

# FEEDBACKS NEGATIFS ET ESTIME DE SOI AU SAUT EN HAUTEUR DES ELEVES DU SECONDAIRE

Martine BLEY GOUDENON  
Institution d'attache : INJS-Abidjan  
[bleymartine@gmail.com](mailto:bleymartine@gmail.com)

**RESUME :** Cette étude vise à expliquer l'impact des feedbacks négatifs sur l'estime de soi au saut en hauteur. L'hypothèse stipule que les feedbacks négatifs fragilisent l'estime de soi des élèves au saut en hauteur. Elle se réfère à la théorie de la régulation introjectée de Deci et Ryan (1985) et à celle cognitive de construction de l'auto efficacité de Bandura (1977). Les enquêtes s'effectuent à l'aide de l'observation systématique, du test d'auto efficacité de Schwarzer et Jérusalem (1995) et d'un entretien semi-dirigé avec les élèves. Les résultats de l'analyse mixte selon Creswell et Plano (2007) révèlent que les feedbacks flous causent l'absence d'engagement et développent des causalités internes, tandis que ceux complexes produisent l'absence de persévérance et la résignation. L'inclusion d'un module sur les feedbacks et la pédagogie du soutien social entretiendraient et amélioreraient l'estime de soi des apprenants au saut en hauteur.

**Mots clés :** feedbacks négatifs, absence de confiance en soi, absence d'auto efficacité, non persévérance, absence d'engagement.

**Abstract:** This study aims to explain the impact of negative feedback on self-esteem in high jumping. The hypothesis states that negative feedback weakens students' self-esteem in the high jump. It refers to Deci and Ryan's (1985) theory of introjected regulation and Bandura's (1977) cognitive theory of self-efficacy construction. Investigations were carried out using systematic observation, Schwarzer and Jerusalem's self-efficacy test (1995) and a semi-structured interview with students. The results of the mixed analysis according to Creswell and Plano (2007) reveal that fuzzy feedbacks cause lack of commitment and develop internal causalities, while complex ones produce lack of perseverance and resignation. The inclusion of a feedback module and social support pedagogy would maintain and improve the self-esteem of high jump learners.

**Key words:** negative feedback, lack of self-confidence, lack of self-efficacy, lack of perseverance, lack of commitment.

## INTRODUCTION

Pour J. Bourboussou et M. F. Bourboussou (2012, p. 13), les perceptions que nous avons de nous-mêmes, contribuent à accroître notre bien-être physique et psychologique, et à optimiser nos performances. A. Bandura (2004, p. 475) observe qu'à la suite d'un échec certains deviennent moins sûrs d'eux-mêmes, d'autres perdent toute confiance en leurs capacités. L'auteur soutient qu'un abandon précoce limite l'accomplissement ; il propose alors que la réalisation d'une tâche scolaire soit suivie de feed-back. Cela participe au développement de la personnalité et renforce le sentiment de compétence, surtout dans la pratique d'activité physique, espace de valorisation de soi ; P. Sarrazin et D. Trouilloud (2013, P. 47), considèrent que l'Éducation Physique et Sportive (EPS) constitue un domaine propice à la construction de la personnalité, eu égard aux sports collectifs et individuels effectués dans une atmosphère d'échanges entre l'enseignant et les apprenants pour réguler les apprentissages. L'intervention de l'enseignant suscite en retour, un comportement motivant ou le contraire. Dans ce contexte notre réflexion porte sur « feedbacks négatifs et estime de soi chez les élèves au saut en hauteur ». Le saut en hauteur est une discipline scolaire en EPS, dont l'exécution consiste à passer par-dessus une barre horizontale placée en hauteur, après une course suivie d'un appel sur un pied (C. Kermoal, 2008, p. 15). L'activité s'effectue dans la coordination de l'élévation du corps par-dessus la barre, qui envisage la trajectoire aérienne du corps, de sorte qu'aucune partie du corps ne touche de la barre lors du franchissement. Si le sauteur fait tomber cette barre avant de l'avoir franchie, le saut est nul. L'on y utilise les techniques telles le style ciseau, le rouleau ventral, le Fosbury-Flop, la course d'élan et le passage de la barre. L'exécution de cette activité est accompagnée de feedbacks et nécessite une confiance en soi, avec une concentration. L'auteur précise qu'un essai est considéré comme un échec si le sauteur prend son appel sur deux pieds, ou en décidant à l'approche de la barre, de ne pas sauter ou encore en touchant par inadvertance le matelas de réception ou le sol au-delà du plan des poteaux (P. Guilbert et S. Keller, 2015, p4). C. M. Bosc (2014, p. 318) associe les feedbacks aux informations permettant à l'apprenant de confirmer, compléter, remplacer, régler ou de restructurer l'information en mémoire, les croyances sur soi et sur les tâches ou des tactiques et des stratégies cognitives. Pour G. Carlier, J. P. Renard et P. Swalus (1991, p. 35), ce sont des interactions limitées à la rétroaction ; ils clarifient le but poursuivi en début de séance et motivent l'élève pendant le processus enseignement-apprentissage ; ils portent sur les difficultés rencontrées, sur la qualité de collaboration entre les élèves, les aident à reconnaître si le but est atteint. M. Barde (2020, p. 1) explicite que les feedbacks sont relatifs à la performance et aux erreurs commises, aux moyens de les éviter, en pédagogie. Pour Knott<sup>1</sup>, le feedback est un retour d'informations qui peut être :

