

Gestion des risques

Dans les grandes entreprises, les managers sont continuellement confrontés à des décisions impliquant des dilemmes et des risques. Certains cadres considèrent que ces situations fournissent des occasions, tandis que d'autres y voient surtout des menaces. Krueger et Dickson (1993) montrent que les croyances des managers en leur efficacité décisionnelle affectent leurs évaluations. Ceux dont l'efficacité perçue est élevée se focalisent sur les occasions qu'il vaut la peine de saisir, tandis que ceux à faible sentiment d'efficacité s'attardent sur les risques à éviter.

Baum (1994) a élargi ce domaine de recherches vers la croissance de projets réels dans plusieurs centaines d'entreprises de menuiserie. Il a étudié des entrepreneurs qui avaient fondé leur entreprise ou transformé celle qu'ils avaient achetée. Le succès entrepreneurial était mesuré en termes de croissance des ventes, des emplois et des profits sur une période de quatre ans. Des traits généraux de personnalité sont peu corrélés avec le succès entrepreneurial. Les sujets qui ont obtenu une forte croissance avaient une vision de ce qu'ils souhaitaient faire, une solide croyance en leur efficacité à le réaliser, fixaient des objectifs de croissance stimulants, possédaient de bonnes compétences techniques et mettaient en place des stratégies de production et de marketing innovantes.

Bandura cite à ce propos la confiance inébranlable d'Edison en son efficacité inventive qui a engendré les industries sonore et cinématographique. Comme il l'affirmait lui-même : « Le problème d'autres inventeurs est qu'ils essaient quelque chose et abandonnent. Je n'abandonne jamais tant que je n'ai pas trouvé ce que je cherche ».

Il faut cependant noter qu'un sentiment excessif d'efficacité personnelle peut aveugler l'individu sur d'importants risques et difficultés. S'étant engagés dans une direction qui ne produit pas de résultats, certains individus peuvent essayer de compenser leurs pertes en investissant plus de ressources et en prenant plus de risques.

L'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la vie professionnelle a également été étudié dans le monde universitaire. Les succès dans cet univers reposent fortement sur la productivité de recherche. La recherche requiert une créativité considérable, de la persévérance et des éléments fortuits pour parvenir à de nouvelles connaissances qui ont un impact social important. Les

chercheurs doivent donc se baser sur le solide sentiment d'efficacité personnelle que leurs efforts aboutiront finalement. De fait, une forte confiance en l'efficacité de recherche rend compte de la productivité de recherche, après avoir contrôlé les effets des années d'expérience, du classement universitaire et du choix de discipline (Vasil, 1992).

Abordons maintenant le troisième volet de cet article, à savoir l'impact du sentiment d'efficacité personnelle dans la psychothérapie.

Le sentiment d'efficacité personnelle en psychothérapie

Selon Bandura, les plus grands bénéfices que les psychothérapies puissent procurer ne sont pas des remèdes spécifiques à des problèmes particuliers, mais les outils sociocognitifs nécessaires pour gérer efficacement toutes les situations possibles. Ces outils doivent être à large spectre, ce qui a pour conséquence, selon lui, que ni la verbalisation isolée de l'action (par exemple au cours d'une psychanalyse), ni l'action isolée de la pensée (thérapie comportementale) ne donnent de bons résultats dans la thérapie des troubles psychiques.

Puisque la thérapie permet aux gens d'influer sur les événements de leur vie, elle initie un processus de changement autorégulateur. Le thérapeute facilite celui-ci en permettant au patient d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires, ainsi que la croyance en son aptitude à exercer un certain contrôle sur son existence. Un fonctionnement efficace nécessite d'acquérir des moyens pour contrôler les modes de pensée auto-affaiblissants, le stress émotionnel et les comportements qui affectent les relations intra- et interpersonnelles. Seront successivement examinées dans cet article les thérapies des phobies, de la dépression et de la toxicomanie, avec un développement plus important sur les phobies, car celles-ci sont souvent réfractaires aux thérapies.

