

# De l'estime de soi à l'estimomètre

## -Apport des pédagogies conatives-

(Texte lié à l'intervention de Grégory Delboé – Congrès AGEEM 2010 – 04/07/2016 - Dijon)

Je voudrais d'abord vous dire que je suis très heureux d'être parmi vous, et impressionné par l'organisation, la diversité et la richesse de ce que l'on voit et entend dans ce congrès. Je profite également de cette occasion pour remercier l'AGEEM à double titre :

- D'abord, j'ai intégré et exploré davantage le sujet de l'estime de soi dans le cadre de ma recherche en cours pour préparer ce congrès. Je travaille actuellement sur les effets de la trace à l'école et les résultats les plus saillants se situent, c'était inattendu, sur les indicateurs liés à l'estime de soi.
- Ensuite, l'AGEEM a contribué, avec d'autres acteurs, à changer mes représentations sur l'école maternelle. Je ne pense pas que l'on soit fait ou pas pour l'école maternelle : estimer l'école maternelle, cela peut s'apprendre. On peut apprendre à l'aimer, à voir ce que l'on ne voit pas si on n'a pas les lunettes adaptées... Autrement dit, il faut développer des ressources, y passer du temps pour s'y familiariser et enfin faire les « bonnes rencontres ». Ce sont les acteurs, militants et passionnés, qui m'ont permis d'apprécier progressivement cette école : les acteurs associatifs (et l'AGEEM en premier lieu), les « institutionnels » (je pense plus particulièrement à ceux qui rédigent nos textes officiels, structurants et ambitieux), enfin et surtout aux enseignants que je rencontre aujourd'hui dans le cadre de mes missions, véritables enseignants chercheurs qui travaillent trop souvent dans le silence malgré leur expertise. Les résultats recueillis dans le cadre de mes recherches montrent que nous devrions plus souvent regarder ce qu'il se passe du côté de l'école maternelle qui, à plus d'un titre, a valeur d'exemple. Voici ce que je vous propose aujourd'hui :

### 1. L'estime de soi, un concept fondateur à interroger

Propos introductif pour situer mon exposé dans le cadre institutionnel à l'école maternelle (en y associant quelques travaux théoriques et remarques personnelles)

- 2. Présentation d'un modèle théorique et d'un outil dédié agrémentée d'une aventure personnelle pour chacun d'entre vous ;
- 3. Quelques idées concernant les intérêts et limites de la démarche proposée.

## L'estime de soi, un concept fondateur à interroger à la lumière des textes officiels en vigueur

En 2008, peu après le congrès AGEEM de Tarbes, le ministre en responsabilité de l'Éducation nationale s'interrogeait sur la logique, je cite : « de recruter des enseignants sur concours à bac +5 pour des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? » ... des déclarations qui nous interrogent à notre tour sur les représentations construites et médiatisées du métier d'enseignant avec les plus petits. Avec la conviction et la force de

persuasion qu'on lui connaît, Ph. Meirieu<sup>1</sup> (2008) rappelait pourtant à Tarbes, quelques semaines plus tôt, les enjeux essentiels qui se situent à l'école maternelle et dont nos collègues ont la grande responsabilité... Il vous proposait alors de relayer sa demande de renommer l'école maternelle, « école première ». Dans le cadre de la formation, je pense qu'elle incarne également l'école des fondamentaux pédagogiques. Ph.Meirieu nous rappelle que les fondements renvoient à un projet, au sens de nos actes, tandis que les fondations désignent les pratiques/outils pédagogiques et sont davantage concrètes (métaphore de la maison qui se bâtit sur des fondations à partir d'un projet qui la fonde). Les fondamentaux réunissent ces deux concepts en cherchant la cohérence entre les outils et le sens, entre finalités et modalités. Et c'est en cela que l'école maternelle me paraît exemplaire. Je vous propose trois extraits de textes officiels en vigueur qui mettent en lumière cette école des fondamentaux pédagogiques. Ces extraits, qui engagent, directement ou non, le concept d'estime de soi, nous offriront les fondements (justement) pour entrer au cœur de cet exposé qui se veut résolument pragmatique. A ce titre, dans le cadre de mon propos introductif, **je constituerai le « cahier des charges » d'un exemple d'outil fonctionnel au quotidien de la classe.**

### Estime de soi, estime de quoi ?

Commençons par un extrait de texte en EPS. De « Agir et s'exprimer avec son corps » (programmes 2008) à « Agir, s'exprimer et comprendre à travers l'activité physique » (programmes 2015), nous avons gagné deux idées essentielles. La première redéfinit et réaffirme la place de l'activité physique, en tant que moyen de l'EPS (« à travers l'activité physique »). Moyen oui, mais moyen de quoi ? Nous trouvons en partie la réponse dans la seconde idée, qui consiste à associer le penser et l'agir, association incarnée par cet appendice : agir, s'exprimer et ... **comprendre**<sup>2</sup> .

J.Piaget (Réussir et comprendre, 1947) et L.Vygotski (Pensée et langage, 1934) ont argumenté l'intérêt d'une mise à distance de l'action, comme processus essentiel de toute éducation. Les prises de conscience, qui transforment les actions en opérations, permettent au sujet de conceptualiser et de s'inscrire (différemment chez chacun de ces auteurs) dans les étapes du développement. Impulsée par ces figures de proue de la psychologie, la question du sens prend alors davantage d'importance en matière d'apprentissage et d'éducation. C'est selon moi une pierre angulaire qui permet de distinguer le sport (qui pourra se limiter à une maîtrise de savoir-faire spécifiques, de comportements efficients) de l'éducation physique et sportive, discipline scolaire qualifiée par P.Parlebas de pédagogie des conduites motrices. La distinction entre le comportement et la conduite apparaît alors comme une clé pour entrer dans la culture de cette discipline scolaire, riche de la diversité de son public et de ce qu'elle propose. M. Reuchlin (1983) définit la conduite comme un « ensemble d'actes (de « réponses » au sens béhavioriste) caractérisés par l'organisation que leur impose la fin poursuivie, consciemment ou non, rationnellement ou non, par l'organisme ». Les procédures mises en œuvre seraient alors dirigées par les fins, à la fois celles qui viennent du sujet lui-même (ses valeurs par exemple), et celles qui sont contraintes par son environnement. Les nouveaux programmes s'inscrivent, dès l'école maternelle, dans cette idée forte qu'il est souhaitable, et même attendu, d'éduquer très tôt les élèves à « penser le faire ». Je n'irai pas plus loin sur cette idée que nous explorerons davantage lors du congrès AGEEM de l'an prochain. Je souhaitais néanmoins commencer par là pour vous parler d'estime de soi, dans une discipline où nous pourrions être

---

<sup>1</sup> [http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole\\_maternelle\\_ecole\\_premiere.htm](http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecole_maternelle_ecole_premiere.htm)

<sup>2</sup> Etymologie selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuel et Linguistique) : Emprunté au latin classique *compre(he)ndere* (composé de *cum* « avec » et *prehendere* « prendre, saisir ») littéralement « saisir ensemble, embrasser quelque chose, entourer quelque chose » d'où « saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée ».

tentés de valoriser une estime de soi centrée sur des comportements performants, engageant alors une inévitable comparaison sociale dont les conséquences ne sont pas positives pour tous. Parler d'estime de soi doit donc commencer par se poser la question de l'estime de quoi... Voici un préalable déontologique à notre proposition, car je considère que l'école contribuera à définir les vecteurs d'une bonne ou d'une mauvaise estime de soi, ce qui engage une question systématique : réussir à l'école, c'est réussir quoi ? Qu'on se le dise, les programmes en EPS sont précis sur le sujet, cela consiste entre autres à comprendre. Pour aller plus loin, les tenants et aboutissants sont explicités : « Peu à peu, parce qu'il est sollicité par l'enseignant pour constater les résultats de ses actions, l'enfant prend plaisir à s'investir plus longuement dans les situations d'apprentissage qui lui sont proposées ». Est posée ici la relation entre le plaisir, la mobilisation et le constat du résultat de ses actions (pas uniquement de ses performances !). Deux problèmes se posent alors :

1. Le résultat de ses actions en termes de performances, de comportements (que l'on constate avec une certaine objectivité) mais pas uniquement... les résultats correspondent également à ce que l'élève pense et ressent avant/après s'être mis en activité en répondant à une tâche (de l'ordre de la subjectivité). Et nous manquons souvent d'informations sur les conséquences de nos sollicitations dans la classe, ce qui nous renvoie à notre propre subjectivité, avec toutes ses limites, avec tous ses filtres.
2. Nous connaissons la difficulté voire l'impossibilité de solliciter chacun à l'issue de ses actions, et prenons le risque d'être sursollicité, de basculer dans ce que Ph. Meirieu appelle « la pédagogie du garçon de café »<sup>3</sup>.