---

<sup>1</sup> Article en ligne sur : <https://www.techsmith.fr/blog/exemple-feedback-positif-collaborateur/>

-Positif ou feedback d'amélioration, pour redonner confiance, augmenter la motivation intrinsèque et les sentiments de compétence de l'apprenant.

-Correctif ou feedback de développement qui établit une critique constructive et incite s'autoévaluer.

-Une projection et il se focalise sur la proposition de solutions, en donnant des indications claires sur la façon de résoudre un problème.

-Négatif ou feedback de recadrage suite à un mauvais comportement, ou des retards répétitifs. La critique négative et la réprimande sont des feedbacks évaluatifs de même que la désapprobation sans explication, qui renvoie à une cause non contrôlable (M. Crahay, 2007, p. 48).

Costa D. et al, (1996, P. 80) soutiennent que le feedback descriptif présente une meilleure résistance à l'oubli, tandis que celui prescriptif sélectionne des aspects à améliorer. Pour (C. M. Bosc : 2014, op cit), les fonctions cognitives des feedbacks permettent d'évaluer la performance et de susciter un conflit cognitif ; leur perception dépend des individus et le manque de clarté de ceux évaluatifs conduisent à de mauvaises performances. Leurs fonctions affectives s'observent dans la motivation à réaliser ou continuer une tâche. Les feedbacks interrogatifs amènent plus d'informations incitent à réfléchir et à explorer les solutions possibles ; Ceux évaluatifs sont neutres. Pour L. E. Deci et R.M. Ryan (2002, p. 215), les attributions internes dans le cas de feed-back positifs, amènent l'élève à se sentir compétent et à garder une sensation de contrôle de la situation. Pour eux, les feedbacks positifs et constructifs insistent plus sur l'effort fourni, en vue de développer la persévérance et d'améliorer les performances ultérieures. Les feedbacks négatifs utilisent les réprimandes, désapprobation ou au rejet du comportement à travers les blâmes, les critiques punitives, ou tout propos décrivant la capacité ou la motivation de l'élève (G. Fanny et P. Pansu : 2011, p. 110). Pour ces auteurs, la critique négative et la punition sont chargées de colère, hostilité, dégoût, et peuvent conduire l'élève à l'attribution causale interne ou une réaction au comportement ou encore à l'absence de comportement. Ils estiment que ce type de feedbacks développe le risque que l'apprenant se focalise uniquement sur le négatif, et bloque son opportunité d'évolution. Pour C. M. Bosc (2014, op, cit) les feedbacks négatifs se manifestent par les critiques, la moue de désapprobation, la punition, les appréciations négatives ; ils sont souvent complexes et conduisent à une difficulté de leur claire interprétation par les élèves qui semblent ne pas reconnaître leur importance et leur intérêt. L'auteur signale qu'ils peuvent aussi être trop vagues ou trop généraux et focalisés sur des aspects négatifs, n'apportant pas d'aide ou de suggestions pour s'améliorer. Ils sont unidirectionnels et interprétés différemment du sens donné par le correcteur. C. M. Bosc (2014, p. 321) fait observer que l'ignorance des critères ayant conduit ce type de réaction peut entraîner une absence d'efficacité dans l'exécution des activités. Pour C. André (2005, P. 28) une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action et associée à une auto-évaluation plus

