



**HAL**  
open science

# Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés

Basma Frangieh, Nathalie Gavens

## ► To cite this version:

Basma Frangieh, Nathalie Gavens. Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés. *Recherches en éducation*, 2015, Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes, 23, pp.132-143. hal-01149054

**HAL Id: hal-01149054**

**<https://hal.science/hal-01149054>**

Submitted on 27 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Les représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation chez les enseignants spécialisés

Basma Frangieh & Nathalie Gavens<sup>1</sup>

## Résumé

*Cet article traite du soutien qu'une formation peut apporter à la pratique enseignante, en basant l'échange autour de concepts clés, tels que l'estime de soi et la motivation. L'objectif de cette étude est de recueillir et discuter les représentations conceptuelles que des enseignants spécialisés suivant une formation certifiante (CAPA-SH) se font de ces concepts. La recherche s'est déroulée en trois étapes : le recueil des représentations conceptuelles initiales, les échanges autour des représentations conceptuelles évoquées et les actions éducatives qui peuvent être mises en place en classe pour développer les sentiments de motivation et d'estime de soi auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nos résultats indiquent que les conceptions des enseignants ne sont que partielles et que les actions proposées sont limitées. Cependant, en éclairant les représentations des professionnels, on leur permet d'être plus efficaces dans leur pratique éducative et d'évoluer dans leurs conceptions.*

Ce texte fait suite à un travail portant sur les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) (Frangieh & Weisser, 2013). Dans cette recherche, des grilles d'observation ont été construites pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des élèves (la liste complète des indicateurs de nos variables est disponible sur le site de la revue *Recherche et formation*<sup>2</sup>). Outils de formation et d'autoformation, ces grilles ont également servi d'instruments de mesure de l'évolution des enseignants et des élèves suite à la formation dispensée aux enseignants. Lors de ce travail d'observation, de réflexion et d'analyse de pratique avec les professionnels, la manipulation des concepts nous est apparue différente selon les personnes qui les utilisaient (enseignants ou chercheurs) et un même mot semblait recouvrir pour les enseignants des significations souvent incomplètes par rapport aux conceptions des chercheurs. Nous avons alors souhaité approfondir la compréhension de ces comportements en repérant chez les professionnels, la signification qu'ils accordent à des concepts qu'ils manipulent couramment. Aussi, dans la présente étude, envisageons-nous d'interroger les enseignants sur leurs représentations et leurs actions autour de deux concepts fondamentaux en éducation, l'estime de soi et de la motivation, tout en partant de l'outil de formation déjà élaboré (Frangieh & Weisser, 2013). L'objectif du travail est de relever les représentations que les enseignants d'élèves à BEP se font de ces deux concepts et d'observer quelles actions ils mettent en place au sein de leur classe pour développer la motivation et l'estime de soi. Ces représentations seront ensuite comparées aux définitions scientifiques et indicateurs que nous avons utilisés pour construire les outils méthodologiques de recherche (*ibid.*).

Les représentations dont il est ici question sont des représentations pour l'action : « réseaux de propriétés, de concepts, de savoirs, de savoir-faire, de croyances, de sensations éprouvées, construites, sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience, et des besoins de l'action » (Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993, p.7, cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.54). En d'autres termes, elles renvoient à l'idée d'un « quelque

<sup>1</sup> Basma Frangieh, attaché temporaire d'enseignement et de recherche, Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé), Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand. Nathalie Gavens, maître de conférences, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Haute Alsace.

<sup>2</sup> Adresse précise des grilles à paraître : [rechercheformation.revues.org/2071](http://rechercheformation.revues.org/2071)

chose » d'ordre cognitif mobilisé par les enseignants dans certaines circonstances, et qui véhicule un contenu ayant trait à l'expérience de l'enseignement (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010, p.86). La pratique enseignante ne comprend pas uniquement l'enseignement en classe, mais également les moments préactifs, interactifs et postactifs « *lors de la phase interactive, soit pendant l'action proprement dite avec les élèves [...] et dans la phase préactive [...] l'anticipation de l'action par l'enseignant et la planification de tout ce qui concerne la gestion de la classe et de la matière...* » (Legendre, 2005, p.1066). De ce fait, la pratique des enseignants est en lien avec leurs représentations. Lave et Wenger (1991) définissent la conceptualisation comme un « *événement particulier* » rendant compte de « *l'acquisition d'un principe abstrait* » (cité par Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.57). Que l'action soit située se traduit ici par le fait qu'une « *représentation abstraite est sans signification tant qu'elle ne peut pas être spécifiée pour la situation en cours* » (*ibid.*). Nous soulignons que le terme de « représentation conceptuelle » peut recouvrir des notions sensiblement différentes d'un auteur à l'autre. Suite aux définitions citées, dans le cadre de cet article, la représentation conceptuelle est définie comme étant le savoir théorique des enseignants stocké en mémoire à long terme, qui est verbalisé par le sujet et mis en place au niveau du savoir pratique. C'est le rapport entre le savoir et son élaboration.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce travail porte sur la comparaison entre les représentations conceptuelles des professionnels et les définitions scientifiques des deux concepts de « la motivation » et « l'estime de soi ». Nous avons choisi de réfléchir sur ces concepts parce qu'ils sont en lien étroit et parce qu'ils sont considérés aussi bien dans la littérature que chez les enseignants, comme deux aspects fondamentaux de l'engagement dans l'apprentissage. Par ailleurs, lors de notre précédente recherche, nous avons constaté que ces derniers, bien que très largement employés par les enseignants, ne semblaient pas renvoyer aux mêmes représentations. C'est la raison pour laquelle, ce travail a pour objectif de recueillir les représentations conceptuelles et les actions liées à ces deux concepts afin de les comparer aux définitions issues de la recherche.