Nous aurions donc besoin d'un outil, c'est à dire d'un objet fabriqué pour être plus efficace, pour faire quelque chose que nous ne ferions pas sans celui-ci. Nous tenterons de nous inscrire dans cette ambition fondamentale (et jamais achevée) de susciter du plaisir et de la mobilisation. Le fait que **l'élève « constate le résultat de ses actions »** semble, selon les programmes, constituer une entrée possible. Nous l'inscrivons donc au « cahier des charges » de notre outil comme premier critère.

#### Limites du concept d'estime de soi, considéré comme préalable à l'engagement

L'estime de soi est couramment associée aux travaux sur la motivation, et les récents textes sur la refondation de l'école le confirment : « La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre progressivement de devenir élève. » (LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (art.44) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Article L321-2 du code de l'éducation)). Ne peut-on pas d'ailleurs renverser la dernière assertion : N'est-ce pas aussi en devenant élève que chacun accèdera à l'envie et au plaisir d'apprendre ?

Les limites du concept de motivation, concept ambigu qui nous renvoie aux motifs de l'action, pose le problème de considérer les motifs comme condition préalable à l'engagement. Pourtant, malgré les motifs, nous ne nous mobilisons pas toujours (exemple de la salle de remise en forme qui fait l'objet d'un abonnement et de bonnes résolutions mais peu de mobilisation effective, du matériel de musculation qui foisonne sur le bon coin, de la dernière méthode pour perdre du poids qui dépasse rarement le stade des

---

<sup>3</sup> Conférence donnée dans le cadre du GREP, le 22 novembre 2008 à Toulouse.

premiers jours, etc.). A l'inverse, nous nous mobilisons parfois dans des situations sans motifs préexistants. Pour le dire autrement, le plaisir n'est pas toujours la conséquence du désir, et nous pouvons ressentir du désir sans accéder au plaisir... Chacun renverra cette affirmation à ces expériences personnelles. Or, c'est bien le plaisir qui « constitue le carburant », génère de la mobilisation, autrement dit déclenche et nourrit un engagement durable et persistant. Néanmoins, les théories de la motivation sont nombreuses et nous apportent des éclairages, particulièrement quand celles-ci interrogent directement l'engagement du sujet. En cela, les travaux de J.Nicholls<sup>4</sup> (1984) ou de C.Ames<sup>5</sup> (1992) contribuent à notre réflexion.

La motivation est régie par deux orientations (Théorie des orientations motivationnelles de John Nicholls – 1984 ).

- L'orientation vers l'ego (but de performance) est une orientation d'évaluation de soi par rapport aux autres (de nature extrinsèque). Elle conduit notamment à dévaloriser l'effort, puisque la compétence perçue sera d'autant plus forte que l'effort fourni sera faible.
- A l'inverse, l'orientation vers la tâche (but d'apprentissage) valorise l'effort dans la mesure où la comparaison sociale n'a pas d'attrait ; une augmentation d'efforts conduit généralement à une amélioration des performances, ce qui augmente le sentiment de compétence perçue (et donc la motivation intrinsèque).

En maternelle, la conscience de l'autre est encore en construction et les orientations vers l'ego sont moins présentes qu'elles ne le deviendront. Il semble donc important de cultiver cette implication. Certaines recherches ont étudié les relations entre les buts dominants et le climat motivationnel : « dans l'ensemble, les résultats montrent une supériorité des buts de maîtrise par rapport aux buts impliquant l'ego » ((Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud<sup>6</sup>, 2006). Un but impliquant l'ego a plus de chance d'être suscité quand les tâches, surtout si elles impliquent des habiletés socialement valorisées, sont présentées comme des tests (faisant référence à des normes situant le bon, le moyen, le mauvais) permettant de se valoriser socialement (compétition, présence d'une audience ou d'une caméra, etc.). Dans ce type de climat motivationnel, les émotions négatives surgissent et l'effort est réduit (Ames, 1992 ; Hidi & Harackiewicz<sup>7</sup>, 2000). A l'opposé, un but de maîtrise a plus de chance d'être suscité dans des contextes qui minimisent la valorisation sociale et mettent l'accent simultanément sur le processus d'apprentissage, la maîtrise de tâches adaptées au niveau de l'individu, l'investissement et les progrès. Les conséquences d'un tel climat motivationnel sont les suivantes : choix de tâches de défi (Ames & Archer<sup>8</sup>, 1988), implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls et al., 1989), stratégies de travail efficaces (Nolen & Haladyna<sup>9</sup>, 1990).

---

<sup>4</sup> NICHOLLS J. G. (1984). « *Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance* ». *Psychological Review*, vol. 91, pp. 328-346.

<sup>5</sup> AMES C. (1992). « *Classrooms : Goals, structures, and students motivation* ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, pp. 261-271.

<sup>6</sup> Sarrazin Ph., Tessier D., Trouilloud D.(2006), « *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* », *Revue française de pédagogie*, n° 157, pp. 147-177.

<sup>7</sup> HIDI S. & HARACKIEWIECZ J. M. (2000). « *Motivating the academically unmotivated : A critical issue for the 21<sup>st</sup> century* ». *Review of Educational Research*, vol. 70, pp. 151-179.

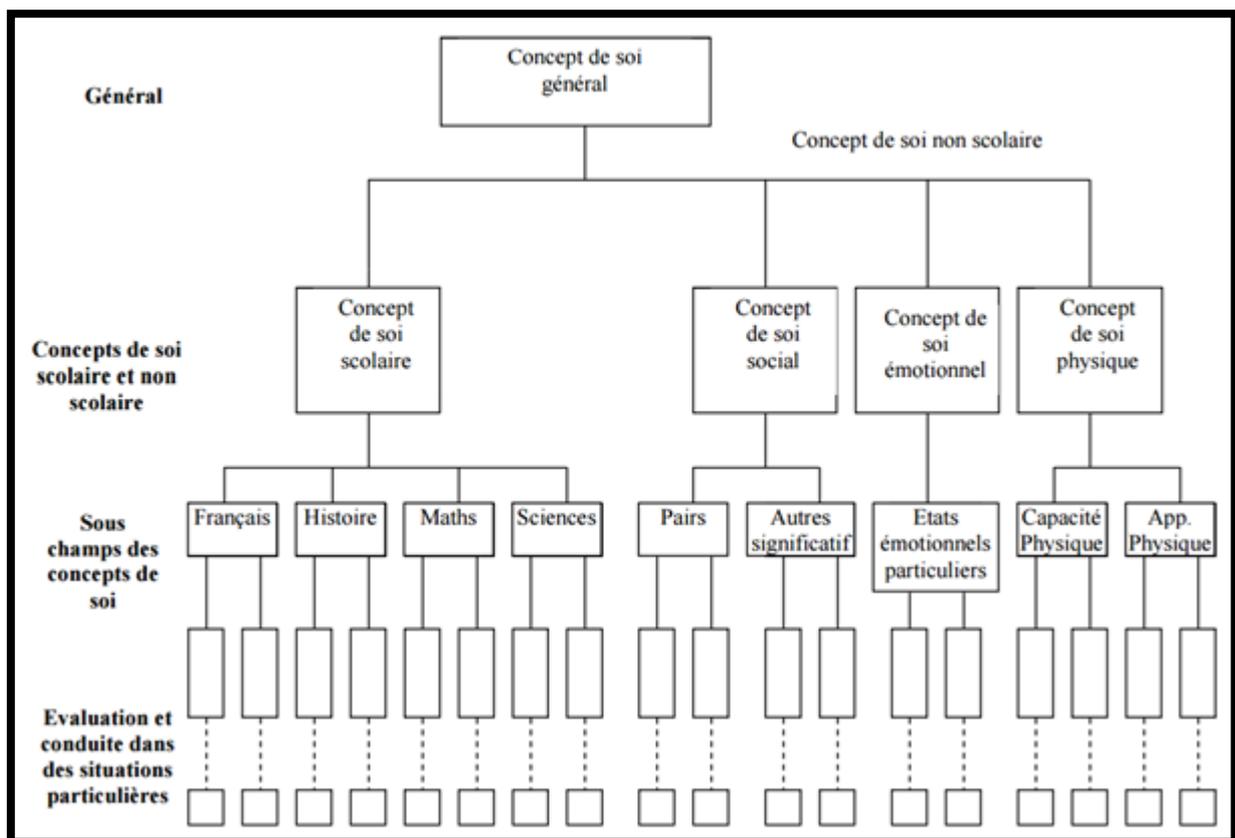
<sup>8</sup> AMES C. & ARCHER J. (1988). « *Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes* ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 260-267.

