

Sujet : Dans quelle mesure « l'EPS aide à prendre ou à reprendre confiance en soi » (Programme d'enseignement de l'EPS pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels, 2002).

Préambule → à partir d'un cas particulier

Jean pénètre sur le praticable pour réaliser son enchaînement. Il est en sueurs même s'il ne s'est pas beaucoup échauffé, ses mains sont moites, il a la bouche sèche. Mine de rien, il jette des coups d'œil furtifs pour vérifier si les autres le regardent. Il cherche à se donner une contenance pour que personne ne puisse voir combien il est tendu. Ses gestes sont saccadés et maladroits, sa posture est rigide, il a hâte que cela se termine. Il commence son mouvement par un appui tendu renversé qu'il rate complètement alors qu'il le maîtrisait quelques secondes auparavant...

Ce type de situation est fréquent en éducation physique et sportive dans la mesure où cette discipline met le corps en jeu, et dans la mesure où les prestations sont offertes directement au regard des autres, sans possibilité de les dissimuler. Confronté aux modifications psychologiques et morphologiques de la puberté qui affectent les adolescents, l'enseignant d'éducation physique ne peut faire l'économie de ne pas prendre en compte la confiance en soi de ses élèves en vue de l'améliorer, mais aussi en vue de comprendre leurs conduites. Reste à élucider dans quelle mesure « l'EPS aide à prendre ou à reprendre confiance en soi » (Programme d'enseignement de l'EPS pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels, 2002).

Préambule → à partir de la place de la confiance en soi dans le mode du sport et dans le monde scolaire

« Il n'a plus confiance en lui » ; « j'ai repris confiance » ; « cet athlète est actuellement en pleine confiance » ; « j'ai réussi à faire douter mon adversaire » ; « ce bon résultat va lui permettre de reprendre confiance en lui » ; « il perd ses moyens le jour de la compétition », etc. Ce type d'expressions foisonne dans le monde du sport où la confiance en soi est souvent associée aux réussites et aux échecs. Pour les mêmes raisons au collège ou au lycée, on les retrouve aussi souvent lors des conseils de classe ou dans les bulletins scolaires. La confiance en soi est également omniprésente en éducation physique dans la mesure où les prestations motrices impliquent le corps changeant de l'adolescent, et dans la mesure où elles ne peuvent être cachées. Face à l'importance de cette notion dès lors qu'il s'agit d'accomplir quelque chose, reste à élucider dans quelle mesure « l'EPS aide à prendre ou à reprendre confiance en soi » (Programme d'enseignement de l'EPS pour les CAP, les BEP et les baccalauréats professionnels, 2002).

Définitions des termes

En psychologie, la confiance en soi est à la fois un trait et un état. En tant que qu'état, « il s'agit d'une croyance quant à ses capacités à réussir une tâche ou à obtenir un résultat spécifique » (J.-P.Famose, F.Guerin, P.Sarazin, Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive, in Croyances et performance sportive, Ed. Revue EPS, Paris, 2005). Elle répond à la question : « suis-je capable d'accomplir cette tâche ? ».

En tant que trait, la confiance en soi représente une prédisposition durable qui caractérise les individus sûrs d'eux-mêmes, ceux qui pensent qu'ils peuvent réussir et y parviennent généralement. « Leur confiance a été développée sur de nombreuses années et est souvent le résultat de pensées positives et d'expériences fréquentes dans lesquelles ils ont rencontré le succès » (ibid.). Cette forme de confiance en soi trait se rapproche de ce que Seligman (1994) appelle un « optimisme appris ».

Notons que les deux formes de confiance en soi sont modifiables par les expériences vécues, mais que la première forme peut être modifiée à très court terme, alors que la seconde nécessite des expériences qui s'inscrivent davantage dans la durée. Le sujet porte surtout sur la confiance en soi en tant que trait, c'est-à-dire la confiance en soi susceptible d'aider (lorsqu'elle est forte) ou au contraire de freiner (lorsqu'elle est faible) les conduites d'accomplissement, c'est-à-dire les conduites orientées vers un résultat. En effet, si cette forme durable de confiance en soi est mentionnée par les programmes de notre discipline, c'est qu'elle entretient des relations étroites avec la motivation et notamment avec la persévérance (le défaut de confiance en soi s'accompagne souvent d'abandon précoce et de résignation), et parce qu'elle peut être considérée comme un élément de la santé mentale (F.Fanget, Oser, Thérapie de la confiance en soi, O.Jacob, Paris, 2003).