Nous identifierons dans un premier temps la place de la motivation et de l'estime de soi en contexte scolaire. Il paraît indispensable, en effet, de préciser quelques distinctions notionnelles et terminologies, dont certaines peuvent paraître élémentaires, mais dont on s'aperçoit, à la lecture de la littérature contemporaine, que les ignorances conduisent souvent à des malentendus (Denis & Dubois, 1976). Nous rendrons ensuite compte du dispositif que nous avons élaboré afin de recueillir les représentations conceptuelles des enseignants concernés par la prise en charge d'élèves à BEP. Nous présenterons enfin une analyse comparative entre les représentations conceptuelles des enseignants et la théorie en question.

## 1. État de l'art

### La motivation et l'estime de soi en contexte scolaire

Dans cette étude, nous nous appuyons sur la psychologie sociale, « *un domaine qui étudie les relations et les processus de la vie sociale inscrits dans les formes organisées de la société (groupes, institutions, etc.), d'une part, et pensés et vécus par les individus, d'autre part ; [...] qui se traduit par l'importance des influences sociales et la valeur des représentations en œuvre dans un contexte déterminé* » (Fischer, 2010, p.16). Le concept de motivation prend ses sources dans le langage courant. Il n'existe pas de « recette » universelle de la motivation qu'il suffit d'appliquer à toutes les situations (Fenouillet, 2012, p.105). Elle couvre plusieurs champs d'application, elle englobe l'ensemble des activités humaines, mais suivant la tâche considérée, certaines théories sont plus pratiques et pertinentes que d'autres (*ibid.*). Chacune propose une définition du terme qui lui est propre. La définition que nous proposons dans le cadre de cette étude ne vise pas seulement à préciser le terme mais cherche surtout à délimiter l'étendue du champ conceptuel. Nous ne prétendons pas que la définition que nous avons retenue s'applique à toutes les facettes de la motivation humaine puisqu'elle couvre le niveau scolaire. « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions*

*qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 2006, p.7). Le point fort de cette définition est qu'elle est descriptive et prédictive. L'intérêt d'une théorie n'est pas seulement de pouvoir « *expliquer après coup un phénomène, il est surtout de pouvoir le prédire* » (Fenouillet, 2012, p.107). En nous référant à plusieurs recherches, nous pouvons considérer que certaines croyances motivationnelles (Eccles & Wigfield, 2002) ont trait à l'objet de l'apprentissage tel que le sujet l'apprécie (par exemple, évaluer la tâche dans le modèle de Eccles & Wigfield, 2002), au sujet tel qu'il se perçoit par rapport à la tâche (par exemple, sentiment de compétence dans le modèle de Bandura, 2003), ou encore l'activité telle qu'il l'investit (par exemple, orientation des buts chez Dweck & Leggett, 1988). En somme, nous pouvons considérer que l'objet de l'apprentissage, le sujet et l'activité sont trois éléments à prendre en considération pour motiver un élève dans une classe. Le rôle de l'enseignant, dans chacun de ces aspects de la motivation, paraît primordial.

En effet, la perception de compétences est impliquée alors dans les processus motivationnels. Au plan empirique, plusieurs études ont montré que la perception de compétences des élèves a un impact certain sur leur expérience scolaire, y compris sur leur rendement (Assor & Connell, 1992 ; Bandura, 1993, cité par Crahay & Dutrévis, 2010). Les résultats de l'étude indiquent aussi que, peu importe qu'ils soient en facilité d'apprentissage, en cheminement régulier ou en difficulté d'apprentissage, les élèves qui obtiennent le moins bon rendement sont ceux qui se sentent moins compétents. Les élèves dont la perception de compétences est positive participent activement en classe, visent des résultats scolaires élevés, ils font une meilleure préparation pour leur choix de carrière en considérant plusieurs options et persévèrent davantage. Une perception positive de leur compétence malgré les difficultés rencontrées aide les élèves à maintenir le goût d'apprendre.