La thérapie des phobies

Les psychologues considèrent souvent que les limitations que les sujets phobiques s'imposent (par exemple, un agoraphobe qui reste chez lui) viennent de ce qu'ils craignent de devenir anxieux ou d'être terrassés par une attaque de panique, ou que des conséquences catastrophiques vont leur arriver. Par contre, selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), c'est surtout l'inefficacité perçue à faire face à des menaces potentielles qui fait surgir à la fois l'anxiété anticipatoire et le comportement d'évitement. Les individus évitent les situations et les activités qui peuvent être déplaisantes, non parce

qu'ils sont envahis par l'anxiété, mais parce qu'ils croient qu'ils seront incapables de gérer les situations difficiles. Ceux qui s'estiment efficaces à gérer les menaces ne les craignent pas, ni ne les fuient.

Diverses études montrent que ni l'anxiété anticipée, ni la panique anticipée, ni le danger perçu ne prédisent le comportement agoraphobique après avoir contrôlé l'influence des croyances d'efficacité. Par contre, les croyances d'efficacité sont hautement prédictives du comportement agoraphobique quand les variations de la panique anticipée, de l'anxiété anticipée et du danger perçu sont contrôlées (Williams & Zane, 1989).

Ces résultats indiquent que le traitement devrait viser à construire le sentiment d'efficacité de coping des personnes plutôt que d'essayer de corriger les attentes de résultats catastrophiques tout en ignorant le sentiment profond d'inefficacité qui engendre ces attentes. Pour cela, la meilleure thérapie consiste, selon Bandura, en des expériences de maîtrise guidée, qui facilitent l'acquisition d'un sentiment d'efficacité de coping et éliminent rapidement des troubles phobiques étendus. Nous avons déjà noté l'importance du modelage de maîtrise dans l'acquisition de compétences professionnelles. Cette technique est également très pertinente en thérapie.

La procédure de maîtrise guidée est la suivante. Les activités redoutées sont d'abord exécutées par un modèle humain pour montrer au patient comment faire face efficacement aux menaces et lui démontrer à de multiples reprises que les résultats catastrophiques qu'il attend ne surviennent pas. Puis le sujet est mis en situation, dans des contextes de plus en plus difficiles. Ainsi, un programme destiné à éliminer une phobie de la conduite commence par de courts trajets dans des rues isolées avec un trafic minimal, continue avec des trajets plus longs sur des routes plus fréquentées, et culmine avec de longs périple sur des autoroutes au trafic dense et dans des conditions météorologiques difficiles. Si le patient échoue dans ses essais initiaux, il a tendance à attribuer ses difficultés à une incapacité inhérente ; le thérapeute, lui, attribue ses difficultés à l'ampleur de la demande : le pas à franchir était encore trop important. Des tâches réalisées plus facilement sont alors sélectionnées et essayées. Ainsi, le thérapeute est présent pour identifier et corriger les modes dysfonctionnels de pensée qui surviennent éventuellement, et pour suggérer des stratégies cognitives et comportementales qui favorisent les bonnes performances.

Puisque les phobiques évitent systématiquement ce qu'ils craignent, ils perdent progressivement contact avec la réalité qu'ils fuient. Or, les expériences de maîtrise guidée leur fournissent un moyen rapide et efficace de restaurer l'épreuve de la réalité en donnant l'occasion de tests qui montrent que leurs

croyances phobiques sont infondées et que l'on peut contrôler des menaces potentielles par l'acquisition de compétences de coping.

La maîtrise guidée élimine le comportement défensif, les réactions physiologiques de stress et les modes de pensée erronés (Bandura, 1988). Par exemple, les aérophobes sont des personnes qui évitent de voyager en avion, par peur de perdre leur contrôle. Il suffit de quelques voyages avec un modelage guidé pour les convaincre qu'ils sont parfaitement capables de se contrôler dans un avion, et les amener à utiliser ce moyen de transport. Selon Bandura, la maîtrise guidée est la méthode la plus puissante pour augmenter les croyances d'efficacité personnelle, réduire l'anxiété et restaurer les comportements fonctionnels (Williams, 1992). Ce traitement est plus efficace que la thérapie par exposition au stimulus et que la thérapie cognitive pour élever l'efficacité perçue à contrôler des pensées perturbantes et des réactions de panique, et restaurer le comportement efficace de coping chez les phobiques.

