

SUPERVISION PEDAGOGIQUE ET AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DU MFOUNDI

Placide Mengoua

Minette Blanche Bassaga Mélikéné

Enseignant chercheur Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

237697689997

237693369372

mengouaplacide@yahoo.fr

minnettemelikene@fse-uy1.cm

Résumé

Cette recherche étudie la relation entre la supervision pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants des écoles primaires publiques du Mfoundi au Cameroun. Le problème soulevé par cette recherche est celui du faible sentiment auto-efficacité des enseignants. L'objectif de cette recherche est de montrer le lien qui existe entre la supervision pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants. La méthodologie quantitative de type descriptive et corrélationnelle a été utilisée. Elle s'appuie sur des données numériques via des questionnaires sous formes d'échelle de mesure Alassa (2015) et Dussault et al., (2001) mesurant la pratique de supervision pédagogique et la perception d'auto-efficacité sur un échantillon de 401 enseignants. La collecte de données a eu lieu à Yaoundé. Les résultats obtenus sont les suivants : HOR1 : $\beta = 0,039$; $r = -0,039$; HOR2 : $\beta = 0,05$, $r = 0,019$; HOR3 : $\beta = 0,019$ $r = -0,051$; HOR4 : $\beta = 0,12$ $r = -0,123$. Ces résultats montrent que sur les quatre hypothèses testées, trois ont été infirmées (HOR1, HOR2, HOR3), seul HOR4 a été confirmée. Ces résultats indiquent que seule la visite des classes est un prédicteur statistiquement significativement du SEP chez les enseignants.

Mots clés : supervision pédagogique – auto-efficacité – enseignants.

Abstract

This research examines the relationship between pedagogical

supervision and the self-efficacy of teachers in public primary schools in Mfoundi, Cameroon. The issue raised by this research is the low sense of self-efficacy among teachers. The objective of this research is to demonstrate the link between pedagogical supervision and teacher self-efficacy. A descriptive and correlational quantitative methodology was used. It is based on numerical data collected via questionnaires using the Alassa (2015) and Dussault and al. (2001) measurement scales, which measure teaching supervision practices and perceptions of self-efficacy in a sample of 401 teachers. Data collection took place in Yaoundé. The results obtained are as follows: HOR1: $\beta = 0.039$; $r = -0.039$; HOR2: $\beta = 0.05$, $r = 0.019$; HOR3: $\beta = 0.019$ $r = -0.051$; HOR4: $\beta = 0.12$ $r = -0.123$. These results show that of the four hypotheses tested, three were rejected (HOR1, HOR2, HOR3), with only HOR4 being confirmed. These results indicate that only classroom visits are a statistically significant predictor of SEP among teachers.

Keywords: pedagogical supervision – self-efficacy – teachers.

1. Introduction

1.1. Observations et problème de recherche

Au cours de nos investigations dans plusieurs écoles primaires, nous avons observé une grande diversité dans les pratiques pédagogiques. Certains enseignants privilégient la visualisation, l'utilisation des TIC et les expériences concrètes, tandis que d'autres restent attachés à des méthodes plus traditionnelles. Certains favorisent la délégation et l'apprentissage coopératif, d'autres préfèrent tout contrôler eux-mêmes ou privilégient l'individualisation. Bien que les enseignants soient formés, beaucoup arrivent en retard, affichent un taux d'absentéisme élevé et consacrent du temps à des activités non scolaires, au détriment de l'enseignement. Certains abandonnent rapidement les élèves en difficulté, critiquent leurs échecs, ou passent de longues heures à discuter avec des collègues ou à utiliser leur téléphone pendant les heures de cours. La préparation des leçons est souvent négligée. Beaucoup d'enseignants ne préparent pas systématiquement leurs cours, invoquant la surcharge de travail et des activités extrascolaires.

L'innovation pédagogique est limitée, et l'uniformité des pratiques ne tient pas compte des besoins particuliers des élèves. Certains enseignants évitent même d'enseigner des matières jugées difficiles ou peu motivantes, comme les TIC, l'anglais ou les langues nationales. Peu d'opportunités existent pour observer ou apprendre des collègues plus expérimentés. Les injonctions institutionnelles multiples (nouveaux programmes, méthodes, évaluations) alourdissent la tâche des enseignants, qui se sentent peu soutenus par l'administration. Face à cette pression, beaucoup se replient sur des routines sécurisantes mais peu efficaces.

Un entretien avec un enseignant nous a révélé qu'il est sujet à des remarques négatives répétées telles que : « tu n'arriveras jamais à tenir ta classe », ou alors « ce n'est pas fait pour toi ». De surcroît, l'état de santé précaire des enseignants, souvent aggravé par le stress chronique lié à un environnement de travail peu propice et à une surcharge de travail conséquente, l'anxiété, l'insécurité, l'appréhension ne peuvent être négligée. Ces observations nous amènent à faire des constats qui portent sur la faible capacité des enseignants à gérer et à contrôler les salles de classes, et un manque de conviction profonde quant à leur propre efficacité.

