

À l'école de l'estime de soi

La confiance en soi et celle que les enseignants accordent à leurs élèves jouent un rôle notable dans la réussite. D'où l'importance d'ajuster une pédagogie qui valorise les succès plutôt qu'elle sanctionne les échecs.

Depuis plusieurs décennies, des recherches en éducation soulignent l'importance de la confiance en ses capacités à apprendre. La confiance permet de pour faire face à l'anxiété, améliore l'engagement, favorise un usage judicieux des stratégies d'apprentissage et l'acquisition de connaissance. **(Galand & Vanlede, 2004)** Contrairement à une idée reçue, ces travaux indiquent que ce n'est pas l'estime de soi globale qui est déterminante, mais plutôt ses capacités à agir dans des domaines spécifiques. Les interventions de lutte contre l'échec scolaire fondée sur uniquement sur l'estime de soi aboutissent d'ailleurs à des résultats décevants, contrairement aux interventions qui portent sur des matières spécifiques.

Plusieurs études montrent que la plupart des jeunes enfants débutent leur scolarité avec une confiance élevée dans leurs capacités à apprendre, mais que cette confiance s'érode rapidement sous l'action conjuguée du développement cognitif (qui amène à davantage de réalisme) et des évaluations normatives (où les élèves sont classés les uns par rapport aux autres) très présentes en milieu scolaire. Favoriser des pratiques d'enseignement qui maintiennent la confiance des élèves constitue donc un défi éducatif.

Deux facteurs majeurs dans le développement du sentiment de compétence d'un élève sont les expériences de réussite (ou d'échec) et les réactions de son entourage (parents, enseignants, pairs). Comme le montrent diverses études expérimentales ou longitudinales, le jugement qu'une personne porte sur ses capacités a une influence sur ses performances et, ce quel que soit son niveau initial de compétence **(Huang, 2011)**.

Les travaux sur « l'illusion d'incompétence » indiquent même que des élèves ayant un QI supérieur à la moyenne mais qui doutent de leurs compétences risquent davantage de se retrouver en échec que des élèves ayant un QI plus faible mais une meilleure confiance en leurs capacités **(Bouffard & Vezeau, 2006)**. Au final, même si en général, la réussite entraîne la réussite et l'échec qui entraîne l'échec, la manière dont l'apprenant interprète ses résultats affectera aussi ses efforts et ses performances futurs. Certains enseignants craignent parfois que des élèves ayant une confiance en eux très élevée se désengagent, mais globalement, les recherches ne confirment pas cette crainte : elles indiquent au contraire qu'un très grand niveau d'assurance continue à être bénéfiques en milieu scolaire.

En conséquence les pratiques d'enseignement gagneraient à la fois à favoriser les réussites et à façonner leurs interprétations **(Schunk & Pajares, 2009)**. Une piste pour y parvenir consiste à combiner des objectifs hiérarchisés associé à un système de rétroaction rapide où l'élève peut ainsi percevoir ses progrès. Il est possible d'organiser une progression graduelle pour un grand nombre de compétences scolaires: on peut structurer les programmes scolaire en séquences composée d'objectifs à court terme, à la fois précis et emboîtés les uns aux autres et que l'enseignant peut accompagner de près. Des évaluations formatives* permettent ensuite aux élèves de prendre conscience de leur degré d'atteinte pour chaque objectif. Si un objectif n'est pas suffisamment maîtrisé, des exercices correctifs suivis d'une nouvelle évaluation sont proposés. La maîtrise d'un objectif permet de progresser vers l'objectif suivant. Ce type de démarche n'exclut pas de travailler à partir de tâches complexes, mais à conditions que les consignes ou les ressources fournies permettent aux élèves de se focaliser sur un objectif à la fois.

Afin d'éviter que les élèves n'attribuent leurs réussites à la chance ou à des facteurs externes, l'enseignant peut veiller à enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage et à fournir des feedbacks liés à l'utilisation de ces stratégies. Il peut aussi stimuler l'autorégulation des apprenants

en les entraînant à utiliser des outils réflexifs ou de co- et d'auto-évaluation. Afin d'offrir un climat de travail rassurant pour les apprenants, l'enseignant peut développer des méthodes de travail coopératif et de tutorat, rendre moins visible les informations de comparaison entre élèves et éviter de susciter de la compétition entre eux, exprimer des attentes élevées vis-à-vis des capacités des élèves et s'abstenir de menacer de conséquences négatives en cas d'échec. Ces suggestions recourent largement les résultats des études sur l'efficacité de l'enseignement et soulignent les synergies qui existent entre motivation et apprentissage.

Bouffard, T. & Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire. In Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds.), *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation: Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, Hors-série n°1 « Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura », 91-116.

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement : A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of school psychology*, 49, 505-528.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel, K., & Wigfield, A. (Eds.), *Handbook of motivation at school*. Abingdon: Taylor & Francis.

* Evaluation dont les résultats ne sont pas notés, ne sont pas pris en compte dans un bulletin (par opposition à une évaluation certificative).

Confiance et vivre ensemble à l'école (encadré)

Du domaine des neurosciences à celui de l'efficacité dans l'enseignement, les études convergent pour montrer que les conditions favorables à l'apprentissage sont non seulement cognitives, mais également relationnelles et émotionnelles. Instaurer un climat de confiance réciproque entre élèves et enseignants, mais également entre élèves, est donc une composante de la qualité de l'enseignement, pas un « à côté » du métier. Outre sa contribution à la mission d'instruction, cette partie du travail enseignant contribue aussi aux missions d'éducation et de socialisation de l'institution scolaire. Il s'agit d'une part d'apprendre aux élèves à intégrer les règles de vie d'une société donnée et d'autre part de développer chez eux le contrôle de soi et la prise de recul permettant l'autonomie. Dans cette optique, des pratiques axées principalement sur l'affirmation de valeurs, la surveillance, la menace et la punition sont contre-productives, car elles suscitent méfiance, soumission, fuite ou rébellion. Faire régner l'ordre ne suffit pas à construire un climat positif au sein d'une école. La confiance et le sentiment d'appartenance nécessitent un travail éducatif qui cultive le respect, la convivialité et les obligations mutuelles entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Pour ce faire, les équipes éducatives peuvent mettre leur temps et leur énergie dans la mise en avant des comportements positifs souhaités et la valorisation de ceux-ci quand ils manifestent, plutôt quand dans l'énoncé et la détection des comportements non souhaités. Cela peut s'accompagner d'un système de progression qui donne accès à des droits supplémentaires (plutôt que des conséquences négatives). Une étape complémentaire est de mettre en place une gestion plus collective des règles et des sanctions, à travers des procédures participatives (votes, délégués, conseil coopératif, pédagogie institutionnelle, école citoyenne, etc.) qui visent à favoriser la réflexion et la résolution de problème face à des situations de conflits. C'est l'expérience quotidienne de ces éléments vécus par les élèves qui peuvent jeter les bases d'une réelle éducation à la citoyenneté et d'une confiance dans nos institutions.