fiable et plus précise, elle permet une stabilité émotionnelle plus grande ; tandis qu'une estime de soi déficiente est souvent associée à un repli sur soi ou une réticence à parler de ses soucis, une autocritique excessive ou un déni des difficultés, l'évitement du problème. M. Thibault (2021, p. 7) identifie l'estime de soi à un jugement global positif ou négatif qu'une personne a d'elle-même, et qui se manifeste à travers ses émotions, son comportement et ses pensées. Ainsi, pour C. M. Bosc (op cit), une faible estime de soi s'observe par le rejet des qualités positives, une tension intérieure, un sentiment d'exclusion, un rendement inférieur à son potentiel, tandis que celle se manifeste par le dépassement de soi et une persévérance face à l'obstacle. F. Lelord et C. André (1999, p. 214) l'associent à la confiance en soi. Elle suscite l'engagement et repose sur la sécurité intérieure, selon J. Hardy (2019).<sup>2</sup> P. Sarrazin (2016, P43) note que dans le domaine sportif, l'estime de soi donne plus d'énergie, plus de bien-être et plus de réussite. Il identifie la confiance en soi au fait d'avoir la conviction qu'on a des ressources en soi pour faire face à ce qui peut arriver ; elle engendre le déclenchement de l'activité. Les symptômes du manque de confiance que sont l'inhibition, des difficultés à passer à l'action, des sentiments négatifs (peur, tristesse, culpabilité excessive, honte, découragement, sentiment d'infériorité, etc.). Pour S. Blanchard (2009, p. 4), l'auto efficacité ou le sentiment d'efficacité dépend des performances récentes, des informations provenant de l'observation d'un autre athlète, de la persuasion verbale et de l'activation émotionnelle ; elle renforce la performance, le niveau d'efforts et de persévérance ainsi que la résilience face à l'adversité, mais elle est affectée par la peur. Pour lui, le manque de sentiment d'efficacité personnelle entraîne une perception d'inefficacité vécue comme une absence de pouvoir, une infériorité, voire un désespoir et engendre un sentiment de résignation ou d'impuissance. J. Ledoux (2016)<sup>3</sup> identifie l'auto efficacité ou sentiment d'efficacité personnelle comme « la conscience qu'a une personne de réussir à manifester un comportement requis pour produire les résultats escomptés ». L'auteur indique que les antécédents de l'auto efficacité sont l'expérience active de la maîtrise d'un apprentissage, l'observation d'autrui, la persuasion verbale, la rétroaction positive. Son augmentation favorise le développement d'une attitude optimiste, l'amélioration qualitative de la vie et la réalisation de plus d'accomplissements.

Dans le cadre de ce travail, les feedbacks négatifs s'illustreront à travers les retours flous et/ou complexes. L'estime de soi s'observera à travers le niveau de la confiance en soi et la manifestation de l'auto efficacité. L'absence ou la baisse du sentiment d'efficacité personnelle va se décliner en l'incapacité, l'absence de surpassement, l'auto-handicap et le manque de persévérance quand la baisse de la confiance en soi se manifestera par l'absence d'engagement, le développement des causalités internes au saut en hauteur.

---

<sup>2</sup> Article en ligne sur : <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/opinion-pour-une-education-a-le-sante-964373>

<sup>3</sup> Article en ligne sur : <https://www.project-syndicate.org/commentary/new-approach-to-treating-anxiety-by-joseph-ledoux-2016-01/french>

En somme, cette revue relate les différentes contraintes au saut en hauteur. Elle expose les différents types de feedbacks, et leur utilité, tout en mentionnant l'origine feedbacks négatifs et leurs effets en EPS. Elle décrit le fonctionnement de l'estime de soi dans le domaine sportif. Toutefois, elle n'explique pas comment le feedback négatif exerce un effet négatif sur l'estime de soi au saut en hauteur, qui est une activité d'apprentissage moteur à beaucoup d'exigences, souvent redoutée à l'école donc mobilisant peu d'engouement lors des apprentissages. Cette préoccupation fait l'objet de notre recherche.