Ces faits globaux sont intimement liés au concept d'auto-efficacité des enseignants, notion développée par Bandura (1997). Or, l'auto-efficacité, qui se réfère à la croyance qu'a un individu en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques, se décline chez les enseignants en plusieurs dimensions clés : l'efficacité à enseigner, à impliquer les parents, et la communauté. L'efficacité à maintenir la discipline, à instaurer un climat positif, et à l'utilisation de certaines ressources scolaires Schoofs et Laurence (2024). Ces différentes facettes illustrent l'étendue des compétences et des responsabilités que les enseignants doivent mobiliser pour exercer avec succès. Un

enseignant qui possède un sentiment d'efficacité personnelle élevé se distingue par sa capacité à planifier, organiser et adapter ses pratiques pédagogiques afin de répondre efficacement aux besoins variés de ses élèves. Cette confiance en leurs capacités influence directement leur engagement professionnel, leur gestion de classe et leur propension à motiver les élèves, même les plus difficiles. Comme le précise (Lecomte, 2004 : 27), « le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants concerne la croyance qu'ils ont en leur capacité à influencer positivement l'apprentissage et la motivation des élèves ». Ainsi, un enseignant à forte auto-efficacité n'hésite pas à ajuster ses méthodes, à expérimenter de nouvelles stratégies et à persévérer face aux obstacles, convaincu qu'il peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire de ses élèves. Les observations faites sur le terrain s'agissant de la pratique enseignante étant en totale contradictions avec les positions théoriques de ces auteurs, c'est pourquoi nous soulevons le problème du faible sentiment d'efficacité personnelle des enseignants exerçant dans les écoles primaires publiques du Mfoundi.

1.2. Question et objectif de recherche

La présente recherche considèrera la question principale de recherche suivante : la supervision pédagogique est-elle liée à l'auto-efficacité des enseignants ? Face à un problème d'inefficacité des enseignants, l'objectif de cette recherche est de trouver les facteurs nécessaires pour augmenter l'auto-efficacité des enseignants afin d'assurer la réussite scolaire. C'est pourquoi l'objectif général est de montrer le lien qui existe entre la supervision pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants des écoles primaires publiques du département du Mfoundi.

1.3. Pertinence et intérêt de recherche

Cette recherche est pertinente car elle répond à un besoin crucial dans le système éducatif camerounais, où la qualité de l'enseignement au primaire est souvent affectée par des défis liés à la supervision pédagogique et à la motivation des enseignants. Comprendre comment la supervision influence l'auto-efficacité des enseignants permet de combler une lacune importante dans la recherche éducative locale, en apportant des éclairages spécifiques sur les pratiques de supervision adaptées au contexte camerounais. De plus, cette investigation est en lien avec des enjeux sociaux majeurs tels que l'amélioration des performances scolaires et la lutte contre le décrochage, contribuant ainsi à l'efficience et à l'efficacité du système éducatif national. L'intérêt de cette recherche réside dans son potentiel à offrir des bénéfices concrets pour les acteurs éducatifs et les décideurs. En identifiant les modalités de supervision pédagogique qui renforcent l'auto-efficacité des enseignants, la recherche peut guider les interventions visant à améliorer la motivation, les pratiques pédagogiques et in fine la réussite des élèves. Cela profite aux enseignants en renforçant leur confiance et leur engagement professionnel, et au système éducatif en optimisant les dispositifs de formation et d'accompagnement pédagogique. En outre, cette étude enrichit la compréhension des dynamiques professionnelles dans un contexte spécifique, favorisant une meilleure adaptation des politiques éducatives au Cameroun.

1.4. Recherches antérieures

1.4.1. Recherches antérieures portant sur la supervision pédagogique.

Titanji et al., (2010), pensent que les inspecteurs pédagogiques ne remplissent pas adéquatement leurs fonctions assignées et que les relations entre superviseurs et enseignants sont déficientes. Les résultats ont révélé que les inspecteurs

pédagogiques ne remplissent pas correctement leurs fonctions, avec seulement 33,7 % des enseignants déclarant être supervisés une fois par an en moyenne. De plus, 86,3 % des enseignants supervisés l'ont été seulement une à trois fois au cours de leur carrière, et la majorité n'était pas satisfaite de la fréquence et de la qualité de la supervision. Ndjombog (2021) considère que la supervision pédagogique est un levier de mise en œuvre de la réforme curriculaire, concernant l'enseignement des langues. Titanji et al., (2010) et Ndjombog (2021) abordent la supervision pédagogique dans le cadre de l'enseignement des langues afin de capaciter les enseignants pour la facilitation du processus enseignement-apprentissage de ces disciplines. Djeumeni (2019), met en évidence que les Ecoles Eloignées en Réseaux offrent une alternative efficace pour l'organisation et la coordination des interventions pédagogiques, en utilisant les TIC pour faciliter la production, la validation et la diffusion des ressources pédagogiques. Ceci favoriserait ainsi la pratique de l'auto-supervision et le développement professionnel des enseignants.

Nous aborderons la mise en œuvre de la supervision pédagogique dans les écoles primaires publiques du Mfoundi comme levier pour augmenter l'auto-efficacité des enseignants. En effet, nous nous appesantirons sur certaines modalités comme l'inspection pédagogique, l'animation pédagogique, l'accompagnement pédagogique et la visite des classes. Des aspects qui n'ont pas été abordés par nos prédécesseurs. Nous avons comme population cible les enseignants des écoles primaires publiques du département du Mfoundi sur lesquels une telle étude n'a jamais été réalisée.