Dans une série d'expérimentations, des phobiques graves ont reçu un traitement reposant sur différents modes d'influence (par maîtrise active, vicariant, cognitif et émotionnel) transmis par différentes formes de thérapie (Bandura et al., 1980). C'est la maîtrise active qui a produit les augmentations les plus hautes, les plus fortes et les plus généralisées d'efficacité personnelle. Elle transforme les attitudes d'exécration envers les sources de phobies en attitudes positives, élimine le comportement phobique et les réactions subjectives et physiologiques d'anxiété, ainsi que les ruminations phobiques et les cauchemars chez tous les patients, ceci dans un temps relativement court.

Les résultats les plus impressionnants sont peut-être ceux obtenus avec des phobiques des serpents et des araignées (Bandura et al., 1977 ; Bandura et al., 1975). Pratiquement tous les sujets de cette étude étaient assaillis de pensées intrusives et de cauchemars récurrents qu'ils se sentaient impuissants à contrôler : « J'ai des cauchemars avec des araignées au moins une fois par semaine depuis dix à quinze ans. Elles sont toujours présentes à mon esprit dans la soirée quand je dois allumer la lumière dans une pièce sombre ». Pendant le processus d'acquisition de la maîtrise de coping, les modes habituels de pensée phobique ont été transformés en réévaluations bénéfiques de menaces antérieures. Ainsi, une personne a déclaré à propos des serpents : « Toute ma manière de pensée a été modifiée. J'avais l'habitude de les détester, maintenant je les apprécie et j'admire leur mécanique raffinée ! ». Les patients ont signalé la disparition de leurs rêves phobiques : « Au début du programme, je rêvais de serpents monstrueux grossissant de plus en plus. Maintenant, je n'ai plus du tout ces rêves ». Après avoir acquis un sentiment maximal d'efficacité

de coping, tous les sujets ont été complètement guéris de leurs ruminations perturbatrices et de leurs cauchemars. Ils ont obtenu la paix de l'esprit par la confiance dans leur pouvoir de contrôler les menaces et les stressseurs qu'ils sont susceptibles de rencontrer : « Maintenant, je ne me soucie pas de l'éventualité de rencontrer un serpent. Si cela arrive, je peux faire face ».

**La thérapie de la
dépression**

Diverses études comparatives font état de succès identiques pour des traitements divergents de la dépression. Selon Bandura, ceci s'explique par la fonction médiatrice de l'efficacité personnelle. Les gens peuvent être déprimés pour de multiples raisons, mais un profond sentiment d'inefficacité personnelle à produire des résultats positifs rendant l'existence agréable est le facteur central commun aux différents sous-processus de dépression. Cette inefficacité perçue peut concerner des relations souhaitées, des résultats espérés ou le contrôle de pensées désespérantes. Ainsi, dans les thérapies destinées à contrecarrer la dépression en éliminant les images négatives de soi, une grande part de l'analyse de la pensée vise à persuader les patients qu'ils sont compétents plutôt qu'impuissants. Parallèlement, les thérapies qui favorisent les compétences sociales augmentent le sentiment d'efficacité sociale, ce qui permet le développement de relations émotionnelles satisfaisantes qui réduisent la vulnérabilité à la dépression.

Le traitement efficace de la dépression nécessite donc que les patients s'engagent dans des styles capacitants de pensée et dans des activités de maîtrise qui contrecarrent l'autodévalorisation et le sentiment d'impuissance. Des expériences de maîtrise sont habituellement plus convaincantes que la parole seule pour éliminer les pensées inefficaces. Des expériences de maîtrise guidée peuvent démontrer que ce qui avait semblé désespérément difficile est finalement faisable.

Kavanagh et Wilson (1989) ont testé divers prédictors potentiels des résultats du traitement de la dépression obtenus en modifiant les modes erronés de pensée et en augmentant les activités agréables. L'efficacité perçue à contrôler les pensées déprimantes s'est avérée le meilleur prédictor. Plus le traitement a renforcé l'efficacité à contrôler les pensées déprimantes, plus la réduction de la dépression a été importante et moins il y a eu de récurrences d'épisodes de dépression au cours de l'année suivant la thérapie.