Pour J.-P.Famose (La motivation en éducation physique et en sport, A.Colin, Paris, 2001), il y a trois grandes catégories de processus psychologiques qui contribuent à la confiance en soi : les résultats antérieurs et leur attribution causale (qu'est-ce qui les explique ?), la perception que l'on a de ses compétences (ou croyance d'efficacité personnelle) laquelle est un des éléments de l'estime de soi, et la difficulté de la tâche.

Aider les élèves à reprendre confiance en soi sous-entend que certains l'ont perdu : le sujet nous invite à considérer les enfants et les adolescents en échec scolaire, ceux qui éprouvent un sentiment d'exclusion (P.Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, Paris, 1996).

Questionnement

Quelles expériences faut-il vivre en éducation physique pour prendre ou reprendre confiance en soi ? Comment créer les conditions d'une pratique physique et sportive psychologiquement « sécurisante », c'est-à-dire susceptible d'être vécue sans anxiété chez les élèves ? Comment conférer un statut positif à l'erreur ? Et comment faire pour que l'évaluation n'érode pas la confiance en soi des moins habiles, ou de ceux qui disposent de qualités physiques modestes ? Comment créer les conditions de la réussite pour tous, et comment leur donner les moyens de reconnaître et d'apprécier cette réussite ?

Problématique 0

Nous expliquerons quels sont les mécanismes psychologiques qui sous-tendent la confiance en soi et comment ils peuvent être influencés par les éléments de l'environnement.

→ Ce n'est pas une problématique car elle n'annonce pas un devoir d'écrit 2, mais plutôt une sorte d'exposé théorique sur la confiance en soi.

Problématique 1

Nous discuterons l'hypothèse selon laquelle c'est en préorientant la richesse et la nature des expériences qui seront vécues par les élèves en EPS que l'enseignant peut créer les conditions favorables leur permettant de prendre ou reprendre confiance en eux.

→ A peine recevable car peu évoluée (elle dépasse le libellé uniquement grâce à l'évocation explicite de la réussite, qui est une idée « évidente »).

Problématique 2

Nous montrerons qu'agir favorablement sur la confiance en soi des élèves suppose que l'enseignant d'EPS leur permette de rencontrer fréquemment la réussite, une réussite qu'ils sont capables de reconnaître, et une réussite qui a de la valeur à leurs yeux.

→ Acceptable car moins simpliste : elle montre que la seule réussite ne suffit pas, et que deux conditions doivent lui être associées.

Problématique 3

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'EPS a les moyens de donner et de redonner de la confiance en soi aux élèves, à condition qu'elle mette tout en œuvre pour faciliter leurs réussites dans des domaines à la fois diversifiés et qui ont de la valeur à leurs yeux. Mais comme la réussite est rarement immédiate, comme le chemin pour progresser comporte des contraintes et des obstacles, l'enseignant veillera à créer les conditions d'un espace psychologiquement sécurisé vis-à-vis de l'estime de soi en EPS, un espace où on a le droit de se tromper, un espace où chacun peut rencontrer un enseignement « à sa mesure », un espace où le regard des autres est accepté, un espace où on ne se sent pas constamment jugé, un espace où on n'est pas systématiquement classé ou mis en compétition avec les autres.

→ Encore plus évoluée, cette problématique montre que la réalité est plus complexe : la réussite ne suffit pas car si les élèves abandonnent, ils ne la connaîtront jamais. Il faut donc enseigner d'une certaine façon, une façon assurant les conditions d'une sécurité psychologique dans la séance d'EPS. Cette problématique précise quelques-unes de ces conditions.

