

Réussite scolaire et estime de soi

Benoît Galand

Comment développer, cultiver et même restaurer la confiance en soi, facteur-clé de la réussite scolaire ? Il existe pour cela de nombreuses petites techniques pédagogiques ou relationnelles, peu coûteuses, dont l'efficacité est attestée par de nombreuses expériences en psychologie sociale.

Peut-on voir dans les échecs scolaires le reflet d'une faible estime de soi ? Spontanément, la plupart des gens répondront par l'affirmative à cette question. Les recherches en éducation apportent néanmoins une réponse plus mitigée tant l'estime de soi apparaît comme une notion complexe. Certes, un élève ayant une très faible estime de lui-même risque fort de ne pas trouver l'énergie pour s'engager dans son travail scolaire. Cependant, la plupart des élèves, même ceux en difficultés d'apprentissage, ont une estime d'eux-mêmes relativement positive, de sorte qu'il est difficile d'expliquer un grand nombre d'échecs par une faible estime de soi. Les chercheurs se sont donc intéressés à un élément plus spécifique – et plus flexible – pour expliquer les résultats scolaires des élèves : la confiance en ses capacités d'apprentissage.

Quand la confiance invite à la performance

Sous des appellations variées, la plupart des conceptions actuelles de la motivation partagent l'idée selon laquelle la confiance en nos capacités à agir efficacement joue un rôle crucial dans notre engagement et nos performances. Mais surtout, les recherches indiquent que cette confiance peut varier d'un domaine à l'autre, ainsi que d'une matière scolaire à l'autre (1). Tout comme je peux me sentir très à l'aise avec des instruments de musique mais maladroit sur un terrain de basket, je peux me sentir très compétent en français mais peu brillant en mathématiques. Et ceci n'est pas sans conséquences. Ainsi, les élèves qui ont confiance en leurs capacités dans une matière choisissent de préférence des activités présentant pour eux un défi et leur donnant l'occasion de développer leurs habiletés (plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de réussir). En général, ils se fixent des objectifs d'apprentissage plus élevés, cherchent davantage à comprendre en profondeur et à donner du sens à ce qu'ils étudient, gèrent mieux leur temps de travail, se laissent moins distraire de leurs objectifs et persévèrent plus face à des difficultés. Ils dominent également mieux stress et anxiété, et aboutissent finalement souvent à de meilleures performances. Inversement, les élèves ont tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces, ce qui peut avoir des répercussions sur leurs choix d'études. Cette manière de faire leur permet de conserver une bonne estime d'eux-mêmes, mais peut conduire certains jeunes à se désinvestir de leur scolarité, avec les conséquences négatives que cela peut avoir pour leur avenir.

Soulignons que les conséquences positives d'une bonne confiance en soi ne se vérifient pas dans tous les cas. Il faut que le résultat à atteindre dépende au moins en partie de l'action de l'élève. Dans un environnement où le résultat est distribué « à la tête du client » ou sur une base discriminatoire, la confiance en ses capacités ne joue plus un grand rôle. Il en est de même dans un environnement non stimulant, où l'élève est certain d'obtenir un bon résultat en ne faisant quasiment rien. Enfin, même avec une confiance en soi élevée, un apprenant peut décider de ne pas s'investir dans une tâche qu'il estime sans intérêt, inutile ou absurde. Motivation et apprentissage sont des phénomènes dépendant de multiples facteurs et la confiance en ses capacités n'est bien entendu pas le seul en jeu.

Comment restaurer la confiance ?

Il n'empêche, la relation entre confiance et performance est bien établie chez des élèves de tous âges, même si elle reste d'amplitude modérée. Les recherches montrent clairement que la réussite d'un élève ne dépend pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissage. Des élèves ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir peu confiance en eux, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées. A l'inverse, des élèves ayant de faibles acquis de départ mais qui croient en leurs capacités à les utiliser efficacement peuvent développer largement leurs compétences.

Le psychologue américain Albert Bandura (2) stipule que la confiance en ses capacités d'apprentissage provient de quatre sources d'information : les performances passées, l'observation des performances d'autrui, les messages de l'entourage et les états physiologiques et émotionnels. Nous traiterons ici des trois premières.

Il semble évident que nos succès et échecs dans un domaine peuvent affecter notre confiance en nous dans ce domaine. Ainsi, le redoublement scolaire a souvent un impact négatif durable, et peut faire basculer l'élève dans un cercle vicieux de faible confiance et d'échec. Cependant, réussite et échec n'ont pas d'effet mécanique. L'interprétation que je tire de l'un ou de l'autre va jouer un rôle important. Si je considère par exemple que ma réussite en sciences est due au fait que l'examen était facile, cette réussite ne renforcera pas ma confiance en mes capacités d'apprentissage. De même, si j'estime que mon échec en histoire-géo est imputable à un manque de travail, ma confiance en moi ne sera pas ébranlée.

L'enfer, c'est les autres

Mais comment redonner confiance à des élèves en échec ou en difficultés d'apprentissage ? Le psychologue Dale H. Schunk et ses collègues ont conduit une série d'expériences afin de tenter de répondre à cette question (3). Par exemple, pour répondre à des questions de compréhension en lecture, ils ont enseigné aux élèves une stratégie consistant à identifier les idées principales d'un texte. Leurs résultats montrent que les élèves prennent davantage confiance en eux et développent davantage leur compréhension en lecture si on leur donne un objectif formulé en termes de développement de compétence (apprendre à identifier les idées principales) plutôt qu'un objectif formulé en termes de production à fournir (répondre aux questions de compréhension) ou que si on leur demande juste de bien travailler. De plus, des objectifs précis et à brève échéance (par exemple, savoir résoudre correctement cinq additions simples pour le prochain cours) aident mieux les élèves à guider leurs apprentissages que des objectifs généraux et éloignés dans le temps (réussir le contrôle avant le bulletin). Couplés à des évaluations ou à des autoévaluations régulières, ces objectifs permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement de la confiance en soi et d'accroître la réussite des élèves.