L'étude s'appuie sur la théorie de la régulation introjectée de L. E. Deci et R. M. Ryan (1985) qui stipule que le comportement est motivé par des incitations et des pressions internes telles que le sentiment de culpabilité, de menaces adressées à l'estime de soi. L'évitement de la conséquence désagréable peut conduire à l'absence d'engagement, au perfectionnisme, à la dévalorisation, et aux causalités internes. Ainsi, l'apprenant commence à intérioriser les contraintes externes venant des feedbacks négatifs en se culpabilisant au saut en hauteur avec des doutes sur ses compétences personnelles. Cette théorie permettra de décrire comment les feedbacks flous de l'enseignant diminuent la confiance en soi chez l'apprenant au saut en hauteur.

Elle s'appuie également sur la théorie socio cognitiviste de la construction de l'auto efficacité de A. Bandura (1977) qui stipule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto efficacité qui est alimentée par la persuasion verbale et qui le régule. Pour l'auteur, il est plus facile chez un individu de maintenir un sentiment d'efficacité, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités par la persuasion verbale constituée des suggestions, de conseils. Cette théorie permettra d'expliquer comment les feedbacks complexes de l'enseignant causent la baisse de l'auto efficacité chez l'apprenant du saut en hauteur.

En effet, pour Knott, le feedback aide à optimiser son travail en poussant l'individu à continuer ses efforts, à s'investir et à se surpasser dans son travail. Pour F. Potdevin, F. Bernaert, A. Huchez et O. Vors (2013)<sup>4</sup>, les feedbacks sont indissociables de l'acte d'enseignement en EPS. Leur absence crée une détérioration de la performance. Ils contribuent à rectifier ce qui a été fait peu ou pas, ou encore avec maladresse, en vue de développer le sentiment de confiance en soi. Les auteurs soutiennent qu'en EPS, les feedbacks permettent de réduire l'écart existant entre le résultat à une tâche, et le but ou la norme. Ils recadrent, aident à la réalisation d'une tâche et servent à évaluer (C. M. Bosc, op cit). Ils rendent actif et régulent l'apprentissage en vue de faciliter l'adaptation métacognitive (D. L. Butler et P. H. Winner, p. 250). R. A. Schmidt et T. D. Lee (2005, p. 102) montrent qu'une haute fréquence de feedback améliore la performance en augmentant le guidage de l'enseignant et la motivation de l'apprenant. A. Goñi et L. M. Zulaika (2001, p. 66) soutient que l'EPS

---

<sup>4</sup> Article en ligne sur : <https://journals.openedition.org/ejrieps/2409>

contribue à la quête de l'estime de soi car l'activité sportive exerce des effets positifs sur l'amélioration de concept de soi.

Cependant, il n'est pas rare de voir des élèves en apprentissage du saut en hauteur, se replier sur eux-mêmes, éprouvant la peur. Ils sont souvent prêts à abandonner lors des essais. Ces derniers affichent des attitudes de résignation en cas de difficultés, face aux retours empreints de propos d'autorité et dévalorisants, aux critiques trop floues, aux blâmes des enseignants. C. M. Bosc (2014, p. 318) qualifie ces retours, de feedbacks négatifs, car trop vagues et focalisés sur des aspects négatifs ; ils sont interprétés différemment du sens donné par le correcteur, ne permettent pas de se justifier selon l'auteur, et l'estime de soi des élèves est affectée. Pour C. M. Bosc (op cit), l'ignorance des critères ayant conduit à ce type de réaction de la part de l'enseignant peut entraîner une absence d'efficacité chez l'apprenant. A. Hébrard (1993, p. 20) mentionne qu'en EPS, si les feedbacks ne sont pas méprisés, ils sont considérés comme une humiliation, et laissent les apprenants dans une incapacité d'exécuter l'activité motrice. Les élèves n'apprennent pas de leurs erreurs selon M. C. Krumm (2004, p. 24), car la maladresse et le mépris des feedbacks négatifs finissent par détériorer leur volonté d'apprendre. Pour Knott (op, cit) envoyer un feedback négatif, c'est risquer de créer des tensions voire des conflits ou d'obtenir le contraire de l'effet désiré, soit diminuer le niveau d'engagement. Cette situation suscite des questionnements.