<sup>9</sup> NOLEN S. B. & HALADYNA T. M. (1990). « *Personal and environmental influences on student's beliefs about effective study strategies* ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 15, pp. 166-130.

Nous incluons donc, dans le cahier des charges de notre outil, **la valorisation d'une relation forte entre l'élève et la tâche**, au cœur de l'acte pédagogique. Cette démarche nous écartera des traditionnels questionnaires validés scientifiquement, longs, coûteux, destinés à la recherche, et souvent à une échelle plus diffuse que celle d'une tâche scolaire spécifique. En effet, l'estime de soi peut être considéré comme un concept diffus, global. En ce sens, il échapperait à la pédagogie.

#### Relation entre les tâches scolaires et l'estime de soi

On sait aujourd'hui que l'estime de soi doit être entendue comme multidimensionnelle. Les travaux de Marsh et Shavelson<sup>10</sup> (1985) en sont une illustration. La tâche vécue dans une activité très contextualisée est au bout du modèle hiérarchique présenté ci-dessous.



Les auteurs reconnaissent un lien entre les différents domaines de la perception de soi en rendant compte de l'influence de l'expérience dans des situations particulières sur les perceptions globales de soi. Cette relation fonctionne d'une manière ascendante ou descendante dans la structure hiérarchique. « L'hypothèse de ce modèle est que les sous-domaines concrets (apparence, compétences sportives, condition physique, force) sont soumis à des variations dues aux contextes d'évaluation alors que l'estime globale de soi est plus stable et indépendante des événements de vie » (Fox<sup>11</sup>, 1997).

L'activité du sujet (qui constitue en quelque sorte sa réponse face à une tâche, ce qu'il met en œuvre pour atteindre un but fixé) et la façon dont il la perçoit, influenceront et seront influencées par des conceptions de soi plus globales. Autrement dit, le modèle est à la fois ascendant et descendant : nous sommes

<sup>10</sup> Marsh, H.W., & Shavelson, R. (1985). *Self-concept: its multifaceted hierarchical structure*. *Educational Psychologist*, 20, pp. 107-123.

<sup>11</sup> Fox, K.R. (1997). *The physical self*. Champaign: Human Kinetics.

influencés par l'estime globale que nous avons de nous-mêmes (qui est plutôt stable) quand nous faisons face à une tâche, et nous influençons des estimations de nous plus globales quand nous vivons des expériences que nous renvoyons à des concepts de soi généraux.

WEIGAND & BURTON<sup>12</sup> (2002) ont fait varier les conditions de travail en comparant les effets de conditions d'apprentissage (entre groupe témoin et expérimental) :

- L'élève choisit l'ordre de tâches hiérarchisées selon leur niveau de difficulté ;
- L'adulte complimente les élèves sur la base de leur progrès et non de leurs performances absolues ;
- En atténuant les possibilités de comparaisons sociales en notant les progrès et les efforts réalisés ;
- En passant autant de temps avec chaque élève indépendamment de son niveau.

Ils concluent que pour le groupe ayant été placé dans ces conditions, on constate une propension plus marquée à poursuivre des buts de maîtrise, une perception de compétence plus élevée, et un plus haut niveau de satisfaction.

En conséquence, nous ajoutons 3 critères à notre cahier des charges : **les tâches doivent être adaptées aux élèves, l'évaluation sera centrée sur les progrès plutôt que sur des performances isolées, la disponibilité du maître sera « partagée équitablement ».**

La prise en compte du progrès comme fondement, l'école maternelle aux avant-postes, pour refonder éducation et apprentissage

L'institution présente, par l'intermédiaire de son site eduscol<sup>13</sup>, un carnet de suivi dont l'une des ambitions affichées est de « rendre compte des progrès ». Il me semble que nous devrions associer l'élève à l'outil, que la véritable ambition proposerait qu'il « se rende compte de ses progrès », en cohérence avec les idées que nous avançons tout à l'heure, consistant à recentrer l'élève sur la tâche pour « cultiver les buts de maîtrise ». L'associer régulièrement à ses progrès, c'est aussi lui donner les moyens, progressivement, de prendre conscience de sa propre émergence. Si l'éducation peut être définie comme « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu<sup>14</sup>, 1997), le caractère provisoire et la nécessité que le sujet s'émancipe exigent que la responsabilité de l'éducateur se dévoue progressivement vers le sujet émergent. Renoncer à contrôler nos élèves, c'est leur donner les moyens, peu à peu et avec discernement, de se défaire de nos retours normatifs, que nous jugeons trop systématiquement indispensables. L'élève est en mesure, très tôt, de constater qu'il réussit ici et maintenant ce qu'il ne réussissait pas hier, à condition de lui en donner les clés, les occasions, et de s'outiller en circonstance. Cette culture de la comparaison de ses propres expériences à différents moments permet aussi de mieux se projeter, pour qu'il construise « ici et maintenant pour ailleurs et plus tard ». Nous défendons donc l'idée que c'est en mettant en perspective ses intentions et ses réalisations, avant-pendant-après, que nous contribuons à son éducation.

---

<sup>12</sup> Weigand, D.A., & Burton, S. (2002). *Manipulation Achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate*. *European Journal of Sports Science*, 2(1), pp. 1-14.

<sup>13</sup> \*<http://eduscol.education.fr/cid97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>

<sup>14</sup> Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre 1997, pp.25-37.

En définissant l'apprentissage comme une « modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique » (F.Raynal, A.Rieunier<sup>15</sup>, 1997), nous pouvons distinguer théoriquement l'apprentissage du développement (renvoyé ici à la « maturation imputable à la croissance, au physiologique »). Dans cette acception, un niveau, un acquis isolé dans le temps, sans mise en perspective, ne peut rendre compte d'un apprentissage. Les programmes actuels (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015) portent d'ailleurs cette conception centrée sur les comportements, en affirmant que l'école maternelle doit « s'appuyer sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. » Ils proposent, à titre d'exemple, que « les ébauches ou les premiers dessins [soient] conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée et aider chaque enfant à percevoir ses progrès (...) ». M.Reuchlin<sup>16</sup> considère qu'un apprentissage s'exprime quand « un organisme, placé plusieurs fois dans une même situation, modifie ses conduites de manière systématique et relativement durable » (1983). Le concept de conduite, comme nous l'avons vu plus haut, nous paraît plus adapté que celui de comportement, en considérant davantage le sujet dans toutes ses dimensions. Par exemple, la prise en compte des ressentis du sujet face à une tâche n'est pas à proprement parlé de l'ordre des comportements, qui eux sont par nature observables. Or, nos émotions, nos ressentis influencent, consciemment ou non, volontairement ou non, nos comportements. S'interroger sur leur évolution me paraît intrinsèque aux apprentissages. C'est entre autres pour cette raison que je propose aujourd'hui un outil qui permette de libérer les évaluations successives des ressentis, et de pouvoir mieux y accéder car seul celui qui les vit peut les exprimer<sup>17</sup>. Néanmoins, cet accès doit se faire « sur autorisation ». Ajoutons donc un dernier élément à notre cahier des charges : **l'élève a la liberté d'utiliser ou non cet outil**, potentiellement intrusif dans le cas contraire. L'enseignant doit donc rompre avec cet habitus pédagogique selon lequel il est seul à décider du moment de l'évaluation, sans possibilité d'y échapper.