Par ailleurs, observer la réussite ou l'échec d'autres personnes peut guider un élève dans ses apprentissages et jouer sur sa confiance en lui. Par exemple, savoir que d'autres ont réussi avec succès une tâche grâce aux méthodes de travail que l'on a soi-même apprises renforce la confiance. Mais elle est également influencée par la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui. Cette comparaison, cependant, peut être problématique pour les élèves qui ont de moins bonnes notes. Heureusement, plusieurs études de terrain montrent qu'il est possible d'éviter les effets négatifs de la comparaison avec autrui en la rendant moins visible et moins centrale (4), notamment en diversifiant les types d'activités qui donnent lieu à des évaluations, en offrant une certaine autonomie aux élèves concernant les objectifs et les tâches sur lesquels ils seront évalués, en ne regroupant pas toujours les élèves de la même façon, en évitant de rendre les résultats de manière publique, et surtout en utilisant des évaluations fondées sur des critères fixés à l'avance plutôt que sur le classement des élèves les uns par rapport aux autres. Dans les classes où les enseignants mettent en œuvre de telles pratiques, la confiance en soi des élèves diffère peu et presque aucun ne se perçoit comme incompetent.

Dans le même ordre d'idée, présenter une activité comme une occasion de développer ses compétences et de s'améliorer, plutôt que comme un test ou une compétition, peut aider les élèves qui reconnaissent être moins brillants que les autres à rester motivés, voire à se montrer résilients face à un échec.

La force du message

En outre, les élèves sont sensibles à la perception de leurs compétences qu'ont parents, pairs et enseignants, et leur confiance en eux reflète en partie ces perceptions. Les messages de leur entourage – soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. – ont donc une influence. Même au niveau non verbal, les enseignants manifestent, souvent de manière non intentionnelle, leurs attentes vis-à-vis des élèves à travers

l'attention qu'ils leur portent, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc.

Concernant les évaluations, la manière de communiquer les résultats a une incidence sur les implications qu'en tirent les élèves concernant leurs capacités à apprendre. Par exemple, un *feed-back* sous forme de commentaires sur les points forts et les points faibles, sur les améliorations possibles d'un travail entraîne un intérêt et une performance ultérieurs plus élevés qu'un *feed-back* sous forme de notes ou d'appréciation générale (même s'il s'agit de félicitations) (5). De même, une évaluation qui situe les progrès de l'élève par rapport à ses performances antérieures (par exemple, le nombre de fautes d'orthographe dans des dissertations) – même si ces progrès sont insuffisants – suscite davantage de confiance pour les apprentissages futurs qu'une évaluation qui situe sa performance par rapport à celles des autres élèves (comme c'est souvent le cas des notes scolaires).

Comme nous l'avons vu, la confiance en ses capacités d'apprentissage n'est pas donnée une fois pour toutes et n'est pas monolithique, mais se construit au fil des expériences vécues dans différentes matières. Ainsi, cette confiance ne dépend pas exclusivement de l'élève, mais également des types de dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants et des messages communiqués par les parents. En effet, la confiance en soi ne provient pas seulement des résultats scolaires d'un élève, mais aussi et surtout de la manière dont il perçoit réussites et échecs et des implications qu'il en tire concernant ses capacités d'apprentissage.

L'art d'accroître son estime de soi

Il s'agit donc d'amener les élèves à se focaliser sur les progrès accomplis et sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser les tâches à réaliser, plutôt que sur l'évaluation de leur place par rapport aux autres. L'enjeu est notamment de trouver des formes d'évaluations qui soulignent que la compétence est une capacité qui se construit à travers le travail, l'étude et la régulation efficace des contraintes et des ressources, et qui communiquent des attentes élevées vis-à-vis des progrès réalisables par l'élève. Dans l'ensemble, les recherches en éducation suggèrent qu'il est possible de mettre en place des activités d'apprentissage permettant une acquisition graduelle de compétences et leur validation progressive, et de développer ainsi la confiance en soi et la motivation des élèves, même quand ceux-ci ont un niveau initial de compétences très bas. Les pistes évoquées au fil de ce texte demandent sans doute à être adaptées selon le contexte, mais elles forment une trame cohérente de pratiques éducatives peu coûteuses à mettre en œuvre. Elles invitent les acteurs de l'éducation, non à faire plus ou à endosser des rôles supplémentaires, mais à agir autrement pour soutenir au mieux les élèves.

NOTES

(1) H.W. Marsh, « Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept » *Journal of Educational Psychology*, vol. LXXXIV, n° 1, mars 1992.

(2) A. Bandura, *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2002.

(3) D.H. Schunk, « Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation », *Reading and Writing Quarterly*, vol. XIX, n° 2, 2003.

(4) S.J. Rosenholtz et C. Simpson, « The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction ? », *Review of Educational Research*, vol. LIV, n° 1, 1984.

(5) R. Butler, « Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance », *British Journal of Educational Psychology*, vol. LVIII, n° 1, 1988.

Benoît Galand

Enseignant-chercheur à l'Université catholique de Louvain, il a dirigé, avec Mariane Frenay, *L'Approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*, Presses universitaires de Louvain, 2005, et publié « Avoir confiance en soi », in Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Puf, 2006.

Benoît Galand

Source : http://www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html