Quelles que soient les compétences réelles d'un élève, la perception de ses compétences a des répercussions sur de multiples aspects de son fonctionnement (Bouffard & Couture, 2003) comme son choix d'activité et son niveau de difficulté, son intérêt et les efforts qu'il déploie (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996), son engagement dans des démarches d'apprentissage autorégulées, sa persistance devant les obstacles et en résultat de ceci sur ses accomplissements scolaires (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Le lien entre connaissance de soi, qui consiste à bien se connaître, et être capable de choisir des objectifs adaptés donc réalisables (Martinot, 2001) et motivation scolaire est désormais bien établi (Crahay & Dutrévis, 2010). Toutefois des chercheurs admettent que l'estime de soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées. La réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais des conceptions de soi actuelles. Les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991, cité par Martinot, 2001). Néanmoins, de nombreux résultats issus de différentes recherches suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance (Martinot, 2001). Le concept de soi – dont les perceptions de compétence font partie – renferme des jugements de nature plus cognitive et évaluative sur les habiletés et les aptitudes personnelles que l'on possède dans des domaines particuliers (par exemple, la croyance que l'on est capable d'apprendre à faire de l'équitation, que l'on peut bien jouer au football ou encore que l'on peut se faire des amis). En revanche, l'estime de soi est une évaluation de soi-même plus globale qui provoque des réactions de nature plus affective (Shavelson & al., 1976). Dans ce travail, nous nous focaliserons sur le concept d'« estime de soi » puisque, d'une part, une importante partie du concept de soi est l'estime de soi et que, d'autre part, il correspond à un vocable couramment utilisé par les enseignants.

L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979, cité par Martinot, 2001). Selon l'Association Canadienne pour la Santé Mentale (1999), « *l'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se*

*connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est* ». Elle est donc fondée sur l'opinion que nous avons de nous-mêmes et de ce que nous avons fait. C'est notre acceptation et appréciation de nous-mêmes, tels que nous sommes. Ainsi, une personne peut tout à fait présenter une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompetente dans le domaine du sport (Harter, 1986, cité par Martinot, 2001). C'est le bien-être psychologique et physique de tout individu. Avoir une bonne estime de soi est censée favoriser le succès personnel, la santé, la réussite sociale (Martinot, 2008). Pintrich et Schnauben (1992, cité par Martinot, 2001) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. En effet, l'estime de soi désigne un système multidimensionnel et dynamique de perception de soi, incluant la perception de ses compétences dans différents domaines d'activités et disciplines scolaires, sociales, physiques, ainsi que la perception de ses attributs comme l'apparence physique, le sens moral, la valeur de soi (Eccles & al., 1989). Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrière qui leur sont accessibles (Harter, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992, cité par Martinot, 2001). Par ailleurs, l'estime de soi d'une personne change en fonction des activités. Dans certaines tâches bien déterminées, la personne peut sentir qu'elle est inefficace et dans d'autres, qu'elle est plus impliquée, plus performante. Cette même personne a donc des qualités et des limites, elle a des points forts et des points faibles en fonction du domaine. L'estime de soi est définie comme une perception consciente de ses propres qualités (Tesser & Campbell, 1983). Or comme le souligne Bandura, il y a plusieurs sources d'estime de soi et de valeur personnelle (Bandura, 2002).

Les travaux que nous venons de présenter confirment le lien très étroit entre l'engagement et la réussite dans une tâche notamment scolaire et la motivation de l'apprenant ainsi que l'estime qu'il a de lui-même pour entreprendre et persévérer dans cet apprentissage. Les résultats de Frangieh et Weisser (2013) indiquent que lorsque les enseignants sont formés sur ces aspects de l'apprentissage, les performances des élèves s'en ressentent positivement. Selon Piasta (2009), pour enseigner efficacement, les enseignants ne doivent pas seulement comprendre que l'enseignement explicite est important mais doivent aussi saisir les concepts à enseigner et posséder les connaissances spécialisées pour enseigner ces concepts avec succès. À cet effet, la place des représentations est très importante dans la pratique professionnelle, c'est la raison pour laquelle, nous allons chercher dans la partie suivante à recueillir les représentations des enseignants concernant les concepts de motivation et d'estime de soi, ainsi que les actions mises en place pour travailler ces deux concepts.

## **2. Enquête exploratoire**

### **La représentation conceptuelle des enseignants**

Afin de mieux connaître les représentations des professionnels, nous avons rencontré des enseignants dans le but qu'ils s'expriment sur les deux concepts de motivation et d'estime de soi et sur les actions. Les rencontres ont eu lieu à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Clermont-Auvergne sous la forme de trois séances de deux heures. Cette enquête est faite dans le cadre d'un module de formation continue certifiante (CAPA-SH). La méthode adoptée pour recueillir et analyser les données est qualitative, dans la mesure où nous cherchons à comprendre les représentations que les enseignants ont des concepts de l'estime de soi et de la motivation, et des actions mises en place en classe pour favoriser le développement de la motivation et de l'estime de soi des élèves BEP. Notre recherche adopte une méthodologie d'analyse de contenu au sens de Berelson (cité par De Bonville, 2009, p.9). L'analyse des concomitances thématiques a été appliquée, où l'ensemble des mots-clés des deux définitions « estime de soi » et « motivation » ont été définis et ensuite les occurrences ont été repérées et analysées au fil des propos (cf. annexe A). Une séance a été consacrée aux

définitions des deux notions et aux échanges autour des actions mises en place par les enseignants et les deux autres séances à la mise en place d'actions guidées par un soutien théorique.