Les plans proposés ci-dessous ne sont pas ordonnés hiérarchiquement :

Plan 1 : autour de trois grandes conditions de la confiance en soi

- ◇ Partie 1 : réussir pour prendre confiance en soi
- ◇ Partie 2 : agir en EPS dans un espace de sécurité psychologique pour prendre confiance en soi
- ◇ Partie 3 : agir sur les attributions causales des réussites et des échecs pour modifier les croyances d'efficacité personnelle

Plan 2 : autour de trois grands domaines autour desquels peut se construire ou se reconstruire la confiance en soi

- ◇ Partie 1 : agir favorablement sur la confiance en soi via les relations avec l'enseignant
- ◇ Partie 2 : agir favorablement sur la confiance en soi via les relations avec les autres élèves
- ◇ Partie 3 : agir favorablement sur la confiance en soi via les relations avec les situations

Plan 3 : autour des trois processus psychologiques qui déterminent la confiance en soi

- ◇ Partie 1 : les résultats antérieurs et leur attribution causale
- ◇ Partie 2 : la perception de ses compétences (ou croyances d'efficacité personnelle)
- ◇ Partie 3 : la difficulté de la tâche

Plan détaillé autour du plan 1 : autour de trois grandes conditions de la confiance en soi

Votre travail : développer et illustrer les arguments.

Partie 1 : les expériences de réussite reconnues comme telles par les élèves agissent favorablement sur la confiance en soi

- ◇ Argument 1 : les expériences de réussite agissent favorablement sur les croyances d'efficacité personnelles et sont susceptibles de contrebalancer les effets négatifs sur la confiance en soi de certains résultats antérieurs en mémoire. J.-L. Ubaldi (*Une EPS de l'anti-zapping*, in Revue EPS n°309, 2004) milite pour un enseignement autour de « *filles rouges* » centré sur un nombre limité de compétences (pour éviter l'« éternel débutant »), alors que D. Delignières (*Plaisir et compétences*, Contre-pied n°8, SNEP, Paris, 2001) revendique, pour la même raison, des cycles longs.
- ◇ Argument 2 : la difficulté de la tâche doit être judicieusement réglée car elle agit à la fois sur la confiance en soi face à la tâche (en déterminant les attentes de réussite), et sur la confiance en soi plus générale qui est susceptible de s'appliquer à un ensemble des situations (en favorisant les expériences de réussite).
- ◇ Argument 3 : la réussite doit être identifiable facilement par les élèves eux-mêmes qui peuvent apprécier leurs progrès. La concrétisation des critères de réussite de l'action constitue à l'échelle de la tâche une première solution. Il est également possible, à l'échelle du cycle cette fois, de baliser l'apprentissage par des évaluations formatives permettant à chacun de repérer ses progrès à partir de la même situation de référence et des mêmes critères d'évaluation.
- ◇ Argument 4 : pour les élèves qui manquent manifestement de confiance en eux (en raison de l'intériorisation d'échecs répétés), il s'agit de favoriser la réussite rapide grâce à des tâches objectivement faciles mais qui ont néanmoins de la valeur à leurs yeux (par exemple parce qu'elles permettent de construire des techniques emblématiques de certaines pratiques sportives).
- ◇ Argument 5 : pour donner ou redonner confiance, il est également possible de multiplier les leviers permettant de réussir en éducation physique. Tous les élèves en effet, compte-tenu de l'hétérogénéité des capacités physiques, n'ont pas les moyens de briller dans le domaine des performances sportives. Or l'EPS, par la richesse des relations avec l'environnement physique et humain, permet de diversifier les formes de gratification et de succès : richesse des APSA enseignées, certaines n'étant pas axées sur la performance (comme la compétence culturelle « *orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi* »), maîtrise de l'exécution qui vient « pondérer » le poids de la performance mesurable, ou encore importance des compétences méthodologiques, celles-ci permettant de gagner de la confiance, par exemple dans la conduite d'un projet, dans la collaboration avec les autres, ou dans l'appréciation des effets de l'activité (exemple de l'évaluation au baccalauréat).
- ◇ Argument 6 : la pédagogie différenciée est nécessaire afin que tous, et pas seulement les plus habiles dans les APSA, puissent profiter d'un enseignement favorable à la confiance en soi via les réussites personnelles.