Comment les feedbacks négatifs affectent-ils l'estime de soi des apprenants au saut en hauteur ?

Quel est l'effet des feedbacks flous sur l'estime de soi chez les apprenants au saut en hauteur ?

En quoi la complexité des feedbacks agit-elle négativement sur l'estime de soi au saut en hauteur ?

Cette étude tente d'expliquer l'impact des feedbacks négatifs sur l'estime de soi des apprenants au saut en hauteur au secondaire ; il s'agit de décrire l'action négative des feedbacks flous de l'enseignant sur la confiance en soi des élèves au saut en hauteur et d'identifier l'effet négatif des feedbacks complexes sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

L'hypothèse générale pose que les feedbacks négatifs fragilisent l'estime de soi de l'apprenant au saut en hauteur au secondaire. De façon spécifique, les feedbacks flous baissent la confiance en soi chez l'apprenant au saut en hauteur, et ceux complexes diminuent son auto efficacité.

## **1. METHODOLOGIE :**

Des techniques et outils ont permis de recueillir les informations sur les participants et le site.

### **1.1. Site, participants et échantillon :**

L'étude s'est déroulée à Abidjan aux lycées moderne 1 d'Abobo pour le premier cycle (de 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup>), et de Cocody, pour le second cycle (de la 2<sup>nde</sup> à la 1<sup>ère</sup>), au saut en hauteur. Elle est réalisée sur un échantillon

accidentel de dix (10) apprenants par niveau, soit un échantillon de cinquante (50) apprenants, pour un échantillon probabiliste de dix (10) enseignants soit deux (2) enseignants par niveau.

**Tableau 1 : caractéristiques des enseignants du saut en hauteur**

|                  | Hommes        |              | femmes         |              | total |
|------------------|---------------|--------------|----------------|--------------|-------|
|                  | Moins de 5ans | Plus de 5ans | Moins de 5 ans | Plus de 5ans |       |
| 6 <sup>ème</sup> | 1             | 0            | 0              | 1            | 2     |
| 5 <sup>ème</sup> | 1             | 0            | 1              | 0            | 2     |
| 4 <sup>ème</sup> | 0             | 1            | 1              | 0            | 2     |
| 2 <sup>de</sup>  | 0             | 1            | 0              | 1            | 2     |
| 1 <sup>ère</sup> | 1             | 1            | 0              | 0            | 2     |
| total            | 3             | 3            | 2              | 2            | 10    |
|                  | 6             |              | 4              |              | 10    |

Source : enquête 2023(Goudenon)

Il y a un équilibre entre des enseignants de moins de cinq (5) ans et de plus de cinq (5) ans. Il y a plus de garçons que de femmes enseignant en EPS.

**Tableau 2 : caractéristiques des élèves du saut en hauteur**

|                  | Filles | Garçons | Total |
|------------------|--------|---------|-------|
| 6 <sup>ème</sup> | 7      | 3       | 10    |
| 5 <sup>ème</sup> | 7      | 3       | 10    |
| 4 <sup>ème</sup> | 5      | 5       | 10    |
| 2 <sup>de</sup>  | 5      | 5       | 10    |
| 1 <sup>ère</sup> | 7      | 3       | 10    |
| total            | 31     | 19      | 50    |

Source : enquête 2023(Goudenon)

La majorité de l'échantillon est composée de filles.

## 1.2. Techniques et outils de collecte des données

Notre plan de recherche a consisté en une enquête utilisant une observation des enseignants, un entretien semi directif puis en un test d'auto efficacité avec les apprenants. Le type de feedback négatif émis, compte pour le nombre « un (1) », lorsqu'il est émis cinq (5) fois ; la manifestation la plus dominante de la baisse de confiance en soi compte pour « un (1) », lorsqu'elle est répétée cinq (5) fois.