#### ■ **Sujets**

Les participants de ce travail sont des enseignants spécialisés de l'école élémentaire. Au total, quatorze enseignants ont participé à l'élaboration de cette étude. Les participants suivent à l'heure actuelle une formation certifiante (CAPA-SH) à l'ESPE de Clermont-Auvergne. Tous les participants sont des professeurs des écoles. Leurs années d'expérience dans l'enseignement varient entre 2 et 25 ans et entre 0 et 5 ans dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Les sujets proviennent d'établissements scolaires et structures éducatives différentes, comme la CLIS<sup>3</sup> (sept enseignants), l'ULIS<sup>4</sup> (cinq enseignants) et l'IME<sup>5</sup> (deux enseignants), intervenant tous auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, la formation de base des participants n'étant pas la même (doctorat en biologie, licence en économie du développement, géographie, lettre moderne, etc.), le profil et le bagage théorique des participants sont très variables. D'où l'idée de partir des connaissances intuitives des enseignants développées suite à leurs formations initiales et leurs expériences.

#### ■ **Procédure**

Dans la première séance, ont eu lieu les étapes de recueil des représentations initiales et d'échanges sur ces représentations ainsi que sur les pratiques. Lors des deux dernières séances, un soutien a été apporté aux enseignants pour la réflexion de proposition d'actions en orientant pour la séance 2 sur les actions à mener pour développer la motivation et pour la séance 3, les actions à mener pour développer l'estime de soi. Pour chacune des séances, un enregistrement audio a été mis en place et des prises de notes ont été effectuées.

##### • *Séance 1 - Émergence des représentations*

Un temps de réflexion individuel d'environ quinze minutes a été donné aux enseignants. Dans cette étape, nous leur avons demandé qu'ils inscrivent sur une feuille blanche distribuée auparavant, leur définition des concepts de l'estime de soi et de la motivation. Nous les avons par ailleurs, invités à décrire la façon dont ils peuvent travailler ces concepts en classe, notamment avec des élèves BEP. Dans cette réflexion, l'enseignant propose des actions mises ou à mettre en place dans sa classe pour travailler ces concepts. L'étape suivante est présentée lorsque tous les participants déclarent avoir terminé leur réflexion. Suite à l'étape individuelle, nous avons procédé à un échange collectif autour des représentations et des actions.

Deux groupes, relatifs à chacun des concepts, ont été constitués. La procédure était identique dans les deux groupes : il s'agissait d'inviter chaque participant à proposer sa définition devant ses pairs. Ensuite, le groupe a pu échanger sur les définitions proposées de manière à faire émerger une définition collective du concept. Les groupes ont ensuite partagé leurs réflexions respectives.

Cette procédure constitue un environnement sociocognitif susceptible de générer des progrès individuels (Roux, 2001). Cette dynamique a surtout pour avantage de faciliter le recueil de la parole individuelle. Il est en effet bien établi que la résolution de situations-problème en contexte interactif peut déclencher des processus inter et intra-individuels pouvant favoriser le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles (*ibid.*). Cette dynamique a été appliquée pour inviter les enseignants à interagir et à partager leurs représentations conceptuelles de l'estime de soi et de la motivation auprès de tout le groupe. Sur le plan collectif, les croyances ou représentations définiraient un cadre de référence commun à un groupe social ou professionnel, permettant un partage d'idées et d'affects, ce qui favorise la communication à l'intérieur du groupe et en renforce la cohésion (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Sur le même modèle, nous avons invité les enseignants à décrire quelques

<sup>3</sup> Classe pour l'Inclusion Scolaire

<sup>4</sup> Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

<sup>5</sup> Institut Médico-Educatif

activités mises en place dans leur classe pour développer ces deux concepts auprès des élèves à BEP, d'abord en laissant un temps de réflexion personnel puis en instaurant un temps de présentation et d'échanges autour des propositions.