**La thérapie de la
toxicomanie**

Gossop et ses collaborateurs (1990) ont examiné divers prédictors de la consommation de drogues à court et long terme. Les facteurs

qui sont constamment apparus comme prédicteurs significatifs de résultats étaient l'efficacité personnelle perçue à s'abstenir de drogue, et les facteurs protecteurs que sont le soutien des amis et l'investissement dans une activité professionnelle porteuse de sens. Ces engagements sociaux et professionnels positifs ont contribué à une vie satisfaisante qui a aidé les anciens utilisateurs à rester libres de drogue. Plus l'efficacité autorégulatrice perçue suscitée par le traitement est élevée, plus les consommateurs d'opiacées s'abstiennent de drogue.

Les individus très dépendants doivent changer radicalement de mode de vie pour maintenir la guérison de la toxicomanie. Pour commencer, ils doivent se désintoxiquer de la croyance qu'ils peuvent continuer à faire les mêmes activités avec les mêmes fréquentations dans le même cadre, tout en s'abstenant de consommer des drogues. Ils ne doivent pas simplement modifier leur comportement de consommation, mais apprendre un nouveau style de vie. Ils doivent couper les liens avec leurs amis drogués et avec les dealers, restructurer leurs activités sociales et récréatives, qui ont été surtout orientées autour de la drogue, apprendre à éviter en permanence les situations à haut risque. Ceux qui n'ont pas un emploi stable doivent acquérir des compétences professionnelles qui vont structurer une grande part de leur vie et lui donner une signification nouvelle.

Bandura cite comme action exemplaire le programme thérapeutique à large portée de Delancy à San Francisco, qui constitue à ses yeux un remarquable modèle auto-capacitant permettant à des toxicomanes initialement rebelles au traitement de mener une existence productrice (Silbert, 1984). Delancy est une communauté autogérée où des toxicomanes et des alcooliques très dépendants et incarcérés durant de longues années, restructurent leur existence grâce à leur initiative personnelle sans fonds publics. Les difficultés passées ne sont pas acceptées comme excuses aux comportements néfastes.

Chacun reçoit un enseignement équivalent au niveau du lycée et suit une formation pour acquérir des compétences professionnelles fondamentales ; certains suivent un cursus universitaire. Chaque résident acquiert une expérience considérable dans trois catégories d'activités : la production, l'administration et la vente. Après avoir acquis des compétences éducatives, interpersonnelles et professionnelles, ils entrent dans une phase de transition où ils exercent un emploi dans la société, ou bien reçoivent des ressources leur permettant de démarrer leur propre entreprise tout en résidant encore dans la sous-communauté de Delancy. Une fois qu'ils se sont bien adaptés à leur nouvelle vie, ils partent d'eux-mêmes.

Ce programme est également fondé sur le principe de restitution. En effet, on donne aux sujets les compétences et le soutien social pour sortir de leurs difficultés, mais ils doivent faire ensuite de même en aidant les autres. Par exemple, Deborah était toxicomane à 12 ans, prostituée à 13, a été souvent emprisonnée et a tenté trois fois de se suicider. Elle a obtenu un diplôme de commerce et est gestionnaire des ventes dans une entreprise nationale. Elle a créé un programme communautaire paraprofessionnel pour adolescentes en difficulté et aide les nouvelles femmes résidentes du programme Delancy.

Dans cet environnement, des individus qui ont été profondément empêtrés dans le crime et la toxicomanie apprennent à être responsables et chaleureux. Ils acquièrent les aptitudes et le sentiment d'efficacité personnelle leur permettant de mener une vie sociale digne. Ainsi, une approche sociale auto-capacitante qui aborde simultanément de multiples problèmes humains peut réussir là où des approches individualistes fragmentées échouent.

En conclusion, on ne peut qu'être impressionné par l'ampleur de la théorie de l'efficacité personnelle, tant sur le plan théorique qu'empirique. Sur le plan théorique, il s'agit d'une vaste théorie à large portée qui englobe des aspects très divers de l'existence humaine : cognitifs, comportementaux et conatifs.