1-4-2- Recherches antérieures liées à l'auto-efficacité des enseignants

Safoucarde et Alava (2004) explorent l'importance de l'auto-évaluation chez les enseignants et son impact sur leurs

pratiques pédagogiques ; ils examinent comment le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence leur capacité à s'autoévaluer et, par conséquent, à améliorer leurs pratiques d'enseignement. L'étude se concentre sur deux modes d'auto-évaluation : d'une part, l'auto-évaluation de l'efficacité relative à une liste d'activités déclarées, d'autre part, l'auto-évaluation de l'efficacité relative aux activités réellement réalisées. Ils soulignent l'importance de l'auto-évaluation pour le développement professionnel des enseignants et proposent des pistes pour renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Galand et Vanlede (2004) montrent que les expériences de maîtrise active, les feedbacks constructifs et les interventions pédagogiques axées sur le renforcement du sentiment d'auto-efficacité peuvent avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves. En mettant en place des stratégies pour renforcer ce sentiment, les enseignants et formateurs peuvent contribuer à améliorer la motivation et les résultats des apprenants. Mengoua (2021) se concentre sur l'influence de l'auto-efficacité sur les comportements déviants des fonctionnaires camerounais. Les résultats de l'étude indiquent que les salariés qui mettent à profit leurs expériences actives de maîtrise au travail développent moins les comportements déviants. Nous allons nous pencher sur l'auto-efficacité des enseignants en lien avec la supervision pédagogique pour l'amélioration du processus enseignement apprentissage. Nos prédécesseurs ont mesuré l'auto-efficacité des enseignants à l'aide d'une échelle de mesure la TSES, nous par contre nous convoquons la supervision pédagogique comme une solution pour les enseignants pouvant les permettre d'augmenter leur SEP. En effet, Les enseignants qui ont une forte croyance en leur capacité à enseigner efficacement sont plus susceptibles de s'engager dans des pratiques innovantes et de persévérer face aux défis. Le SEP influence la motivation et la persistance des enseignants dans leur travail quotidien.

1.5. Théorie de l'auto-efficacité de Bandura

La théorie de l'auto-efficacité de Bandura est choisie parce qu'elle fournit un modèle explicatif des mécanismes psychologiques par lesquels la supervision peut influencer directement la motivation, le comportement et la performance des enseignants, rendant ainsi compte des effets de la supervision pédagogique sur l'auto-efficacité dans un cadre clair et opérationnel. Bandura(1977) pense que la croyance qu'a une personne en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre un objectif influence profondément ses choix, sa motivation, sa persévérance et sa performance. Autrement dit, ce n'est pas seulement la compétence réelle qui compte, mais la conviction de pouvoir réussir une tâche donnée qui détermine l'engagement et la réussite. Les quatre sources d'auto-efficacité identifiées par Bandura(1997) sont essentielles pour comprendre comment une personne développe la conviction de pouvoir réussir une tâche. D'abord, les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion sociale, les états physiologiques et émotionnels.

Cette théorie offre un cadre pertinent pour expliquer la relation entre la supervision pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants. La supervision pédagogique, en tant que pratique d'accompagnement et de soutien des enseignants, peut agir directement sur ces sources. Par exemple, les visites en classe et les retours constructifs permettent aux enseignants de vivre des expériences de maîtrise réussies, renforçant ainsi leur confiance dans leurs capacités à gérer la classe et à enseigner efficacement (Valls et Bonvin, 2015). De plus, l'observation de collègues plus expérimentés ou de modèles positifs lors des supervisions favorise l'apprentissage vicariant, en offrant des repères concrets et motivants (Bandura, 1997). La supervision joue aussi un rôle de persuasion sociale en valorisant les efforts des enseignants, en leur fournissant un feedback positif et en

renforçant leur motivation intrinsèque (Guillemette et al., 2021). Enfin, un accompagnement bienveillant peut atténuer le stress et l'anxiété liés à la profession, améliorant ainsi les états émotionnels des enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, la supervision pédagogique, en intervenant sur ces quatre sources, contribue à développer et à renforcer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du primaire, ce qui est crucial pour leur engagement, leur persévérance et la réussite des élèves.

1.6. Hypothèses de recherche

1.6.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est : « *La supervision pédagogique est liée à l'auto-efficacité des enseignants* ». La notion d'auto-efficacité, conceptualisée par Bandura (1977), postule que la croyance en sa capacité à accomplir une tâche dépend des expériences de maîtrise, de l'observation de modèles, des encouragements sociaux et de l'état émotionnel. La supervision pédagogique, définie comme un accompagnement formatif visant à améliorer les pratiques enseignantes (Glickman et al., 2018), pourrait agir sur ces sources en offrant des retours constructifs (encouragements), en modélisant les stratégies pédagogiques (observations) et en réduisant le stress par un soutien institutionnel. Ensuite des travaux empiriques ont montré que les pratiques de supervision collaboratives, comme celles décrites par Zepeda (2017), renforcent la confiance des enseignants en leurs compétences, car elles favorisent un développement personnel réflexif. Tschannen-Moran et Hoy (2001) ont établi que des feedbacks réguliers et ciblés des superviseurs augmentent le SEP, notamment dans la gestion de la classe et l'adaptation pédagogique.

1.6.2. Opérationnalisation et hypothèses de recherche

Elle s'est faite à partir de l'opérationnalisation de la

supervision pédagogique selon Alassa (2015) qui repose sur quatre dimensions essentielles : l'inspection pédagogique, l'accompagnement pédagogique, l'animation pédagogique et la visite de classe.