Pour décliner la diminution ou l'absence de l'auto efficacité, le questionnaire déjà établi et validé par R. Schwarzer et M. Jerusalem (1995), sur le sentiment d'auto-efficacité général est adapté selon le champ d'étude qui est le saut en hauteur. C'est une échelle psychométrique de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de 10 éléments pour évaluer les croyances positives. L'estimation de l'auto efficacité s'est appuyée sur l'échelle de Likert qui comporte quatre gradations permettant d'indiquer le degré selon lequel elles manifestent les caractéristiques données dans les énoncés, allant du « pas du tout vrai » à « totalement », avec pour cotation :

- 1 = Pas du tout vrai
- 2 = à peine vrai
- 3 = Moyennement vrai
- 4 = Totalement vrai.

Les scores obtenus ont permis de catégoriser les quatre déclinaisons du sentiment d'auto efficacité à savoir Manque de persévérance, absence d'engagement, Auto-handicap, Absence de surpassement.

### 1.3. Méthode d'analyse des données

Étant donné la nature des données à la fois qualitatives (le contenu des feedbacks, le type de manifestations) et quantitatives (la fréquence de ces contenus et le nombre d'individus manifestant ces contenus), l'analyse mixte de J. W. Creswell et C. V. L. Plano (2007, p. 119) combinant l'analyse qualitative, et celle quantitative est préconisée pour identifier les actions négatives des types de feedbacks négatifs sur l'estime de soi avec le logiciel SPSS. L'analyse a concerné la confiance en soi et l'auto efficacité suite aux feedbacks respectivement flous et complexes. Il y a diminution de confiance en soi si au moins 10% des élèves au saut en hauteur ne parviennent pas à s'engager dans l'exercice suite aux feedbacks flous et si au moins 10% ne se surpassent pas face aux feedbacks complexes.

## 2. RESULTATS

### 2. 1. Difficultés rencontrées par les élèves au saut en hauteur

**Tableau 3 : Difficultés rencontrées par les élèves au saut en hauteur**

|                  | Prise d'élan | Respect du nombre de foulées | Choix de la jambe d'appel | Passage de la barre |
|------------------|--------------|------------------------------|---------------------------|---------------------|
| 6 <sup>ème</sup> | 20%          | 20%                          | 18%                       | 20%                 |
| 5 <sup>ème</sup> | 16%          | 20%                          | 18%                       | 20%                 |
| 4 <sup>ème</sup> | 10%          | 14%                          | 14%                       | 20%                 |
| 2 <sup>de</sup>  | 4%           | 12%                          | 14%                       | 20%                 |
| 1 <sup>ère</sup> | 2%           | 8%                           | 14%                       | 20%                 |
| Total            | 52%          | 74%                          | 78%                       | 100%                |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

Tous les élèves en difficultés ne parviennent pas à passer la barre. La majorité ne choisit pas la jambe d'appel, surtout en 6<sup>ème</sup> et en 4<sup>ème</sup>, où il existe des : difficultés de respect du nombre de foulées et de prise d'élan. Les élèves de la seconde et de la 1<sup>ère</sup> éprouvent moins de difficultés à la prise d'élan. Pour cette élève de 6<sup>ème</sup>, « il est très difficile de choisir un pied sur lequel décoller la course et celui sur lequel s'appuyer pour sauter la corde sans la toucher, je vois que je n'y arriverai jamais ».

### 2.2. Typologie de feedbacks négatifs et leurs causes

**Tableau 4 : typologie de feedbacks négatifs utilisés par les enseignants**

|                  | Feedbacks flous   |                      | Feedbacks complexes |        |                     |
|------------------|-------------------|----------------------|---------------------|--------|---------------------|
|                  | Feedbacks neutres | Absence de feedbacks | réprimandes         | Blâmes | Critiques punitives |
| 6 <sup>ème</sup> | 20%               | 10%                  | 10%                 | 10%    | 10%                 |
| 5 <sup>ème</sup> | 10%               | 20%                  | 10%                 | 10%    | 10%                 |
| 4 <sup>ème</sup> | 10%               | 20%                  | 20%                 | 10%    | 20%                 |
| 2 <sup>de</sup>  | 20%               | 10%                  | 10%                 | 10%    | 10%                 |
| 1 <sup>ère</sup> | 10%               | 10%                  | 20%                 | 10%    | 10%                 |
| total            | 70%               | 50%                  | 50%                 | 10%    | 60%                 |
| moyenne          | 60%               |                      | 40%                 |        |                     |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