#### SYNTHESE DES FONDEMENTS CONSTITUANT LE CAHIER DES CHARGES DE NOTRE OUTIL

- L'élève doit pouvoir constater le résultat de ses actions (résultat en termes de ressenti).
- Valorisation d'une relation privilégiée entre l'élève et la tâche.
- Les tâches doivent être adaptées aux élèves.
- L'évaluation sera centrée sur les progrès plutôt que sur des performances isolées.
- La disponibilité du maître sera « partagée équitablement ».
- L'élève aura la liberté de communiquer ou non ses ressentis.

---

<sup>15</sup> Raynal F. et Rieunier A. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* Paris, ESF, 1997.

<sup>16</sup> *Psychologie*, Paris, PUF, 1977

<sup>17</sup> Nous noterons néanmoins qu'il existe une différence importante à prendre en compte, entre ce que l'on exprime et ce que l'on ressent !

## Adaptation des tâches et mise en œuvre de l'estimomètre

Une question reste en suspens suite à cette présentation des fondements de notre action : Au centre, la « tâche adaptée » : Selon qui ? Selon quels critères ? Il peut paraître naturel de répondre que c'est au maître d'adapter les tâches, ce qu'il y a à faire, avec son lot de ressources et de contraintes, en s'appuyant essentiellement sur le niveau de performance de l'élève dans un champ donné. Pourtant, les connaissances et capacités de l'élève ne régissent pas tout. D'autres déterminants nous poussent à agir et expliquent que nous nous engageons ou non, plus ou moins intensément, avant, pendant et après une tâche. L'approche conative offre alors une alternative, un autre regard sur l'élève. « La conation met l'accent sur le fait que **les conduites** ne peuvent être expliquées uniquement par le cognitif. Il est nécessaire de **prendre en compte ce qui fait que le sujet initie une conduite, la poursuit et la termine** » (Agnès Florin, Réussir à l'école<sup>18</sup>, 2007, p.12). Gilles Bui-Xuan<sup>19</sup> (1993) évoque « une force interne qui pousse à agir », Jean-Pierre Turpin<sup>20</sup> (1997) « le sens en action », comme origine de notre mobilisation. Pour rappel, les conduites représentent les activités organisées et finalisées (Reuchlin<sup>21</sup>, 1990) ; j'insiste à nouveau sur le fait que ce concept permet de dépasser celui de comportement en tant que réponse organique à une stimulation physique, qui évacue l'organisation (Comment ?) et la finalité (Pourquoi ?) de l'activité. Or, les modalités et les finalités de nos actes influencent nos comportements (Quoi ?).

### Proposition d'un modèle théorique : « Le modèle fractal du curriculum conatif »

Gilles Bui-Xuan (1994) propose un modèle en cinq étapes dans sa théorie du curriculum conatif. Celui-ci schématise la trajectoire parcourue, du débutant à l'expert. Issue à l'origine d'une recherche en judo, cette théorie a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine du sport, de l'EPS et au-delà. J'adopte ce modèle, en l'adaptant aux exigences pluridisciplinaires liées au métier de professeur des écoles, pour cadrer ma réflexion. Chaque étape est porteuse d'un sens prévalent, prédominant :

1. L'entrée dans un champ donné se fait à **l'étape émotionnelle** : l'émotion domine et a tendance à inhiber l'activité du sujet, qu'elle soit motrice ou cognitive. « La pensée est subordonnée à la logique du sentiment » (Vygotski selon **Katia Kostulski**<sup>22</sup>, 2004). L'image que vous avez tous en tête d'un enfant qui découvre un bassin dans le cadre des activités aquatiques vous parle naturellement de cette étape. C'est en s'appropriant l'environnement, en le considérant progressivement comme hors-menace pour sa propre intégrité physique et morale, qu'il passera « d'un lutter contre » à « un interagir avec son environnement ».

---

<sup>18</sup> Florin Agnès (dir.) & Vrignaud Pierre (dir.). *Réussir à L'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2007. – p.12

<sup>19</sup> BUI-XUAN G. (1993) (1994). Une modélisation du procès pédagogique. In : G. Bui-Xuân et J. Gleyse (Eds) *Enseigner l'Education Physique et sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS. pp.77-90.

<sup>20</sup> Turpin J.P. (1997) « Réhabiliter le conatif » – in : Comment peut-on enseigner une culture corporelle ? Colloque international de Montpellier : AFRAPS et CEDRE.

<sup>21</sup> Reuchlin M. (1990) *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.

<sup>22</sup> Katia Kostulski, « L. Vygotski. *Conscience, inconscient, émotions* », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2 | 2004, 339-340.

2. Le passage à l'**étape fonctionnelle** témoigne d'un changement de sens. L'élève est maintenant dominé par une question centrale : « Comment ça marche ? ». Il réalise des essais, des expérimentations, qui aboutissent ou non, répondent à ces questions ou non, modifient ou confirment ses représentations. C'est en quelque sorte l'étape de la construction des connaissances et capacités empiriques. L'apprentissage par essais-erreurs domine.
3. L'**étape technique** amène l'élève à se poser une nouvelle question centrale, symbole d'une nouvelle préoccupation prévalente : « Comment font ceux qui sont efficaces ? » En conséquence, « que dois-je savoir, savoir-faire, quelle attitude adopter pour devenir efficace ? » La recherche d'informations pertinentes et l'exécution technique domineront cette étape. L'apprentissage par transmission, directe ou indirecte, domine.
4. L'**étape contextuelle** (dite aussi technico-fonctionnelle) marque une rupture importante où le sujet s'interroge sur ceux qui réussissent mieux que lui, sur ce qui serait le plus efficace à moindre coût (l'efficacité), sur la meilleure mobilisation ou combinaison de techniques dans des contextes inédits et/ou instables. Nous pourrions résumer cette étape par la question suivante : « Comment m'adapter au mieux dans cette situation particulière, avec l'ensemble des ressources à ma disposition ? »
5. L'étape d'expertise s'appuie sur des ressources particulièrement riches et variées, où le sujet exploite toutes ses dimensions (structurales, fonctionnelles et techniques) dans une perspective d'innovation.

J'ai trouvé ce modèle très inspirant à l'échelle macroscopique : il permet entre autres d'étayer les réflexions liées aux aspects programmatiques à grande échelle comme les programmes d'enseignement, les progressivités entre et à l'intérieur des cycles. A titre d'exemple, les élèves de maternelle, dans leurs différents curricula, se situent de façon prévalente à l'étape émotionnelle ou fonctionnelle. J'ai souhaité explorer davantage ce modèle, en m'intéressant aux conations plus précises de chaque élève, à l'intérieur de chaque étape, afin de le rendre plus opératoire pour le professionnel de terrain. En répondant davantage aux préoccupations concrètes des maitres d'école au quotidien, la réflexion change alors d'échelle : les élèves n'ont pas tous les mêmes ressources bien qu'étant à une même étape. Une question pédagogique surgira alors : **Comment être mobilisant pour chacun sans atomiser le groupe classe ?**

Le modèle fractal, issu de la recherche en cours, postule qu'il y a un modèle dans le modèle, analogue au modèle fondateur à bien des égards. Les traces d'élèves que nous avons recueillies (environ 4500) confirment cette proposition. « L'étude de la conation conduisant à travailler sur des conduites complexes, les recherches se font dans des situations « naturelles » plutôt qu'au laboratoire. De plus, la plupart des recherches prennent en compte des aspects différentiels puisque la variabilité des sujets sur les dimensions étudiées est le facteur explicatif central pour rendre compte de l'effet des dimensions conatives sur les performances », nous disent A. Florin et P. Vrignaud (op.cit., pp. 12-13). Dans le cadre de ma recherche, j'ai diversifié la méthodologie du recueil de données en procédant par questionnaires préalables lors de la pré-enquête et de l'enquête (les traces selon les maîtres, les traces effectives de la classe), puis en menant une expérimentation de terrain en MS/GS, CE1 et CM2 (traces spontanées des élèves, choix de type de trace et effets de trace à courts termes), et je termine actuellement par une série d'entretiens (consonance/dissonance conative autour du sens de la trace pour maitres et élèves). C'est la pratique de classe qui m'a amené, rétrospectivement, à explorer cette intuition d'un modèle fractal que j'ai alors modélisé à partir des difficultés qui étaient les miennes. La première difficulté du maître d'école, selon moi, est de proposer un même objet d'enseignement à des élèves qui ont des ressources très hétérogènes. Les mises en commun cristallisent cette problématique du maître, qui flirte parfois avec