Sur le plan empirique également, la diversité des domaines explorés - rappelons que n'ont pas été présentés ici les nombreux résultats obtenus dans le sport, la santé physique et l'action collective - et la profondeur de l'impact exercé par le sentiment d'efficacité personnelle laissent quelque peu abasourdi...

Ce qui frappe le plus, ce sont les résultats où l'efficacité personnelle constitue un facteur prépondérant, là même où l'on penserait spontanément que ce sont d'autres éléments qui jouent le rôle essentiel. Les croyances d'efficacité prédisent alors le niveau de telle ou telle variable dépendante, une fois que d'autres facteurs possibles sont contrôlés, alors qu'inversement, ces facteurs ne prédisent pas ou peu le niveau de cette variable une fois que les croyances d'efficacité sont contrôlées. Rappelons quelques résultats précédemment cités :

- le sentiment d'efficacité scolaire prédit le niveau scolaire atteint, l'éventail d'options professionnelles considérées, et la persévérance et le succès dans le domaine choisi, quand la réussite scolaire antérieure, l'aptitude intellectuelle et les intérêts professionnels sont contrôlés. Inversement, quand les différences de croyances d'efficacité sont contrôlées, l'aptitude ne rend plus compte de la planification et de la sélection du parcours, et des niveaux scolaires atteints.

- le sentiment d'efficacité de recherche scientifique prédit la productivité du chercheur, après avoir contrôlé les effets des années d'expérience, du classement universitaire, et du choix de discipline.

- le niveau des croyances d'efficacité est hautement prédictif du comportement agoraphobique, quand les variations de la panique anticipée, de l'anxiété anticipée et du danger perçu sont contrôlées. Inversement, ni l'anxiété anticipée, ni la panique anticipée, ni le danger perçu ne prédisent ce comportement lorsque l'on contrôle l'influence des croyances d'efficacité.

Et l'on obtient des résultats semblables pour des problématiques aussi diverses que la résistance à la douleur, le niveau d'activité après une chirurgie cardiaque, la thérapie anti-alcoolique...

Cette masse de démonstrations impressionne le modeste lecteur et traducteur de l'œuvre de Bandura que je suis. Mais l'admiration ne doit pas éliminer une certaine lucidité et je ne peux m'empêcher de formuler une critique. Devant l'ampleur des terrains explorés, on ne peut qu'être surpris d'une grande absente : l'affectivité, totalement passée sous silence dans un ouvrage aux dimensions imposantes (860 pages grand format dans la version française !). Il est d'ailleurs intéressant de constater que si Bandura utilise relativement fréquemment le terme « affective », ce n'est jamais dans le sens français, mais toujours dans le sens émotionnel du terme, et souvent dans sa connotation physiologique de réaction des viscères à telle situation émotionnellement chargée.

Or, qui niera que les relations affectives constituent un puissant facteur de motivation pour de multiples aspects de l'existence ? Ne serait-ce que sur le plan scolaire, on sait à quel point la relation établie avec l'enseignant joue, chez certains élèves, un rôle déterminant sur leur motivation et, par voie de conséquence, sur leurs résultats scolaires. On peut donc souhaiter que des recherches soient entreprises dans l'avenir mettant en jeu simultanément le sentiment d'efficacité personnelle et les relations affectives.

Références

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy : Exercise of control through self-belief. In J.P. Dauwalder, M. Perrez & V. Hobi (Eds.), *Annual series of European research in*

- behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Amsterdam/Lisse, Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company ; *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Bandura, A., Adams, N.E. & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Bandura, A., Adams, N.E., Hardy, A.B. & Howells, G.N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Bandura, A., Jeffery, R.W. & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy*, 13, 141-152.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1997). Efficacy beliefs as shapers of aspirations and occupational trajectories. In preparation.
- 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.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baum, J.R. (1994). The relation of traits, competencies, vision, motivation, and strategy to venture growth. Ph.D. diss., University of Maryland.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement : Schools make a difference*. New York : Praeger.
- Burke, M.J. & Day, R.R. (1986). A cumulative study of the effectiveness of management training. *Journal of Applied Psychology*, 71, 232-245.
- Cannon, A. (1988, February 13). Getting minorities into college. *San Francisco Chronicle*, p. A2.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle, *ce numéro*.
- Clifford, S.A. (1988). Cause of termination and self-efficacy expectations as related to reemployment status. Ph.D. diss., University of Toledo, Ohio.
- Collins, J.L. (1982, March). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Comer, J.P. (1985). The Yale-New Haven primary prevention project : A follow-up study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 154-160.
- Comer, J.P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259, 42-48.