Partie 2 : agir en EPS dans un espace de sécurité psychologique pour prendre confiance en soi

- ◇ Argument 1 : créer les conditions dans la séance d'EPS d'un climat motivationnel de maîtrise (Ames&Ames, 1984), c'est-à-dire un climat favorable aux buts d'apprentissage (progresser, construire des compétences, se rapprocher des objectifs fixés), et non pas aux buts de performance (être le meilleur, éviter d'être ridicule, se comparer aux autres). De ce point de vue, l'enseignant sera attentif à construire des situations dont les critères de réussite ne reposent pas sur une comparaison avec les autres (d'où un refus des classements de toutes sortes, et un usage réfléchi et modéré de la compétition).
 - ◇ Argument 2 : l'enseignant veillera aussi à atténuer l'importance du regard et du jugement des autres sur les prestations individuelles. Il préférera ainsi les groupes de besoin aux groupes de niveau, parfois même les groupes affinitaires qui « sécurisent » souvent les réalisations motrices de certains élèves. Dans le cas de groupes plus homogènes, les formes de groupement seront flexibles pour éviter que certains élèves se sentent assignés à résidence dans des groupes « faibles ».
 - ◇ Argument 3 : un style d'enseignement démocratique qui n'infantilise pas les élèves mais qui leur confie des rôles, des responsabilités (pour redonner confiance en soi, il faut d'abord faire confiance). Ce style multiplie souvent les occasions de valorisation personnelle, surtout chez les adolescents, ceux-ci ayant besoin d'éprouver un sentiment d'indépendance (A. Braconnier, D. Marcelli, *L'adolescence aux mille visages*, O. Jacob, Paris, 1998).
- Par ailleurs, l'enseignant n'hésitera pas à discuter avec ses élèves, même de façon informelle, mais sans démagogie. Boris Cyrulnik (EPS interrogé, in Revue EPS n°309, 2004) soutient que l'école peut être un lieu de résilience, c'est à dire un lieu qui puisse aider les élèves à surmonter les traumatismes et les blessures émotionnelles les plus graves (dont celles

de l'estime et de la confiance en soi) à condition que l'affectivité retrouve ses lettres de noblesse dans la relation pédagogique, d'où une valorisation du « bavardage » avec les élèves. Ce « bavardage » constitue en effet une occasion de valorisation personnelle liée au sentiment de se sentir écouté, respecté, reconnu, en conversant avec un adulte qui compte.

◇ Argument 4 : des procédures d'enseignement qui impliquent réellement les élèves dans leurs apprentissages grâce à un espace de liberté contrôlé par l'enseignant autorisant les choix personnels ou collectifs (exemple de la pédagogie du projet et du contrat, ou de l'évaluation formatrice). Sentir que l'on évolue en EPS en profitant d'une autonomie d'action peut modifier la perception que l'on a de soi-même en se sentant « grandir », en se sentant digne de confiance.

◇ Argument 5 : enfin, l'enseignant ne doit pas oublier que l'éducation physique et sportive s'adresse à tous les enfants et adolescents : petits, grands, maigres, gros, filles, garçons, aptes, inaptes... A ce titre, il doit scrupuleusement veiller à ce que personne ne soit exclu de la pratique (comme en sport collectif avec les marqueurs devant et les « pom pom girls » derrière !!!), car toute exclusion risque d'altérer sérieusement la confiance en soi. Cette exigence implique souvent des interventions volontaristes permettant d'inventer sans cesse des procédures spécifiques plus ou moins contraignantes pour impliquer tous les élèves (et pas seulement les plus habiles) dans les apprentissages.

Ainsi en basket-ball avec une classe de quatrième mixte au sein de laquelle plusieurs joueurs garçons font partie de l'association sportive d'établissement dans cette activité, il peut être nécessaire de jouer avec un ballon sensiblement dégonflé pour limiter les dribbles (sans l'interdire et donc sans affecter les alternatives nécessaires au jeu par lecture). L'enseignant peut également imposer à chaque joueur un nombre limité de « cartouches », c'est-à-dire de tirs vers la cible (ceux-ci seront alors véritablement « choisis » et non plus déclenchés lors de chaque possession). Ou encore agir sur le score, en retenant la formule : score égal nombre de tireurs multiplié par nombre de paniers. Cette dernière proposition est sans doute préférable, dans la mesure où elle incite chaque équipe à faire jouer tous ses membres tout en étant la moins artificielle et la moins déconnectée de la logique du jeu.