- *Séances 2 et 3 - Soutien théorique à l'élaboration d'actions*

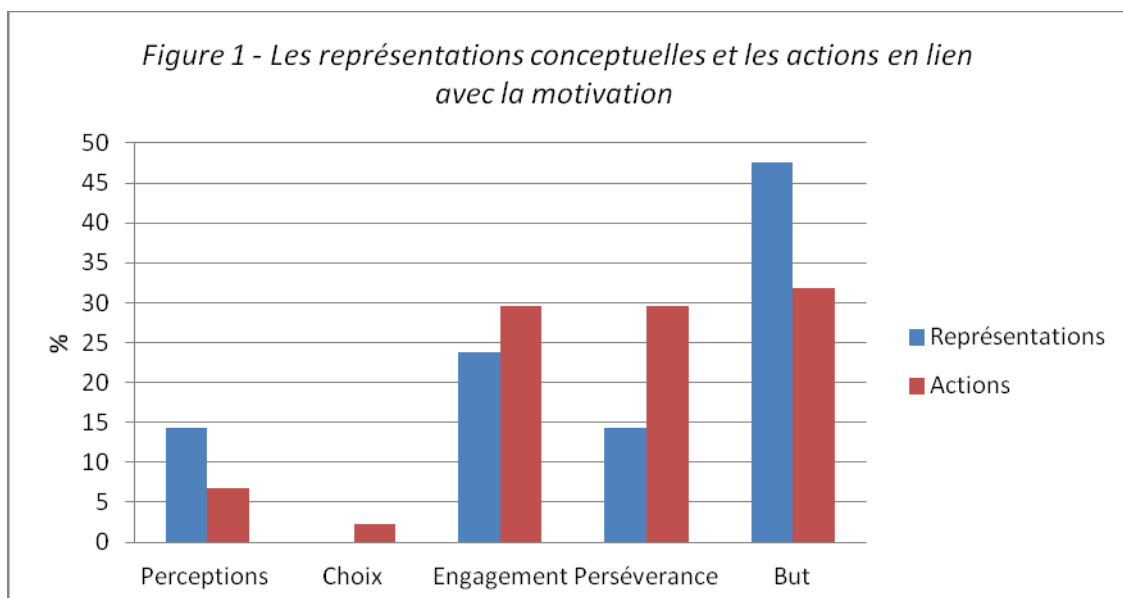
La deuxième séance a débuté par la distribution des grilles d'observation utilisées lors de la recherche menée par Frangieh et Weisser (2013). Ces grilles contiennent des items en lien avec les deux concepts clés et ont été élaborées à partir d'indicateurs théoriques (Viau, 2006 ; Duclos, 2000). Chaque participant en a pris connaissance et un débat s'est engagé autour des différences entre leurs propres conceptions et celles basées sur la théorie. Nous leur avons ensuite proposé de réfléchir à de nouvelles actions possibles en prenant appui sur les items des grilles. Un temps de réflexion individuel d'environ trente minutes leur a été donné. Suite à l'étape individuelle, nous avons procédé à un échange collectif autour des actions à mettre en place pour développer la motivation (séance 2) et l'estime de soi (séance 3).

### 3. Résultats et analyse

L'ensemble des quatorze participants a accepté de rédiger les définitions ainsi que des pistes d'actions et toutes sont des propositions adaptées, en lien avec un ou plusieurs éléments de la théorie déjà présentée dans la partie « État de l'art ».

#### ■ La motivation

En nous basant sur la définition de la motivation proposée par Viau (2006), nous retenons cinq mots-clés pour définir ce concept : « perceptions qu'un élève a de lui-même », « choisir une activité », « s'y engager », « persévérer » et « atteindre un but ». Les résultats sont illustrés figure 1.

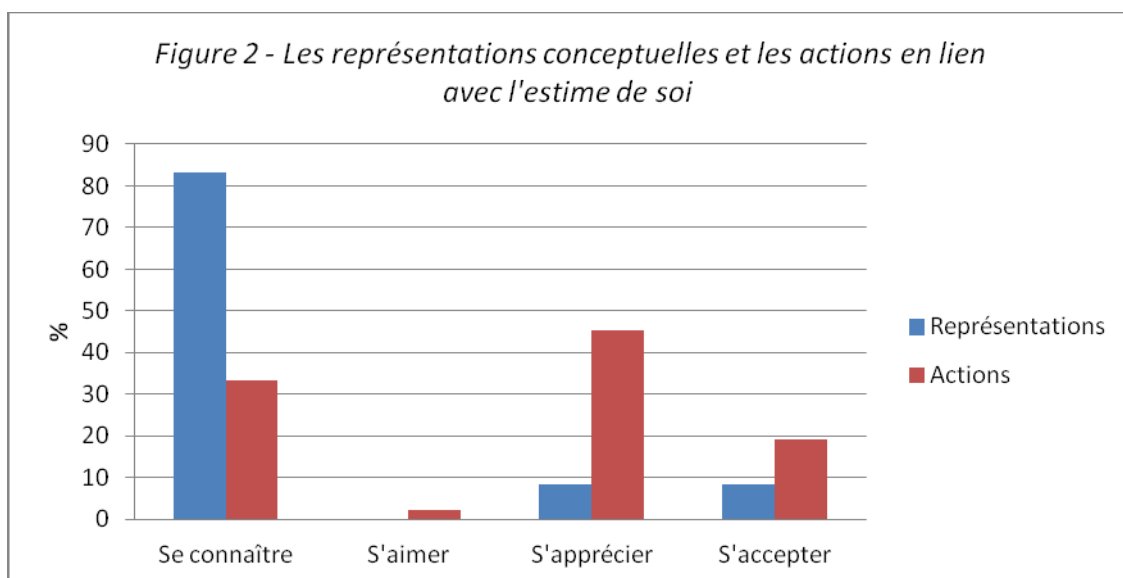


Les conceptions initiales des enseignants et les actions qu'ils proposent ne présentent pas de différence significative ( $\chi^2$  ns à  $p=0.05$ ). Parmi les verbatims exprimés, très peu (moins de 15%) concernent les items « perceptions qu'un élève a de lui-même » et « choisir une activité ». En revanche, les verbatims au sujet des représentations et des actions de la motivation se

retrouvent essentiellement autour des items « s'engager », « persévérer » et « atteindre un but ». Suite à la distribution des grilles (Frangieh et Weisser, 2013) et aux échanges autour de ce concept, de nouvelles actions ont été proposées et la distribution des verbatims entre les cinq mots-clés a changé. En effet, initialement seuls 9% des actions proposées par les participants portaient sur les mots-clés « perception » et « choix » contre 91% des propositions envers les actions d'« engagement », de « persévérance » et de « but ». Suite aux échanges théoriques, les propositions émergentes concernent pour 50% les deux premiers mots-clés et pour 50% les trois derniers mots-clés.