➤ ***Inspection pédagogique***

L'inspection représente une modalité traditionnelle de la supervision pédagogique, axée sur l'évaluation de la conformité des pratiques enseignantes aux référentiels institutionnels. Elle repose sur l'observation directe en classe, l'analyse des supports pédagogiques et des entretiens ciblés avec les enseignants (Alassa, 2015). D'un point de vue fonctionnel, elle vise à vérifier que les pratiques pédagogiques respectent les prescriptions officielles et les normes en vigueur. Selon Peretti (1998), l'inspection joue un double rôle : d'une part, un rôle de contrôle des performances, et d'autre part, une fonction de régulation en orientant les axes d'amélioration. Toutefois, cette forme de supervision, perçue comme évaluative et sommative, peut générer chez les enseignants un climat de méfiance ou de tension (Dembélé & Lefoka, 2007). Pour atténuer ces effets, certains auteurs préconisent une approche plus participative, intégrant des dimensions formatives et collaboratives susceptibles de renforcer l'adhésion des enseignants aux recommandations issues du processus d'inspection. Ceci nous amène à formuler l'hypothèse de recherche suivante HOR1 : l'inspection pédagogique est liée à l'auto-efficacité des enseignants.

➤ ***Accompagnement pédagogique***

L'accompagnement pédagogique, à la différence de l'inspection, s'inscrit dans une logique de soutien et de développement professionnel individualisé. Alassa (2015) le définit comme un processus d'aide personnalisé, favorisant une relation de collaboration et d'écoute entre l'enseignant et le superviseur. Ce dispositif peut inclure des entretiens, des

formations continues, du coaching ou encore des analyses réflexives sur les pratiques de classe. Altet (1994) souligne que cette forme de supervision repose sur l'autoévaluation et la co-construction des savoirs professionnels. Blanquet (2001) ajoute que l'accompagnement est particulièrement bénéfique aux enseignants débutants, en leur offrant un cadre structurant pour renforcer leurs compétences. Néanmoins, pour garantir son efficacité, il est essentiel que cet accompagnement soit perçu non comme une relation hiérarchique, mais comme un partenariat fondé sur l'égalité et la réciprocité.

➤ **Animation pédagogique**

L'animation pédagogique constitue une dimension collective de la supervision, centrée sur la dynamisation du travail en équipe et le partage des pratiques professionnelles. Elle se matérialise à travers des activités telles que des ateliers, des réunions thématiques ou des groupes de travail collaboratif (Alassa, 2015). L'objectif est de stimuler l'échange d'expériences, la mutualisation des savoirs et l'innovation pédagogique. Meirieu (2017) considère cette animation comme un levier essentiel de professionnalisation, renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Pour Hattie (2009), la pertinence et l'efficacité de ces initiatives résident dans leur ancrage dans les réalités du terrain et dans les besoins concrets des enseignants. Toutefois, cette démarche suppose une coordination efficace et l'implication active de l'ensemble des acteurs concernés. Nous formulons ainsi la troisième hypothèse de recherche suivante HOR3 : l'animation pédagogique est liée à l'auto-efficacité des enseignants

➤ **Visite de classe**

La visite de classe constitue un dispositif d'observation directe des pratiques enseignantes en situation réelle. Elle permet d'analyser les comportements professionnels,

d'identifier les points forts et les axes d'amélioration, tout en offrant un retour constructif aux enseignants (Alassa, 2015). Cette modalité repose sur une interaction entre le superviseur et l'enseignant, dans une logique de dialogue et d'amélioration continue. Tochon (2002) insiste sur la richesse des données recueillies lors des visites de classe et sur l'importance du retour réflexif qui en découle. Bélair (2005) précise que l'objectif de ces visites ne doit pas être disciplinaire, mais formatif, en aidant les enseignants à affiner leurs pratiques. Pour ce faire, la posture du superviseur doit être empreinte d'écoute, de bienveillance et d'empathie, de manière à instaurer un climat de confiance propice au perfectionnement professionnel. Ceci nous amène à formuler la quatrième hypothèse de recherche HOR4 : la visite de classe est liée à l'auto-efficacité des enseignants.

2. Méthodologie

La présente recherche est quantitative. Elle repose sur l'analyse de données numériques recueillies à l'aide de questionnaires standardisés, notamment des échelles de type Likert, permettant de mesurer de manière rigoureuse les variables en jeu c'est-à-dire, les pratiques de supervision pédagogique et les perceptions d'auto-efficacité. Elle adopte une double approche, descriptive et corrélationnelle. Le volet descriptif permet de cartographier l'état actuel de ces variables (fréquences des séances de supervision pédagogique, niveaux moyens d'auto-efficacité déclarés). Enfin, la dimension corrélationnelle explore, à l'aide d'analyses statistiques inférentielles (coefficient de Pearson), les liens potentiels entre la qualité de supervision pédagogique et le SEP des enseignants.

2.1. Échantillonnage

L'échantillonnage accidentel a été retenu. Selon Kumar (2011), cette méthode consiste à recruter des participants « en

fonction de leur disponibilité immédiate et de leur accessibilité », sans logique aléatoire ou systématique. Ce choix s'explique par les spécificités du terrain : les écoles ciblées fonctionnent avec des horaires scindés (session matinale et session vespérale), entraînant une présence discontinue des enseignants. L'échantillonnage accidentel permet d'interroger les enseignants disponibles lors des visites, qu'ils soient en service le matin ou l'après-midi, sans contrainte de rigide. Cette flexibilité est adaptée aux contraintes logistiques (accès variable aux établissements).

2.2. Participants

Les participants sont exclusivement constitués des enseignants en activité dans les écoles primaires publiques du Mfoundi, pour un échantillon de N= 401 enseignants. Il s'agit des personnes qui exercent la fonction d'enseignant dans ces établissements et qui disposent d'une expérience professionnelle leur permettant d'être exposées aux pratiques de supervision pédagogique. Ils sont âgés de moins de 25 ans (1,5% pour 6 participants) ; entre 25 et 34 ans (12% pour 48 participants) ; entre 35 et 44 ans (33,7% pour 135 participants) ; entre 45 et 54 ans (44,6% pour 179 participants) qui représentent la majorité des répondants ; entre 55 ans et plus (8,2% pour 33 participants). Les deux groupes composés des 35 à 44 ans et les 45 à 54 ans montrent que notre échantillon est essentiellement composé d'enseignants en milieu ou en fin de carrière, avec plusieurs années d'expériences professionnelles.