La majorité des feedbacks des enseignants sont flous et issus pour la plupart, de feedback neutres (70%). Les critiques punitives dominent dans les feedbacks complexes aux (critiques punitives et les blâmes). Les réprimandes sont le plus utilisées dans le feedbacks complexes (70%); ce qui donne une interprétation erronée de l'attitude de l'enseignant ; Comme le témoigne cet élève de 5<sup>ème</sup> au lycée moderne d'Abobo : « quand le prof ne dit rien, il n'apprécie pas, moi je me contente de ce que je peux ou j'essaie de faire comme les autres, même si je n'y arrive pas, mais à la fin je suis découragée et j'abandonne ». Pour cet élève de 4<sup>ème</sup> « les professeurs ne prennent pas en compte ce que les apprenants en difficultés éprouvent. Nous avons plutôt besoin d'être encouragés ».

**Tableau 5 : Manifestations de la fragilisation de l'estime de soi des apprenants au saut en hauteur**

|                  | Diminution de confiance en soi |                |                   |                 | Perte du sentiment d'efficacité personnelle |                         |               |
|------------------|--------------------------------|----------------|-------------------|-----------------|---|-------------------------|---------------|
|                  | Dévalorisation                 | Non engagement | Causalité interne | perfectionnisme | Absence de persévérance                     | Absence de surpassement | Auto handicap |
| 6 <sup>ème</sup> | 4%                             | 4%             | 6%                | 0%              | 4%  | 2%                      | 0%            |
| 5 <sup>ème</sup> | 2%                             | 2%             | 4%                | 0%              | 6%  | 4%                      | 2%            |
| 4 <sup>ème</sup> | 2%                             | 4%             | 4%                | 4%              | 2%  | 2%                      | 2%            |
| 2 <sup>de</sup>  | 2%                             | 4%             | 4%                | 2%              | 4%  | 2%                      | 2%            |
| 1 <sup>ère</sup> | 0%                             | 2%             | 2%                | 8%              | 4%  | 2%                      | 2%            |
| Total            | 10%                            | 16%            | 20%               | 14%             | 20%   | 12%                     | 8%            |
| Moyenne          | 60%                            |                |                   |                 | 40%   |                         |               |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

La confiance en soi de plus de la moitié des apprenants (60%) est en baisse. Elle est très sensible au type de feedback donné lors de l'apprentissage au saut en hauteur, comme le témoigne cet apprenant de la classe 1<sup>ère</sup> A1 du lycée moderne Cocody : « quand tu éprouves de difficultés pour exercer l'activité aussi compliquée que le saut en hauteur, tu ne dois pas recevoir de parole qui t'enfonce davantage. Cela frustre, tu perds confiance en toi même ».

## 2. 3. Feedbacks négatifs et baisse de l'estime de soi chez les élèves au saut en hauteur

**Tableau 6 : Feedbacks flous et perte de confiance en soi chez les apprenants au saut en hauteur**

|                      | Dévalorisation | absence d'engagement | Causalité interne | perfectionnisme | Total |
|----------------------|----------------|----------------------|-------------------|-----------------|-------|
| Feedbacks neutres    | 10%            | 20%                  | 20%               | 13%             | 63%   |
| Absence de feedbacks | 8%             | 6%                   | 13%               | 10%             | 37%   |
| Total                | 18%            | 26%                  | 33%               | 23%             | 100%  |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

La causalité interne est plus manifestée, surtout lors des feedbacks neutres, et provoque la baisse de la confiance en soi au saut en hauteur. Pour cette élève en 2<sup>nd</sup>e : « *lorsque le professeur ne précise pas ce qu'il faut faire si t te trompes, tu ne peux pas démarrer. Si l'enseignant ne dit rien, tu dis que c'est à cause de to incapacité* ». Plus du quart des apprenants n'osent pas s'engager suite aux feedbacks neutres. Les feedbacks neutres constituent en grande partie les feedbacks flous qui engendrent beaucoup de causalités internes, source d'a –motivation.