l'instrumentalisation des élèves en fonction de leurs ressources, pour questionner puis formaliser les contenus. Cette mise en scène vire alors parfois au simulacre, pour lequel la bonne conscience pédagogique est cautionnée par la pratique reconnue du conflit socio-cognitif. Mais y-a-t-il vraiment conflit dans ce cas ? Alors, on pourra toujours se targuer de « socio-construction des savoirs », ou encore légitimer cette pratique s'inscrivant dans le cadre de « méthodes actives ». Mais, ne nous payons pas de mots. Nous savons tous que la mobilisation des élèves en face de nous n'est pas égale lors de cette phase, que la mobilisation est inégale entre les élèves. Nous considérons pourtant cette phase comme un temps fort, une étape clé de notre scénario pédagogique. Et nous n'avons certainement pas tort, car ces temps d'institutionnalisation, comme le disait Brousseau<sup>23</sup> (1984), permettent de passer de l'évolution à la connaissance de cette évolution, par le sujet lui-même. Encore faut-il que chacun ait évolué dans une situation en amont, ait développé des ressources qui permettront la re-connaissance de celles-ci. Or, la re-connaissance ne peut se faire que par l'élève lui-même. C'est pour cette raison que nous proposons, dans le cadre des pédagogies conatives (centrées sur le sens de l'action), de distinguer sur un axe qui servirait de continuum théorique, les élèves qui ont le sentiment de posséder les ressources de ceux qui n'en ont pas le sentiment, dans un champ donné. Le sens variera également en fonction de la considération de l'objet comme plus ou moins familier. Ainsi, toujours dans le même champ, il aura le sentiment de découverte et de nouveauté, ou plutôt celui du « déjà vu – déjà vécu » dans une perspective d'application et de réinvestissement. Nous proposons alors un modèle constitué de deux axes qui se croisent, révélateur du sens que le sujet donnera à un objet d'apprentissage ou d'éducation.

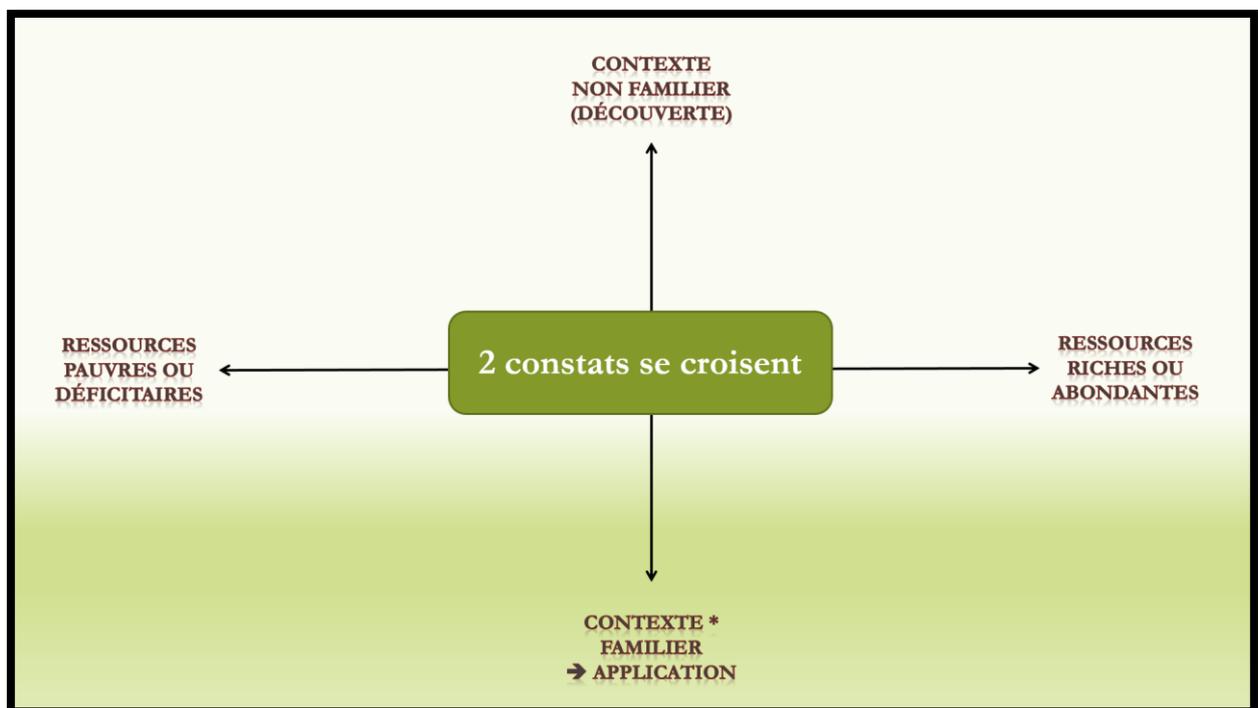


Figure 1 : le sens des apprentissages varie en fonction du sentiment de ressources plus ou moins présentes, qui croise le sentiment de familiarité à un objet d'enseignement

<sup>23</sup> BROUSSEAU G. (1984). *Le rôle du maître et l'institutionnalisation. Actes de la 3ème école d'été de didactiques des mathématiques*. IMAG, Grenoble.

## Place de l'estime de soi dans la recherche en cours

On pourrait définir la conation en tant qu'étude et réflexion concernant « le développement chez l'enfant d'aspects différentiels de l'orientation et du contrôle des conduites » (Maurice REUCHLIN, *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*, 1990, p.11). Parmi les aspects différentiels cités par Reuchlin sur lesquels je travaille, on peut citer l'acceptation ou le refus du risque, l'estime de soi, la mobilisation effective (notamment dans le rapport à la trace). La recherche en cours tend à montrer que la trace fait partie du quotidien de la classe. Or, elle répond majoritairement dans les faits à deux caractéristiques : elle est commune (identique en quantité et en qualité) à tous et synchronique (elle arrive au même moment pour tous). Que se passerait-il si nous cultivions une culture de la trace différenciée ? Quels sont les effets de la trace différenciée en fonction des étapes conatives auxquelles se situe l'élève ? Nous avons fait le choix de groupes différenciés à l'aide de l'estimomètre dans un premier temps (axe horizontal), puis nous avons réparti les élèves sur l'axe vertical en leur posant une question impliquant le désir plus ou moins important de familiarisation : « Tu veux faire quelque chose que tu connais, ou faire quelque chose que tu n'as jamais fait ? ». Nous avons alors quatre groupes différenciés, fondés sur les axes sentiment de ressources / désir de découverte. On peut alors faire un lien entre l'estime de soi et la possibilité laissée aux élèves de faire des choix, ne reposant pas uniquement sur des aspects cognitifs. Je fais le choix délibéré d'une estime de soi entendue comme évaluation de soi chargée affectivement, « une évaluation de soi privée de la personne, dite approche intrapersonnelle » (Famose & Bertsch<sup>24</sup>, 2009, p.22). Ce choix ne rejette pas l'idée d'une approche interpersonnelle considérant que celle-ci n'existe pas et n'a pas d'influence sur l'estime de soi. Au contraire, parce que j'en connais son pouvoir, je défends l'idée que celle-ci ne doit pas prendre une place exclusive dans la vie de l'individu. Je suggère donc ce choix éminemment éducatif, argumenté dans la première partie de cet exposé. Dans l'approche intrapersonnelle valorisée ici, le niveau d'estime de soi ne reflète pas la réalité objective. Ainsi, dans notre étude, les CM2, alors qu'ils lancent objectivement plus loin et plus précis que les plus petits, sont ceux qui se déprécient le plus. Ce qui m'a intéressé, c'est l'évolution des indicateurs. Nous avons donc choisi de travailler sur une série d'indicateurs avant et après chaque tâche, cette tâche étant répétée à différents moments. La mise en relation des indicateurs (avant/après la tâche, avant la tâche temps 1 (T1) / avant la tâche T2, après la tâche T1/après la tâche T2) nous permet d'obtenir des informations sur l'évolution de l'élève dans son rapport à la tâche. Pour le praticien, il me semble que ces évolutions apportent des éléments de premier ordre pour expliquer et réguler la mobilisation des élèves. Or, n'y a-t-il pas plus importante mission, dès l'école maternelle, que de donner le goût d'apprendre ? Pourtant, nous ne sommes pas outillés pour cette évaluation fondamentale. Je pense que nous pouvons viser une estime de soi plus juste, et donc adaptée, en amenant l'élève à réaliser des choix qui interrogent ce qu'il pense être capable de faire, ou ce qu'il estime avoir été capable de faire dans une situation donnée. Aussi, nous aurons une lourde responsabilité éducative en l'amenant, particulièrement si les indicateurs nous indiquent qu'il engage un processus de dépréciation, à distinguer très clairement ce qu'il fait de ce qu'il est. Cette démarche sera d'autant plus essentielle que l'élève donnera de l'intérêt à la tâche scolaire, dans la mesure où l'estime de soi plus globale sera plus impactée (Harter<sup>25</sup>, 1993). A contrario, pour ressentir de la joie ou de la fierté, il faut que le domaine de compétence ait une valeur forte pour le sujet. La théorie de James s'applique à nouveau : les élèves peuvent maintenir voire développer une bonne estime d'eux-mêmes par le succès ou par l'absence d'aspiration au succès (prétention). Pour information, dans le cadre