### ■ *L'estime de soi*

En ce qui concerne l'estime de soi, la définition accordée par l'Association Canadienne pour la Santé Mentale (1999) met en évidence quatre mots-clés : « se connaître », « s'aimer », « s'apprécier » et « s'accepter », tout en soulignant les qualités et les limites de la personne. Nous nous sommes appuyées sur ces mots-clés pour classer les verbatims des participants. Les résultats sont présentés figure 2.



Cette deuxième figure indique que les verbatims des représentations et des actions ne sont pas distribués pareillement et l'analyse statistique le confirme ( $X^2=7.81$ , significatif à  $p=0.05$ ). Pour un même item, les résultats indiquent que la proportion de verbatims liés aux représentations se distingue de la proportion de verbatims liés aux actions. Les enseignants proposent essentiellement des verbatims en lien avec l'item « se connaître », alors que dans les propositions d'actions, cet item n'est plus surreprésenté. D'autre part, entre 19% et 45% des verbatims concernent des propositions d'actions en lien avec les items « s'apprécier » et « s'accepter » alors que leurs représentations ne sont qu'à 8% orientées vers ces deux items. Comme dans l'analyse des verbatims à propos de la motivation, nous observons que les verbatims concernant l'estime de soi ne couvrent pas tous les items de la définition (sous représentation de l'item « s'aimer »). Cependant, cette tendance s'annule après le travail de soutien théorique médiatisé par les grilles (Frangieh et Weisser, 2013) et les verbatims des participants couvrent de manière quasi équivalente les quatre mots-clés de la définition (environ 25% pour chacun d'eux).

De cette analyse, nous pouvons souligner deux éléments importants : le premier est que pour les deux concepts proposés, les enseignants ne se comportent pas de la même manière. Concernant le concept de la « motivation », les enseignants proposent des actions en liens avec les représentations qu'ils se font de ce concept. En revanche, concernant le concept de « l'estime de soi », les réponses sont moins cohérentes et les propositions d'actions ne sont pas systématiquement en lien avec les items proposés dans la définition.



Le second point est que les représentations des enseignants ne prennent pas en compte les comportements inadaptés des élèves pour les travailler et les aider à s'améliorer.

Les temps de formation et de travail autour des grilles ont permis aux participants d'élaborer des actions couvrant de nouveaux champs, notamment concernant les items « choisir une activité » et « s'aimer », lesquels étaient quasiment absents des propositions initiales.

## 4. Discussion

Le dispositif mis en place a permis de mettre en évidence que les représentations conceptuelles des enseignants ne correspondent pas totalement aux contenus proposés par les textes théoriques.

Nous avons relevé lors de la comparaison des représentations avec les définitions des concepts que les enseignants ne prennent pas en compte l'aspect « négatif » de l'élève et ne partent que des points positifs. Par exemple, parmi les propositions initiales relevées pour définir l'estime de soi, nous observons le verbatim « Il s'agit pour un individu de reconnaître ses qualités, avoir conscience de sa valeur. Avoir une image positive de lui-même et s'accepter en tant que tel » et le verbatim « S'accepter comme ils sont, leur montrer leurs capacités » comme proposition d'actions. Lorsqu'ils ont pu s'appuyer sur des items issus de la théorie, leurs propositions ont évolué et des actions telles que « Revenir sur les conflits en classe pour éviter que les relations ne dégénèrent » ou « Parler en classe des problèmes qu'il peut y avoir entre les élèves et trouver avec eux des solutions » sont apparues. Par ailleurs, en mettant à disposition un soutien à la réflexion, les enseignants proposent un champ plus large d'actions. Prenons pour illustrer ce propos l'exemple du mot-clé de la définition de la motivation : « choisir une activité ». Cette idée n'a pas été évoquée dans les quatorze définitions relevées et un seul participant y a fait référence sous l'expression « choix des sujets de travail ». Après la distribution des grilles, cette idée a permis de conduire à des actions réalisables en classe pour aider les élèves à développer ce besoin de réalisation (Deci & Ryan, 1985) telles que « L'élève choisit dans quel ordre faire les activités » ou « Choix d'un sujet d'exposé à présenter aux autres ».

Les enseignants spécialisés sont nombreux à invoquer des problèmes de « motivation », « d'estime de soi », « de confiance en soi » pour expliquer le peu d'engagement de leurs élèves dans les tâches scolaires et ils considèrent ces aspects comme des dispositions psychologiques qu'il conviendrait de « restaurer » avant d'enseigner et de guider les apprentissages de leurs élèves en difficultés (Heward, 2003). La maîtrise de ces deux concepts de la part des enseignants induit des changements perceptibles dans les comportements de l'élève en question (Frangieh & Weisser, 2013). L'enseignant a un rôle de catalyseur ou d'inhibiteur sur la motivation des élèves (Boggiano & Katz, 1991).