2.3. Outils de collecte de données.

➤ Outil de la supervision pédagogique

L'outil de collecte de données concernant la supervision pédagogique, développé par Alassa en 2015, se structure autour de quatre dimensions. La première dimension, l'inspection

pédagogique, est abordée à travers les items Q1 à Q9, l'accompagnement pédagogique, est explorée via les items Q10 à Q12, l'animation pédagogique, est couverte par les items Q13 à Q20. Enfin, la dernière dimension, celle de la visite de classe, est examinée à travers les items Q21 à Q29

➤ **Outil de l'auto-efficacité de l'enseignant**

L'outil de collecte de données sur l'auto-efficacité, développé par Gibson et Dembo en 1984 et traduit en français par (Dussault et al., 2001). La première dimension, le sentiment d'efficacité générale, est constituée de neuf items allant de Q30 à Q38. La seconde dimension, le sentiment d'efficacité personnelle, se compose de sept items, allant de Q39 à Q45.

2.3.1. Mode d'analyse de données

L'analyse descriptive nous a permis de fournir un aperçu général des variables sociodémographiques des participants et de vérifier si les enseignants des écoles primaires du Mfoundi sont auto-efficaces ou pas. Une fois cette analyse descriptive réalisée, nous avons procédé à l'analyse corrélative, qui, selon Field (2013), est utilisée pour examiner la relation entre deux variables ou plus afin de déterminer la force et la direction de leurs associations.

3- Résultats

3-1- Analyses descriptives

Tableau 1 : Statistiques n descriptives

Variable	n	Min	Max	Moyenne	Écart -type
Inspection pédagogique	401	1,00	3,00	1,73	0,36
Accompagnement pédagogique	401	1,00	3,00	1,68	0,43
Animation pédagogique	401	1,00	3,00	1,59	0,41
Visite de classe	401	1,00	3,00	1,64	0,38
Auto-efficacité	401	1,40	4,00	3,01	0,48

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives de la recherche, mesurée auprès de 401 répondants. Le score moyen de l'inspection pédagogique s'élève à 1,73. Ce score est inférieur à la moyenne théorique de l'échelle utilisée (1,87). Cela signifie qu'une minorité d'enseignants rencontrés considère par exemple qu'ils bénéficient constamment des accompagnements pédagogiques dans leur environnement de travail. L'accompagnement pédagogique est perçu comme peu fréquente, voire absente, dans l'expérience professionnelle des enseignants interrogés voir une moyenne de 1,68. Le score moyen de l'animation pédagogique s'élève à 1,59. Ce score est largement inférieur à la moyenne théorique de l'échelle utilisée. Cela signifie que c'est une minorité des enseignants rencontrés qui considère par exemple qu'ils bénéficient souvent des services des animateurs pédagogiques dans leur environnement de travail. De ce fait l'animation pédagogique est perçue comme

insuffisante, irrégulière, voire absente dans la réalité quotidienne des enseignants interrogés.

Le score moyen de la visite de classe s'élève à 1,64. Ce score est largement inférieur à la moyenne théorique de l'échelle utilisée. Cela signifie que c'est une minorité des enseignants rencontrés qui considèrent par exemple qu'ils reçoivent constamment des visites de classe pendant la réalisation de leur travail. La majorité des enseignants ont exprimé une perception plutôt basse de la fréquence ou de la qualité des visites de classe.

Le score moyen de l'auto-efficacité s'élève à 3,01. Ce score est largement supérieur à la moyenne théorique (2,5) de l'échelle utilisée. Cela signifie que la majorité des enseignants rencontrés considèrent qu'ils sont compétents ou qu'ils peuvent effectuer les tâches sans difficultés dans leur environnement de travail, et donc ils sont auto-efficaces.

3. 2. Analyse de corrélation

Tableau 2 : Matrice des corrélations entre les dimensions de la supervision pédagogique perçue et l'auto-efficacité

Variables	1 (IP)	2 (ACP)	3 (ANP)	4 (VC)	5 (AUT)
1. Inspection pédagogique (IP)	1				
2. Accompagnement pédagogique (ACP)	0,513**	1			
3. Animation pédagogique (ANP)	0,479**	0,586**	1		
4. Visite de classe (VC)	0,426**	0,552**	0,655**	1	
5 Auto-efficacité (AUT)	-0,039	0,019	-0,051	-0,123*	1

. $p < .001$ (**) ; $p < .005$ (*) ; valeurs sans astérisque : non significatives.

L'inspection pédagogique (IP) présente une corrélation très faible et non significative avec l'auto-efficacité ($r = -0,039$). Cela suggère que la perception des visites ou contrôles formels réalisés par les inspecteurs n'a pas d'impact direct ou notable sur la confiance des enseignants dans leur propre capacité à accomplir efficacement leurs tâches. L'inspection, souvent perçue comme une démarche formelle et normative, pourrait donc être ressentie comme déconnectée de l'expérience personnelle et des compétences réelles des enseignants.