Partie 3 : agir sur les attributions causales des réussites et des échecs pour modifier les croyances d'efficacité personnelle

◇ Argument 1 : conférer un statut positif à l'erreur en faisant comprendre à l'élève qu'elle concerne « ce qu'il fait », et non pas « ce qu'il est » (O.Reboul, Qu'est ce qu'apprendre, PUF, Paris, 1980). Cela passe bien sûr par la nature des feedback de l'enseignant (qui porteront sur ce qui a été fait ou sur ce qu'il y a à faire, en référence à des critères). Cela suppose aussi que l'enseignant concrétise suffisamment les critères de réussite de l'action pour que chaque élève puisse accéder individuellement à une connaissance des résultats fiable, sans rétroaction extérieure nécessaire (pour éviter les jugements incessants). Enfin, cela suppose de pouvoir comprendre ses erreurs car lorsque celles-ci sont mal comprises, elles sont plus facilement imputable à une cause interne et stable : la compétence personnelle (W.Weiner, 1972). Il ne faut pas laisser croire aux adolescents que les erreurs concernent avant tout le soi. De ce point de vue, les modalités d'évaluation formatrice sont judicieuses, car elles permettent à chaque apprenant d'accéder à la compréhension de ce qu'il fait par une maîtrise de l'auto-évaluation, tout en étant impliqué dans le dispositif.

◇ Argument 2 : construire des modalités d'évaluation terminale cohérentes avec les apprentissages, qui ne sont pas ressenties comme des sanctions, et dont les résultats sont surtout reliés, pour les élèves, aux efforts déployés (en tant que cause interne et instable, c'est-à-dire contrôlable). Pour cela, ces modalités seront transparentes et clairement critériées. Transparentes, c'est à dire annoncées très tôt dans le cycle afin qu'elles ne soient pas vécues comme « tombant du ciel » et afin que l'adolescent puisse les comprendre pour construire son investissement dans le cycle. Critériées car en l'absence de critères explicites, ce n'est pas la progression et l'apprentissage qui pour les élèves expliquent la note, mais la chance (cause externe et instable) ou le soi (cause interne et stable). Comme l'indique R. Pantanella, « *avant l'évaluation critériée qui objective quelque peu la notation et la rend partiellement compréhensible, le noté était nu. La note giflait cruellement son intimité ou la flattait outrageusement. Si je note aujourd'hui, j'essaie de dire quoi et je ne laisse pas supposer à l'élève que c'est là une opération mystérieuse qui le prend en écharpe et broie ou exalte son ego* » (De la note... à l'évaluation, du côté de la notation, in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° spécial, mai 1991).

◇ Argument 3 : notamment chez les élèves qui ont besoin de reprendre confiance en eux suite à l'intériorisation d'échecs répétés, l'enseignant n'hésitera pas à employer des feedback valorisants, même si ceux-ci portent plus ou moins directement sur les personnes. Il ne sera pas avare sur les félicitations, les louages, les encouragements personnalisés, ceux-ci permettant de souligner les réussites et les progrès (même les plus minimes), en les imputant explicitement à leur auteur.

◇ Argument 4 : en réalité, l'expertise de l'enseignant se joue surtout dans l'adaptation de ses interventions en direction des élèves ayant plus ou moins besoin de prendre ou reprendre confiance en eux. Il s'agit d'inciter les apprenants à faire des « attributions causales adaptatives » car certains se caractérisent par un « style attributionnel » inadapté (J.-P.Famose, 2006). Un style attributionnel, c'est une manière d'expliquer les résultats toujours de la même façon. Ainsi envers les sujets à basse estime de soi, les interventions de l'enseignant viseront à les aider à réinterpréter les événements de manière plus favorable pour le soi : cause interne stable (habileté) en cas de succès et cause interne instable (effort) en cas d'échec. Alors qu'envers les sujets à haute estime de soi, les interventions devront orienter les élèves vers des attributions plus réalistes, sans masquer leur part de responsabilité en cas d'échec. Dans ce domaine également, la pédagogie différenciée est nécessaire.