Ce travail concernant les connaissances des enseignants sur les concepts de motivation et de l'estime de soi souligne que ces derniers ont une représentation conceptuelle partielle par rapport à la littérature. Or, pour que le soutien aux élèves BEP soit maximal, il est important de se reposer sur un ensemble d'éléments permettant de développer les concepts concernés. Ce qui rejoint l'idée soulignée par Barth (2011), qu'il est important pour l'enseignant de réfléchir, dans chaque domaine, sur les concepts organisateurs qui le structurent, lui donnent une cohérence interne et sont indispensables pour l'observer et l'interpréter. Pour savoir où porter son attention, nous avons besoin des outils conceptuels de l'expert qui amènent à discerner ce qui est essentiel et pertinent dans une situation donnée.

L'utilité de la connaissance conceptuelle a été relevée dans plusieurs recherches, notons à titre d'exemple celle de Piasta *et al.* (2009). Il semble que ce soit le cas de « l'estime de soi » et de « la motivation ». Le savoir théorique va compléter le savoir-faire des enseignants. Les théories de sens commun qui circulent dans les milieux de la formation initiale distinguent généralement

les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Giordan et Vecchi (1988) rappellent qu'un concept fonctionne dans un réseau et possède une « aura », c'est-à-dire un ensemble de concepts associés dont la compréhension préalable est nécessaire (p.174). Une réponse globale est proposée par Schon (1983) avec le paradigme de l'enseignant réflexif : la pensée professionnelle en situation est conçue comme « une réflexion dans l'action », une « pensée-agie » basée sur des « cognitions en situations », ces cognitions étant tout à la fois « enracinées dans la situation même » et « enchainées dans l'action du professionnel expert ». Le défi le plus important à relever dans la formation des enseignants et des formateurs est sans doute d'arriver à susciter un changement dans leur rapport avec le savoir et son élaboration (Barth, 2011).

Ainsi les croyances des enseignants engloberaient à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel & Méijer, 2001, cité par Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010). Elles sont à considérer comme une caractéristique psychologique de l'individu, tout en étant enracinées dans son substrat culturel. Ceci permet, selon nous, de considérer les croyances et les représentations comme des constructions à la fois cognitives et sociales. Autrement dit, les croyances ou encore les représentations des enseignants ont une double nature, indissociablement individuelle et sociale. Ceci ne signifie pas pour autant que les enseignants partagent des croyances identiques ni qu'ils agissent de commune façon en accord avec un corpus indifférencié de croyances (*ibid.*).

## Conclusion

Cette étude a ainsi tenté d'éclaircir la question des représentations conceptuelles des notions utilisées par les enseignants. Les résultats nous indiquent que les enseignants ont de nombreuses connaissances intuitives et qu'elles sont en accord avec les connaissances théoriques, mais qu'elles n'en représentent qu'une partie et qu'elles ne sont pas toujours en cohérence avec les actions proposées. Pour parfaire cette connaissance, la formation ou l'autoformation nous semblent un moyen efficace pour y parvenir. La formation des enseignants mobilise toute l'étendue des connaissances, elle permet à l'enseignant de maîtriser les notions fondamentales afin de pouvoir mettre en œuvre les démarches spécifiques. Ce qui favorise la création des conditions favorables à la réussite de tous dans la classe. Ces éléments confirment que le domaine de la formation des enseignants, la réflexion autour de la manipulation des concepts et le soutien aux élèves BEP offrent de nombreuses perspectives de recherche.

## Bibliographie

ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE. (1999), « L'estime de soi ». Récupéré le 28 février 2011 du site <http://www.acsm-ca.qc.ca/coffres-a-outils/1999/estime-de-soi.pdf>.

BANDURA A., BARBARANELLI C., CAPRARA C.V. & PASTORELLI C. (1996), « Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning », *Child Development*, volume 67, p.1206-1222.

BANDURA A. (2002), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck Supérieur.

BANDURA A. & al. (2003), « Role of effective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning », *Child development*, volume 74, n°3, p.769-782.

BARTH B. M. (2011), *Le savoir en construction*, Paris, Editions Retz.

BOGGIANO A.K. & KATZ P. (1991). « Maladaptive Achievement Patterns in Students: The Role of Teachers' Controlling Strategies », *Journal of Social issues*, volume 47, n°4, p.35-51.

BOUFFARD T. & COUTURE N. (2003), « Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks », *Educational Studies*, volume 29, p.19-38.