---

<sup>24</sup> J.-P.Famose, J.Bertsch (2009), *L'estime de soi : une controverse éducative*, PUF, Paris.

<sup>25</sup> Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* - pp. 87-116.



apporte des éclairages explicites sur ce sujet (Favre<sup>26</sup>, 2010). C'est justement ce que j'exclue dans le cadre de la relation maître-élève que je recherche ici, dans une démarche introspective.

### Les processus conatifs en situations éducatives

Quatre processus conatifs orientent et contrôlent nos conduites dans le cadre de situations éducatives. L'engagement dans l'un ou l'autre de ces processus est influencé en partie par la représentation que chacun se fait de ses propres ressources. Un premier exemple concret m'amène à vous renvoyer à une expérience que nous avons tous vécu au moins une fois, à l'intérieur de la petite boîte jaune de l'œuf Kinder. On y trouve un objet à fabriquer et une petite notice de montage. Parmi nous, une partie estime avoir peu de ressources en matière de construction. Ceux-là seront alors conduits à deux comportements caractéristiques : les uns essaieront de monter l'objet par essais-erreurs successifs, jusqu'à aboutir (ou non...), les autres suivront, pas à pas, les différentes étapes de la petite notice pour appliquer le mode d'emploi. Les premiers se sont engagés dans un processus de familiarisation, les seconds dans un processus d'imprégnation. Dans un autre cas de figure, vous pourriez estimer avoir les ressources suffisantes pour vous engager dans cette tâche. Cette fois, les uns chercheraient à adapter les techniques éprouvées pour monter cet objet inédit, les autres auraient plutôt tendance à détourner l'objet en s'éloignant du standard attendu. Dans ce cas de figure où seuls ceux qui estiment avoir les ressources suffisantes se sont engagés, les premiers se sont mobilisés dans un processus d'intégration, les seconds dans un processus de création-innovation.

L'estimomètre peut nous aider à faire le choix d'une tâche plus adaptée.

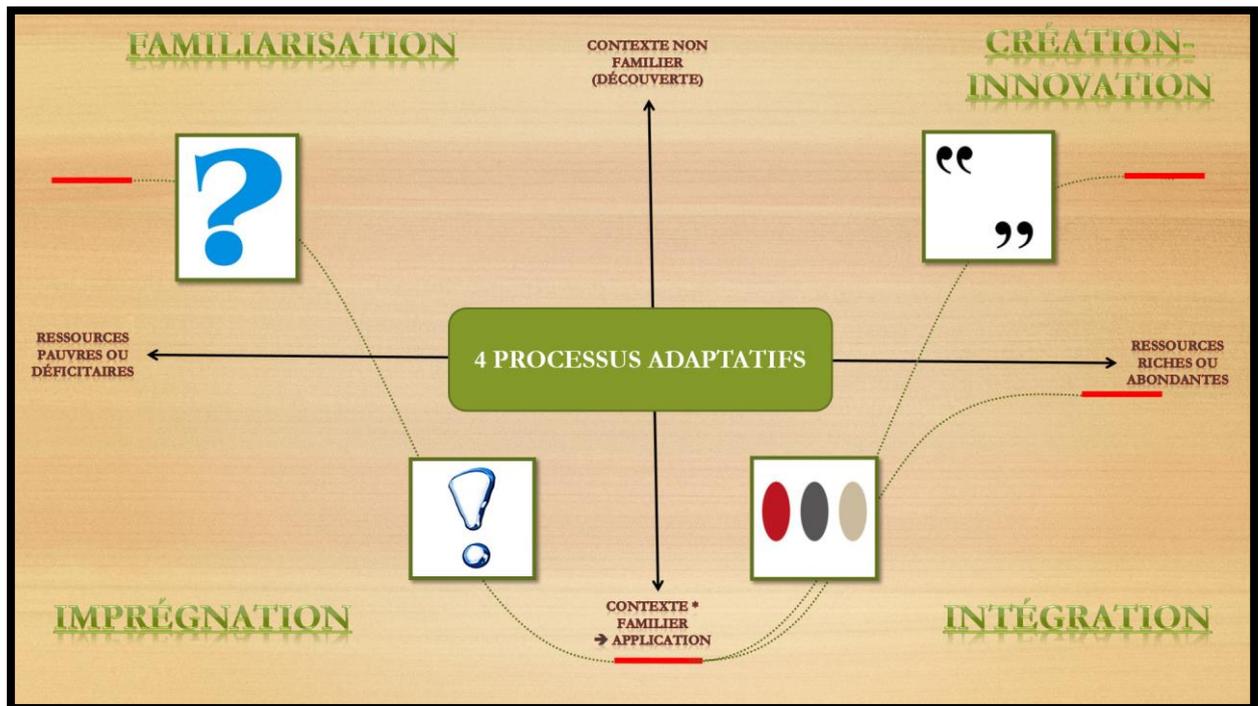
#### **PRÉSENTATION AVEC LE MATÉRIEL OXOS / MÉTAPHORE DU NAUFRAGÉ (lors de la conférence)**

1. Familiarisation → découvrir pour acquérir des ressources
2. Imprégnation / apprentissage → acquérir des ressources pour appliquer
3. Intégration → mobiliser/combiner des ressources pour exploiter
4. Création-innovation → exploiter les ressources pour découvrir

Remarque : Il arrive fréquemment que les processus soient associés et mis en cohérence autour d'un même objet. Néanmoins, la prévalence d'un processus dans un champ donné de compétences permet de situer l'élève dans une étape plus globale (cf. curriculum conatif).

---

<sup>26</sup> D. Favre, *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 2010.