Les résultats de l'analyse corrélationnelle montrent qu'il existe une relation négative et non significative entre l'animation pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants interrogés ($r = -0,051$; $p > 0,05$). Cette corrélation faible indique qu'une plus grande fréquence d'animations pédagogiques perçues n'est pas associée à un niveau élevé d'auto-efficacité. La participation à des activités d'animation pédagogique ne semble pas contribuer de manière notable à renforcer la perception que les enseignants ont de leurs compétences professionnelles. Ce résultat pourrait suggérer un manque d'adéquation entre les contenus proposés lors de ces animations et les besoins réels de développement professionnel des enseignants.

L'analyse révèle une relation légèrement positive mais non significative entre l'accompagnement pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants ($r = 0,019$; $p > 0,05$). Cette corrélation très faible laisse penser que les enseignants qui perçoivent un accompagnement pédagogique plus régulier ne manifestent pas nécessairement un sentiment accru de compétence ou de confiance dans l'exercice de leurs fonctions. Cela peut indiquer que l'accompagnement reçu est perçu comme peu pertinent, peu individualisé ou insuffisamment valorisant, ce qui limite son effet potentiel sur l'auto-efficacité.

Les résultats mettent en évidence une relation négative significative entre la visite de classe et l'auto-efficacité des enseignants ($r = -0,123$; $p < 0,05$). Cette corrélation, bien que

faible, indique que plus les enseignants déclarent recevoir de visites de classe, moins ils ont tendance à se sentir efficaces dans leur travail. Ce résultat montre que les visites de classe peuvent être vécues comme des situations évaluatives stressantes ou comme un manque de confiance dans les compétences de l'enseignant, plutôt que comme un levier de développement professionnel. Il apparaît donc nécessaire de repenser les modalités de ces visites afin qu'elles soient davantage perçues comme des opportunités de soutien et de valorisation, contribuant à renforcer la confiance en soi des enseignants.

3.3. Vérification des hypothèses

L'objectif est de vérifier que la supervision pédagogique perçue par les enseignants du secteur public à travers ses quatre modalités augmente leur sentiment d'auto-efficacité.

Tableau 3 : Régression simple de la supervision pédagogique sur l'auto-efficacité

VI	VD	β	t	p	R ² ajusté
Inspection pédagogique	Auto-efficacité	0,039	0,78	0,43	0,001
Animation pédagogique	Auto-efficacité	0,05	1,02	0,30	0,000
Accompagnement pédagogique	Auto-efficacité	0,019	0,38	0,7	0,002
Visite de classe	Auto-efficacité	0,12	2,47	0,01	0,013

L'inspection pédagogique exerce un effet positif mais non significatif sur l'auto-efficacité ($\beta = 0,039$; $p=0,43$; $p > 0,05$). Le R^2 ajusté = 0,001 signifie que l'inspection pédagogique explique environ 0,1 % de la variance de l'auto-efficacité, ce qui est négligeable. Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle

l'inspection pédagogique est liée à l'auto-efficacité des enseignants est infirmée.

L'accompagnement pédagogique exerce un effet positif mais non significatif sur l'auto-efficacité ($\beta = 0,019$; $p=0,7$; $p > 0,05$). Le R^2 ajusté = 0,002 signifie que l'inspection pédagogique explique environ 0,2 % de la variance de l'auto-efficacité, ce qui est négligeable. Par conséquent, l'hypothèse selon laquelle l'accompagnement pédagogique est lié à l'auto-efficacité des enseignants est infirmée.

L'animation pédagogique exerce un effet positif, mais non significatif, sur l'auto-efficacité des enseignants ($\beta = 0,05$; $p = 0,30$; $p > 0,05$). Le $R^2 = 0$ signifie que cette variable n'explique pratiquement aucune variance de l'auto-efficacité. Ainsi, l'animation pédagogique, telle que perçue par les enseignants, ne semble pas être un facteur déterminant de leur sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats indiquent que la visite de classe est un prédicteur statistiquement significatif du sentiment d'auto-efficacité chez les enseignants ($\beta = 0,12$; $t = 2,47$; $p = 0,01$; $p < 0,05$). Le coefficient bêta positif ($\beta = 0,12$) montre que plus la fréquence ou la qualité des visites de classe est perçue positivement, plus les enseignants tendent à se sentir auto-efficaces. Cependant, la valeur du R^2 ajusté (0,013) révèle que la variable visite de classe ne permet d'expliquer qu'environ 1,3 % de la variance de l'auto-efficacité. Cela signifie que, bien que l'effet soit significatif, son poids explicatif est faible, et d'autres variables (non prises en compte ici) expliquent probablement davantage le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. L'hypothèse selon laquelle les visites de classe influencent positivement le sentiment d'auto-efficacité est confirmée.

4. Discussions

La première hypothèse ne se vérifie pas. Plusieurs

facteurs permettent d'éclairer cette absence de lien. Tout d'abord, le modèle de supervision dominant dans le système éducatif camerounais reste fortement influencé par une logique classique (Bouchamma, 2004 ; Ndjonmbog, 2021), marquée par une posture descendante où le superviseur incarne l'expert et l'enseignant, le simple exécutant. Ce rapport hiérarchique tend à engendrer du stress ou de l'inconfort chez les enseignants, ce qui peut nuire à leur état émotionnel et physiologique. Lorsqu'elle est vécue comme une inspection punitive ou normative, l'intervention du superviseur n'est pas perçue comme un soutien mais comme une menace. Les travaux de Titanji et al (2010) mettent en évidence que de nombreux enseignants jugent les inspections trop rares, peu constructives et parfois inadaptées à leurs réalités professionnelles. Une évaluation sporadique ou trop générale ne permet pas de construire un feedback utile, encore moins de générer un véritable sentiment de progrès. Or, sans identification claire d'expériences de réussite, l'une des principales sources du SEP reste inexploitée. Enfin, l'orientation des inspections vers la conformité plutôt que vers l'accompagnement (MINEDUB, 2012 ; Djeumeni, 2017) peut en elle-même freiner tout effet bénéfique. Si les visites pédagogiques se contentent de pointer les manquements sans reconnaître les efforts ou proposer des pistes concrètes d'amélioration, elles risquent d'éroder la motivation et la confiance professionnelle. Le manque de confiance dans la relation superviseur-supervisé, identifié comme un frein majeur par Boutet et al. (2002), peut également expliquer pourquoi l'inspection échoue à jouer un rôle positif dans le renforcement de l'auto-efficacité.