- CRAHAY M. & DUTREVIS M. (2010), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- CRAHAY M., WANLIN P., ISSAIEVA E. & LADURON I. (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, volume 172, p.85-129.
- DECI E.L. & RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York.
- DENIS M. & DUBOIS D. (1976), « La représentation cognitive : quelques modèles récents », *L'année psychologique*, volume 76, n°2, p.541-562.
- DUCLOS G. (2000), *L'estime de soi un passeport pour la vie*, Montréal, Hopital Sainte-Justine.
- DWECK C.S. & LEGGETT E.L. (1988), « A social cognitive approach to motivation and personality », *Psychological Review*, volume 95, p.256-273.
- ECCLES J.S & WIGFIELD A. (2002), « Motivational beliefs, values, and goals », *Annual Review of psychology*, volume 53, p.109-132.
- ECCLES J.S., WIGFIELD A., FLANAGAN C.A., MILLER C., REUMAN D.A. & YEE D. (1989), « Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence », *Journal of Personality*, volume 57, n°2, p.283-310.
- FENOUILLET F. (2012), *La motivation*, Paris, Dunod.
- FRANGIEH B. & WEISSER M. (2013), « Une formation à l'inclusion. Le cas des élèves présentant une déficience intellectuelle légère », *Recherche et Formation*, n°73, p.9-20.
- GIORDAN A. & VECCHI G. (1988), « Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques », *Revue française de pédagogie*, volume 84, p.95-97.
- HEWARD W. L. (2003), « Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education », *The journal of special education*, volume 36, n°4, p.186-205.
- HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante un essai de participation et de prévision », *Revue française de pédagogie*, volume 86, p.5-16.
- LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin (3<sup>e</sup> édition).
- LENT R.W., BROWN S.D. & HACKETT G. (1994), « Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance », *Journal of vocational behavior*, volume 45, n°1, p.79-122
- MARTINOT D. (2001), « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 27, n°3, p.483-502.
- MARTINOT D. (2008), *Le soi, les autres et la société*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. & PERRENOUD P. (Dir.) (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck (3<sup>e</sup> édition).
- PIASTA S.B., CONNOR C.M., FISHMAN B. & MORRISON F.J. (2009), « Teacher's knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth », *Scientific Studies of Reading*, volume 13, n°3, p.224-248.
- ROUX J.P. (2001), « Theory of interlocutory logic and sequential analysis of interactive problem-solving situations: a powerful method », *Learning Environments Research*, volume 3, n°3, p.247-264.
- SCHON D.A. (1983), *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- SHAVELSON R., HUBNER J.J. & STANTON G.C. (1976), « Self-Concept: Validation of construct interpretations », *Review of Educational Research*, volume 46, p.407-441.
- TESSER L. & CAMPBELL R. (1983), « Self-definition and self-evaluation maintenance », *L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*, G. Ninot D. Delignières & M. Fortes (dir.), S.T.A.P.S., volume 53, p.35-48.

VIAU R. (2006), *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck.

VIDAL-GOMEL C. & ROGALSKI J. (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *Activités*, volume 4, n°1, p.49-84.

### Annexe - Codage des occurrences

Motivation	Définitions, synonymes du Petit Robert de la langue française (édition 2015)	Système de codage	Exemple de Verbatims de définitions (représentations conceptuelles) proposés par les enseignants	Exemple de Verbatims d'actions (initiales et guidées) proposés par les enseignants
Perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement	« Prise de connaissance, sensation, intuition » (p.1855)	Propos concernant les connaissances métacognitives que l'élève a sur les personnes, les tâches et les stratégies	« On se sent performants »	« Faire intervenir/témoigner d'anciens élèves »
Choix d'une activité	« Action par laquelle on donne préférence à une chose en écartant les autres » (p.427)	Propos concernant la façon dont l'élève se sent à l'origine de ses actions (Deci & Ryan, 1985)	<i>Aucun</i>	« Choix d'un sujet d'exposé à présenter aux autres »
Engagement dans une activité	« Action de commencer » (p.872)	Propos concernant la mise en mouvement de l'élève	« Un déclencheur pour rentrer dans une activité »	« Supports adaptés aux élèves, à leurs goûts »
Persévérer dans l'accomplissement de l'activité	« Continuer de faire [...] par un acte de volonté renouvelé » (p.1868)	Propos concernant la façon dont l'élève maintient l'intensité et la direction de son engagement	« Persévérer »	« Encourager »
Atteindre un but	Parvenir (p.170) à un point visé (p.317)	Propos concernant les objectifs, les buts, etc.	« Atteindre son but »	« Préciser les objectifs »
Se connaître	« Être capable de se juger » (p.512)	Propos concernant les connaissances métacognitives que l'élève a sur les personnes (intra, inter individuelles et universelles selon Flavell, 1987)	« Façon dont l'élève se perçoit »	« Verbaliser sur la manière d'arriver à la réussite »
S'aimer	« Se plaire, se trouver bien » (p.57)	Propos concernant la façon dont l'élève est attaché à lui-même	<i>Aucun</i>	« Dire : Tu peux être fier de toi »
S'apprécier	« S'estimer » (p.122)	Propos concernant la façon dont l'élève peut déterminer sa propre valeur, apprécier, estimer ses capacités	« S'apprécier »	« Mettre en avant les réussites »
S'accepter	« S'assumer » (p.15)	Propos concernant la façon dont l'élève peut s'accepter tel qu'il est	« S'accepter »	« Montrer ses connaissances à ses camarades »