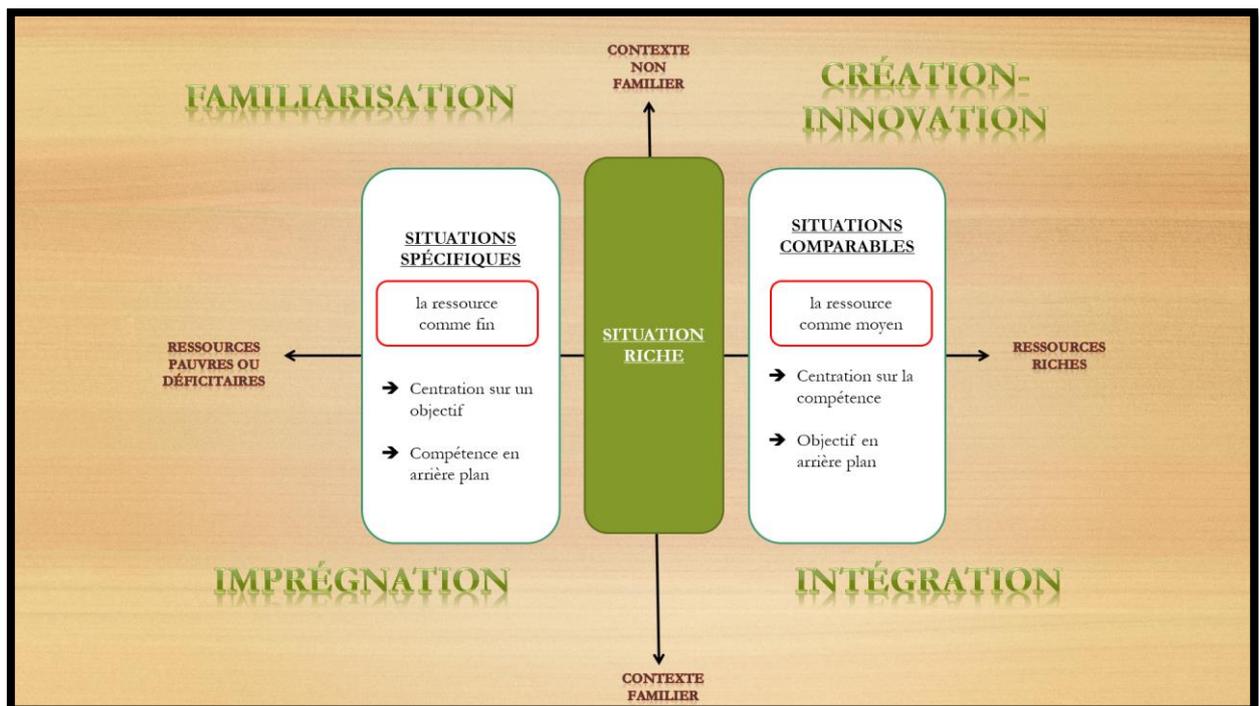
En affinant encore l'échelle de notre modèle, nous pouvons distinguer trois épisodes dans chaque processus. Une réflexion sur l'estime de soi nous amène à situer l'élève dans un de ces épisodes avant, pendant et après l'épreuve. Voici présentés succinctement les trois épisodes :

1. Mise en tension (pré-conduite : savoir, comprendre avant de s'engager)
2. Épreuve (conduite elle-même, cœur de l'action)
3. Régulation / mise en lien (méta-conduite : décentration de la conduite, conscientisée et contrôlée)

« La mise en œuvre de façon suffisamment durable et cohérente, sur un matériel et dans une direction déterminés, de la machine cognitive suppose bien qu'une **difficulté adaptative** existe dans la situation considérée et que le sujet agisse pour la vaincre. » (Maurice Reuchlin, *op.cit.*, 1990, p.11). Je synthétise le modèle, qui croise des processus et des épisodes adaptatifs, sous la forme d'un tableau (page suivante). Douze conduites d'adaptation caractéristiques de l'élève en situation d'apprentissage, de l'enfant en situation éducative, apparaissent alors. Elles permettent de mieux définir le sens de l'action pour chacun, à partir de ses propres conations. Pour aller plus loin, et comprendre les relations entre le modèle du curriculum conatif de Gilles Bui-Xuan et le modèle fractal que je vous présente aujourd'hui, vous pouvez vous rendre sur le site <http://conation.fr>. Une courte animation de 13 minutes vous présentera ces modèles par emboitements successifs. Certains collègues enseignants ou formateurs se sont emparés de cette réflexion récente, en différenciant à partir de ce modèle et en imaginant des scénarios pédagogiques sur mesure. Les enseignants débutants y trouvent également des repères pour construire des séquences d'enseignement différenciées.

Nous n'avons pas le temps d'entrer ici dans le détail d'une proposition, mais voici un schéma qui permet de comprendre ce qui réunit et ce qui distingue les élèves dans les expériences de vie de classe. Car si j'ai opté pour une culture de l'estime de soi centrée sur la maîtrise de la tâche (interpersonnelle), je pense

que le groupe est un vecteur d'apprentissage à ne pas négliger. Ph. Meirieu<sup>27</sup> a pu en démontrer les intérêts et les limites, et a suggéré des conditions pour que le groupe soit porteur d'apprentissage pour chacun (Meirieu, 1984). Plus tôt, L.Vygotsky<sup>28</sup> (1978 ; 1981) présentait un modèle de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Pour le dire autrement, les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans la relation avec l'autre, pour ensuite créer un conflit interne source d'apprentissage et d'éducation. J'essaie ici de m'inscrire dans la continuité et la cohérence de ces travaux fondateurs, en proposant des parcours en groupes restreints, voire individuels (situations spécifiques / situations comparables), ainsi que des situations centrales, véritable noyau de la culture du groupe, que j'ai appelées provisoirement « situations riches ». J'espère pouvoir approfondir ces concepts et leur opérationnalisation dans un prochain congrès... Si je n'ai pas évoqué Jérôme Bruner ici, il sera impossible de faire l'impasse sur ces travaux lors de notre prochaine rencontre.



<sup>27</sup> 2 ouvrages issus de la thèse d'état de Philippe Meirieu : *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*, Chronique sociale, Lyon, 1984, 7<sup>e</sup> édition, 1994, traduit en italien. 8<sup>e</sup> édition refondue, 2000. & *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*, Chronique sociale, Lyon, 1984, 8<sup>e</sup> édition, 1994, traduit en italien. 9<sup>e</sup> édition refondue, 2000.

<sup>28</sup> Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA : Harvard University Press. & Vygotsky, L. S. (1981). *The genesis of higher mental functions*. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY : Sharpe.

# SYNTHÈSE : LES 12 CONDUITES D'ADAPTATION

<p><b>4 PROCESSUS CONATIFS</b> <small>(NON PROGRESSIFS)</small></p> <p><b>3 ÉPISODES SUCCESSIFS</b></p>	<p><b>FAMILIARISATION</b> Référence à des ressources antérieures, expérientielles ou déclaratives</p> <p><b>ACQUÉREUR DES RESSOURCES</b></p> <p>DÉCOUVRIR POUR ACQUÉREUR DES RESSOURCES</p>	<p><b>IMPRÉGNATION</b> Référence à des ressources techniques, formalisées, adaptées</p> <p><b>ACQUÉREUR DES RESSOURCES</b></p> <p>POUR APPLIQUER</p>	<p><b>INTÉGRATION</b> Référence à des ressources adaptables, flexibles, combinables</p> <p><b>MOBILISER / COMBINER LES RESSOURCES</b></p> <p>POUR EXPLOITER</p>	<p><b>CRÉATION-INNOVATION</b> Référence à des ressources fondatrices, libératrices, déconstruites</p> <p><b>EXPLOITER LES RESSOURCES</b></p> <p>POUR DÉCOUVRIR</p>
<p><b>ÉPISODE 1</b></p> <p><b>LA TENSION APPROPRIATION</b> CENTRATION SUR LA TÂCHE</p> <p><i>« PRÉ-CONDUITE »</i> Servir, comprendre avant de s'engager</p>	<p><b>SE REPRÉSENTER</b> une tâche non familière, sans ressource interne ou externe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Expression d'émotions (sans autre précision)</li> <li>→ reformulation de la consigne (sans autre précision)</li> <li>→ sollicitation d'explication</li> </ul>	<p><b>S'INFORMER</b> en sélectionnant des ressources externes (entendues, vues ou lues)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ connaissance</li> <li>→ perception d'action</li> <li>→ mobile à reproduire</li> </ul>	<p><b>DISCERNER</b> une tâche nouvelle et complexe et un contexte connu et maîtrisé, en les associant mais aussi en les distinguant (décontextualisation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ analogie</li> <li>→ différence</li> </ul>	<p><b>ÉLABORER</b> un projet original</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ idée</li> <li>→ hypothèse</li> <li>→ objectif</li> <li>→ inventaire de ressources adaptées (éventuellement à créer)</li> <li>→ planification</li> </ul>
<p><b>ÉPISODE 2</b></p> <p><b>L'ÉPREUVE</b> CENTRATION SUR UNE (DES) <i>« CONDUITE(S) CONSCIENTISÉ(E)S ET CONTRÔLÉ(E)S, OU NON »</i></p>	<p><b>TÂTONNER</b> sans ressource opératoire pour découvrir la solution</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ hypothèse de réponse</li> <li>→ essai / erreur</li> <li>→ expression d'une représentation</li> </ul>	<p><b>AUTOMATISER</b> des ressources dans des contextes de plus en plus familiers, en vue de les rendre opératoires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ répétition, mécanisation</li> <li>→ imitation, reproduction</li> <li>→ ajustement de programmes, de routines (schémas : structure d'une conduite opératoire)</li> </ul>	<p><b>RÉINVESTIR</b> des ressources opératoires, en les adaptant et en effectuant des choix pour agir à bon escient (recontextualisation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ choix de connaissances, de savoir-faire parmi les possibles</li> <li>→ combinaison originale de connaissances, de savoir-faire</li> </ul>	<p><b>(S)ACCOMPLIR*</b> en mettant en œuvre une production originale, tout en l'adaptant (interactions permanentes avec la conduite d'élaboration et de valorisation)</p> <p><i>* « L'Œuvre de l'élève est celle qui peut résoudre un problème. » Jean-Paul Lavey, L'École et le Vingt 1943</i></p>
<p><b>ÉPISODE 3</b></p> <p><b>LA RÉGULATION-MISE EN LIENS DÉCENTRATION DE LA CONDUITE, CONSCIENTISÉE ET CONTRÔLÉE</b></p> <p><i>« MÉTA-CONDUITE »</i> Conduite sur la conduite elle-même, à posteriori</p>	<p><b>INDUIRE</b> des règles d'actions, des connaissances empiriques, en généralisant des cas particuliers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ validation de la fonctionnalité / non fonctionnalité (relation entre tâche et expérience)</li> <li>→ conceptualisation de premier niveau : distinction des contextes-exemples sans de l'expérience personnelle</li> <li>→ inférence</li> </ul>	<p><b>CONTRÔLER</b> à posteriori le respect des règles et principes, la conformité à une norme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Adéquation tâche / activité</li> <li>→ Révision de développement d'une démarche en cours, une correction ou amélioration de la réponse</li> <li>→ Jugement d'ensemble sur les stratégies et attitudes au regard de la norme / référence</li> </ul>	<p><b>RECONSIDÉRER</b> - par un examen attentif et critique - les liens nouveaux ou possibles entre ressources et contextes (bridging)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ raisonnement sur la pertinence, l'efficacité des ressources utilisées, les choix effectués</li> <li>→ comparaison à posteriori avec d'autres situations vécues et maîtrisées</li> </ul>	<p><b>VALORISER</b> sa production pour la faire exister, la prolonger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ expression d'un événement après la production d'une (partie de la) démarche, d'un produit original</li> <li>→ concentration sur effets réels, ressentis / effets ressentis</li> <li>→ faire connaître à un plus large public</li> </ul>