Le statut infirmé de la deuxième hypothèse est particulièrement surprenant. Il est possible que l'accompagnement pédagogique, bien que mentionné comme une modalité de supervision (Alassa, 2015), soit peu pratiqué ou mis en œuvre de manière superficielle. Les constats de Titanji

et al. (2010) sur la rareté et l'insatisfaction générale concernant la supervision pourraient également s'appliquer à l'accompagnement. Si l'accompagnement n'est pas régulier, individualisé et basé sur une relation de confiance (Boutet et al., 2002), il ne peut produire les effets escomptés sur le SEP. Il se peut aussi que les accompagnateurs ne possèdent pas les compétences requises (expertise technique, compréhension du comportement humain, leadership, etc.) décrites par Boutet et al. (2002) pour mener un accompagnement efficace susceptible de renforcer la confiance des supervisés. La dimension administrative de la supervision (Djeumeni, 2017) pourrait également prendre le pas sur le soutien pédagogique réel, vidant l'accompagnement de sa substance formative. Enfin, si l'accompagnement n'est pas perçu comme authentiquement centré sur les besoins de l'enseignant et son développement (Fortin cité dans Boutet & Rousseau 2002), mais plutôt comme une forme déguisée de contrôle ou une formalité, il ne parviendra pas à influencer positivement le sentiment d'auto-efficacité.

Cette troisième hypothèse n'est pas confirmée. Les animations peuvent être trop générales et ne pas répondre aux besoins spécifiques des enseignants, manquant ainsi de pertinence pour leur pratique quotidienne et leur sentiment de compétence. Comme le souligne Ndjonmbog (2021) pour la supervision en général, les thèmes peuvent être imposés d'en haut sans analyse préalable des besoins réels, réduisant l'engagement et l'impact potentiel. Si les animations adoptent une approche descendante, similaire au modèle classique de supervision (Bouchamma, 2004), où l'information est transmise sans réelle interaction ou adaptation, elles risquent de ne pas favoriser un sentiment de maîtrise ou d'efficacité. Le manque de suivi après les animations peut également limiter leur impact : les nouvelles idées ou techniques ne sont pas intégrées dans la pratique, et l'effet sur le SEP s'estompe. La qualité même des

animations (contenu, méthodologie, compétences de l'animateur) peut être insuffisante pour susciter un réel développement des compétences ou un renforcement de la confiance.

La quatrième hypothèse est confirmée. Ce résultat peut être interprété à la lumière de deux cadres théoriques : la théorie de la fixation des objectifs de Locke et Latham (1990) et celle du capital humain de Becker (1975). Selon Locke et Latham, les individus sont plus performants lorsqu'ils poursuivent des objectifs clairs, spécifiques et accompagnés d'un feedback pertinent. La visite de classe, lorsqu'elle est bien menée, fournit un retour ciblé sur les pratiques pédagogiques, permettant à l'enseignant de se fixer des objectifs d'amélioration concrets. Ce retour agit comme une information de performance, essentielle pour ajuster les pratiques et renforcer la motivation, ce qui favorise le développement du sentiment d'efficacité personnelle, comme l'a défini Bandura (1997). De son côté, Becker (1975) considère que tout investissement dans le développement des compétences humaines augmente la productivité individuelle. Ainsi, lorsqu'elle est accompagnée de conseils constructifs, la visite de classe devient un levier de valorisation du capital professionnel. Alassa (2015) souligne que ces visites permettent aussi de repérer les besoins de formation spécifiques, ouvrant la voie à un perfectionnement ciblé. En intégrant les recommandations issues des visites dans leur pratique, les enseignants renforcent leur expertise et leur efficacité. Lorsque la visite est vécue comme un accompagnement plutôt qu'un contrôle, elle favorise un climat de confiance propice au développement professionnel (Boutet, Gervais & Gauthier, 2002) cité par Lapointe (2015). Gervais (2014) rappelle que ce développement repose sur la réflexion, l'échange et un feedback adapté au contexte. La visite permet alors à l'enseignant de prendre du recul, de repérer des solutions concrètes et de constater des progrès réels, renforçant les expériences de

maîtrise, considérées par Bandura comme la source principale du sentiment d'efficacité personnelle.