- Davies, D. (1991). Schools reaching out : Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, January, 376-382.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M., Rosen, B. & Schwoerer, C. (1988). The influence of training method and trainee age on the acquisition of computer skills. *Personnel Psychology*, 41, 255-265.
- Gossop, M., Green, L., Phillips, G. & Bradley, B. (1990). Factors predicting outcome among opiate addicts after treatment. *British Journal of Clinical Psychology*, 29, 209-216.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S. (1992). Parent efficacy, teacher efficacy, and parent involvement : Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Kanfer, R. & Hulin, C.L. (1985). Individual differences in successful job searches following lay-off. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 835-847.
- Kavanagh, D.J. & Wilson, P.H. (1989). Prediction of outcome with a group version of cognitive therapy for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 333-347.
- Krueger, N.F., Jr. & Dickson, P.R. (1993). Self-efficacy and perceptions of opportunities and threats. *Psychological Reports*, 72, 1235-1240.
- Latham, G.P. & Saari, L.M. (1979). Application of social learning theory to training supervisors through behavioral modeling. *Journal of Applied Psychology*, 64, 239-246.
- Lent, R.W., Lopez, F.G. & Bieschke, K.J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors : Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223-236.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Larkin, K.C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior : Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 293-298.
- Lent, R.W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy : Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R.W., Larkin, K.C. & Brown, S.D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288.
- Levin, H.M. & Lockheed, M.E. (1993). Creating effective schools. In H.M. Levin & M.E. Lockheed (Eds.), *Effective schools in developing countries* (pp. 1-20). London and Washington, D.C. : Falmer.
- Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people* (pp. 333-363). New York : Cambridge University.

- Multon, K.D., Brown, S.D., & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Peterson, J.M. (1989). Remediation is no remedy. *Educational Leadership*, March, 24-25.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990, April). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. Paper presented at the annual American Educational Research Association convention, Boston.
- Porras, J.I. & Anderson, B. (1981). Improving managerial effectiveness through modeling-based training. *Organizational Dynamics*, Spring, 60-77.
- Pretty, G.H. & Seligman, C. (1984). Affect and the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1241-1253.
- 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.
- Rosenfield, D., Folger, R. & Adelman, H.F. (1980). When rewards reflect competence : A qualification of the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-378.
- Schunk, D.H. (1983b). Ability versus effort attributional feed-back: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Shell, D.F., Murphy, C.C. & Bruning, R.H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Silbert, M.H. (1984). Delancy Street Foundation : Process of mutual restitution. In F. Riessman (Ed.), *Community psychology series* (Vol. 10, pp. 41-52). New York : Human Sciences Press.
- van Ryn, M. & Vinokur, A.D. (1992). How did it work ? An examination of the mechanisms through which an intervention for the unemployed promoted job-search behavior. *American Journal of Community Psychology*, 20, 577-597.
- Vasil, L. (1992). Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 259-269.
- Vinokur, A.D., van Ryn, M., Gramlich, E.M. & Price, R.H. (1991). Long-term follow-up and benefit-cost analysis of the jobs program : A preventive intervention for the unemployed. *Journal of Applied Psychology*, 76, 213-219.
- Williams, S.L. (1992). Perceived self-efficacy and phobic disability. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy : Thought control of action* (pp. 149-176). Washington, D.C. : Hemisphere.

- Williams, S.L. & Zane, G. (1989). Guided mastery and stimulus exposure treatments for severe performance anxiety in agoraphobics. *Behaviour Research Therapy*, 27, 238-245.
- Wood, R.E. & Locke, E.A. (1987). The relation of self-efficacy and grade goals to academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 1013-1024.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.