# Quelques idées concernant les intérêts et limites de la démarche proposée (apport synthétique)

## Intérêt d'un outil de mesure de l'estime de soi : « situer » l'élève

- **POUR LE MAITRE** : développer l'empathie, accéder à des informations liées à la relation entre l'élève et la tâche pour mieux réguler avant, pendant, après.
- **POUR L'ELEVE** :
  - Ne pas se couper de ses émotions - être en contact avec ses émotions, sans leur donner toute la place : « sentir ce que l'on pense, penser ce que l'on sent » (Daniel Favre, op.cit., pp.13-19 - clé n°2). En se coupant de ses émotions, l'élève cherchera d'autres sources d'excitation qui le détourneront de l'apprentissage, avec comme conséquence des actes violents par exemple.
  - Recentrer les buts sur la tâche (limiter l'implication dans l'égo, les buts de performances)
- **POUR LA RELATION MAITRE/ELEVE**,
  - Engager le dialogue et mettre des mots sur ses ressentis. Cela peut permettre à l'élève de « dédogmatiser » (éviter-dépasser l'addiction aux certitudes) en « amenant l'élève à distinguer ce qu'il est de ce qu'il produit, ce qu'il est de ce qu'il donne à voir de lui. « Il n'est pas « bon » ou « mauvais », il a produit les résultats attendus ou ne les a pas encore produits. » (Favre, op.cit., 2010)
  - Utiliser un outil professionnel pour créer des parcours différenciés s'appuyant sur les pédagogies conatives, en considérant que les apports didactiques (indispensables évidemment) trouvent des limites quand il s'agit de prendre en compte ce qui pousse l'élève à agir en s'éloignant des aspects strictement cognitifs liés à un champ disciplinaire.

## Limite d'un outil de mesure de l'estime de soi

- Le détournement des fondements (ex : inciter l'élève à penser ce qu'il doit penser, plutôt que le laisser exprimer ce qu'il ressent) ;
- Le dosage : utilisation de l'outil insuffisante ou excessive ;
- Considérer l'estime de soi comme préalable ou seul déterminant des conations de l'élève. Il n'est qu'un levier parmi d'autres ;
- Comparer ce qui n'est pas comparable, en utilisant l'outil de façon diffuse (d'où l'intérêt de différencier les tâches se rapportant à des ressources précises, isolées / d'autres tâches les mobilisant voire les combinant)

## Pour conclure...

Nous proposons de clore cette conférence en rappelant les conditions qui favorisent la construction d'une bonne estime de soi :

- **Garantir que l'espace soit « hors-menace »**, grâce à :
  - des repères stables dans le temps et dans l'espace,
  - des personnes sécurisantes, qui posent des cadres explicites,
  - des espaces où l'erreur est admise par l'élève comme condition de l'apprendre, les transgressions de l'élève sont perçues par l'adulte comme condition de son éducation.
- **Un sentiment d'appartenance** : être à la fois membre d'un groupe et personne à part entière dans ce groupe. Ce point apparaît comme un enjeu contradictoire et complexe, qui peut s'appuyer sur quelques principes :
  1. Médiatiser, par l'intermédiaire d'un outil, ce que ressent, ce que vit l'élève face à une tâche avant de s'y confronter, et après l'activité. L'idée est d'avoir la possibilité de se recentrer ... Nous résumerons ce principe par la formule : **Se connaître pour mieux se reconnaître, pour mieux apprendre et mieux connaître les autres.** Très concrètement, ce travail sur les attitudes doit être médiatisé si l'on souhaite que cela devienne possible et fréquent dans la classe. L'estimomètre est une idée possible pour pratiquer **la « métaconation »**.
  2. **Des tâches adaptées et donc de la diversification pédagogique. Repérer ce qui engagerait la mobilisation de l'élève en relation avec un objet d'apprentissage ou d'éducation**, c'est garantir une mobilisation qui le fera entrer dans un cercle vertueux dont nous nous porterons garant à l'école. Pour cela, je propose de croiser les ressources disponibles de l'élève avec son besoin de découvrir ou d'appliquer. Ce que nous appelons les « méthodes pédagogiques » se mettent alors au service de la mobilisation de l'élève, en tant que moyen et non comme fin ou idéologie, en fonction des parcours.
  3. **La différAnciation** (la différAnce étant un concept central du philosophe contemporain Derrida<sup>29</sup>), mettrait l'accent sur l'idée que les acquisitions peuvent être différées, et ne pas faire toujours l'objet d'éternelles remédiations. Burns nous le rappelle dans ses postulats, il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Ph. Meirieu<sup>30</sup> rappelle régulièrement l'intérêt de surseoir dans l'acte d'éducation... Alors, laissons à l'élève/ à l'enfant le temps de la maturation pour qu'il puisse mieux engager les ruptures complexes en apprentissage et en éducation.

Nous terminerons avec quelques mots de Daniel Favre, en énonçant son postulat de cohérence (D.Favre, op.cit., 2010) qui complète celui d'éducabilité. Il défend l'idée selon laquelle « chacun a de bonnes<sup>31</sup> raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait... et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! Favoriser l'estime de soi chez l'autre, c'est donc l'accepter inconditionnellement<sup>32</sup> ».

---

<sup>29</sup> Derrida J. (1967), *Dans L'écriture et la différance*, coll. Tel Quel, Éd. du Seuil, Paris.

<sup>30</sup> Un article ici que je trouve particulièrement fécond : Philippe Meirieu – AGSAS – 6 octobre 2008 ; [http://www.meirieu.com/ARTICLES/agsas\\_preables.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/agsas_preables.pdf)

<sup>31</sup> légitimes, valables, ...

<sup>32</sup> à distinguer de l'acceptation (ou non) conditionnelle des comportements (ce que l'autre est / ce que l'autre fait)