Conclusion

L'amélioration de la qualité de l'éducation reste une priorité mondiale, inscrite notamment dans les Objectifs de développement durable et intégrée par le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) au Cameroun. Malgré des réformes comme la loi d'orientation de 1998 visant à renforcer la formation des enseignants, les faibles résultats scolaires persistent, en grande partie faute d'un suivi pédagogique efficace et d'un manque de motivation lié aux conditions de travail. Cette recherche, menée auprès de 401 enseignants du département du Mfoundi, a examiné le lien entre la supervision pédagogique et l'auto-efficacité des enseignants à travers quatre hypothèses concernant l'inspection, l'accompagnement, l'animation pédagogique et la visite de classe. Les résultats montrent qu'à l'exception de la visite de classe, qui a un impact positif significatif sur l'auto-efficacité, les autres pratiques de supervision n'influencent pas cette dernière. Il est donc recommandé de renforcer la qualité des visites de classe via la supervision clinique favorisant l'observation ciblée, le dialogue et feedback constructif, tout en repensant les autres formes de supervision pour qu'elles soient plus formatives, personnalisées et adaptées, avec des superviseurs mieux formés. Enfin, promouvoir la collaboration entre pairs et baser la supervision sur un diagnostic partagé des besoins est essentiel pour renforcer durablement le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Bibliographie

ALASSA MOMGBET, 2015. Les modalités de mise en œuvre

de la supervision pédagogique en formation continue et efficacité de l'enseignant. Mémoire de master, Université de Yaoundé I.

BANDURA Albert, 1977. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84/2, pp.191-215.

BANDURA Albert, 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.

BECKER Gary, Schultz Theodore, 1975. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special reference to Education. New York

BOUCHAMMA, Yamina, 2004. Supervision de l'enseignement et réformes. Acte de colloque.

Biennale de l'éducation et de la formation. 7^e édition.

BOUTET Nadia et ROUSSEAU Marc, 2002. Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Ste Foy: Presses de l'Université du Québec.

DEMBELE Mathieu.et LEFOKA Paul, 2007. Pedagogical Renewal for Quality Universal

Primary Education: Overview of Trends in Sub-Saharan Africa. International Review

of Education, 53, pp.531-553

DJEUMENI TCHAMABE, Marcelline, 2019. Écoles éloignées en réseau et efficacité de la supervision pédagogique en technologies éducatives (TE). *Écoles, territoires et numérique: quelles collaborations? Quels apprentissages?* Clermont-Ferrand, France

DJEUMENI TCHAMABE, Marcelline, 2017 : Ingénierie de la supervision pédagogique en éducation.

Harmattan, Paris

DUSSAULT Marc, VILLENEUVE Paul et DEAUDELIN Colette. 2001. L'échelle d'auto-efficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27/1, pp.181–194.

FORTIN Marie-Fabienne, 2010. Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (2e édition). Montréal, Québec

GALAND Benoit et VANLEDE Marie, 2004. Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoirs, (Hors-série), pp.91–116

GAUDREAU Nancy, ROYER Éric., FRENETTE Éric, BEAUMONT Caroline et FLANAGAN Tara, 2015. Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et l'efficacité de l'acte pédagogique. *Revue canadienne de l'éducation*, 38/3, pp. 33-47

GERVAIS Bertrand, 2014. Un défaut de fabrication. Les Éditions du Boréal

GLICKMAN Carl, GORDON Stephen et ROSS-GORDON Jovita, 2014. Supervision and instructional. Leadership: a developmental approach (9e édition). Boston, MA : Pearson Éducation, Inc

GUILLEMETTE François, LEBLANC Catherine et RENAUD Karine. 2021. Favoriser l'apprentissage en favorisant le self-efficacy. *Document pédagogique*

HATTIE Jacques, 2012. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge

HERMAN Kristin et al, 2023. Stress management interventions for teachers. *Journal of School Psychology*, 89, pp 1-18.

LAPOINTE Jean-René et GUILLEMETTE François, 2015. L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : Modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41/2

LECOMTE Jacques, 2004. *Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université, Bruxelles

LOCKE Edwin et LATHAM Gary, 1990. A theory of goal setting and task performance. Ann Arbor, MI : Prentice-Hall, Inc

MEIRIEU Philippe. 2017. École et modernité. Dans A. Bentolila (Dir.), Les Entretiens Nathan – Actes IX (s.p.). INRP.

MENGOUA Placide, 2021. Auto-efficacité et comportements politiques déviants dans la fonction publique camerounaise. *Revue internationale de recherche et de critiques psychologiques*, 4/55

MINEDUB, 2012. *Référentiel du dispositif de supervision pédagogique.* Yaoundé/Cameroun

NDJONMBOG Joseph Roger, 2021. La supervision pédagogique et l'enseignement des langues nationales au cycle primaire au Cameroun. *Educare: Revue de la Faculté des Sciences de l'Éducation.* (Numéro et pages non spécifiées)

SAFOURCADE Sandra.et ALAVA Séraphin, 2009. S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions vives*

SCHOOFS & LAURENCE, 2024. Les variables explicatives du sentiment d'auto-efficacité différent-elles entre des enseignants en début de carrière et des enseignants en cours de carrière ? Master en sciences de l'éducation. Université de Liège, Liège, Belgique

TITANJI FON Peter et YUOH Nchia, 2010. Supervision of instruction in Cameroon: Are pedagogic inspectors doing their work? *International Studies in Educational Administration*, 38/2, pp. 1-21

TSCHANNEN-MORAN Megan et WOOLFOLK HOY Anita, 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17/7, pp.783-805

VALLS Marjorie et BONVIN Patrick, 2015. L'échelle d'auto-efficacité de Bandura. *Revue canadienne de l'éducation*, 38/3, pp.33-47.

WOOLFOLK HOY Anita et SPERO Robin, 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 2/4, pp. 343-356

TOCHON Francois, 2002. Tropics of teaching. Productivity, warfare and priesthood. Toronto: University of Toronto Press
ZEPEDA Sally, 2007. The principal as instructional leader: a handbook for supervisors (2e édition: Eye on Education). Larchmont, New York