**Tableau 7 : Feedbacks complexes et perte de sentiment d'auto efficacité des apprenants au saut en hauteur**

|                     | Absence de persévérance | Absence de surpassement | Auto- handicap | Total |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|----------------|-------|
| réprimandes         | 25%                     | 15%                     | 10%            | 50%   |
| Blâmes              | 15%                     | 5%                      | 5%             | 25%   |
| Critiques punitives | 10%                     | 10%                     | 5%             | 25%   |
| Total               | 50%                     | 30%                     | 20%            | 100%  |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

L'absence de persévérance est majoritairement manifestée avec (50%) des élèves, avec une moitié qui subit des réprimandes. Cette absence est causée par les blâmes. Elle provoque un repli sur soi. L'absence de surpassement est manifestée chez la moitié des élèves blâmés (30%). L'auto-handicap se développe chez (20%).des apprenants, Comme l'affirme ce garçon de 4<sup>ème</sup> du lycée moderne de Cocody : « *je peux exceller dans d'autres activités telles, le saut en longueur et la course* ». La baisse de l'auto efficacité s'observe à travers l'incapacité des apprenants à persévérer en cas de difficultés.

**Tableau 8 : Feedbacks négatifs et baisse d'estime de soi au saut en hauteur**

|                     | Manque de confiance | Absence d'auto efficacité | total |
|---------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| Feedbacks flous     | 40%                 | 20%                       | 60%   |
| Feedbacks complexes | 20%                 | 20%                       | 40%   |
| total               | 60%                 | 40%                       | 100%  |

Source : enquête 2023 (Goudenon)

Les feedbacks flous sont le plus émis avec (60%) des enseignants ; ils baissent le plus la confiance en soi au saut en hauteur et constituent la difficulté de performance comme le signifie cet élève de la classe de 2<sup>nd</sup>e au lycée moderne de Cocody : « *Lorsque le feedback est flou, Je n'arrive pas à me concentrer ; il m'est difficile de trouver le vrai pied d'appel pour une bonne prise d'élan* ».

Au total les causalités internes et l'absence d'engagement sont favorisés par les feedbacks flous et constituent les causes majeures de manque de confiance au saut en hauteur. La baisse de la confiance au saut en hauteur fragilise l'estime de soi.

### 3. DISCUSSION ET SUGGESTIONS

### **3. 1. Discussion**

L'objectif de cette étude était de montrer comment les feedbacks négatifs au saut en hauteur, peuvent affecter l'estime de soi chez les apprenants. Il a été mis en relation les feedbacks flous et la confiance en soi, puis les feedbacks complexes et l'auto efficacité au saut en hauteur. Les analyses révèlent que les feedbacks flous baissent la confiance en soi chez 60 % des apprenants, quand ceux complexes diminuent l'auto efficacité chez 40 %. Les feedbacks négatifs fragilisent l'estime de soi à travers la baisse de la confiance en soi et la détérioration de l'auto efficacité.

La première hypothèse pose que les feedbacks flous favorisent la diminution de la confiance en soi au saut en hauteur. La théorie de la régulation introjectée de L. E. Deci et R. M. Ryan (1985) stipule que l'individu commence à intérioriser les contraintes externes en se culpabilisant. Les résultats des analyses révèlent que les feedbacks flous prédisposent aux causalités internes chez 33% des élèves qui se culpabilisent, avec une absence d'engagement chez 26%, le perfectionnisme chez 26% des élèves qui dévalorisent leur prestation lors des essais au saut en hauteur. Ces résultats consolident les travaux de J. Hardy (2019) qui montre que la confiance suscite l'engagement et repose sur la sécurité intérieure ; ils expliquent la position de C. André (2005) pour qui une bonne estime de soi facilite l'engagement dans l'action.

Pour la seconde hypothèse, les feedbacks complexes baissent le sentiment d'auto efficacité au saut en hauteur. La théorie socio cognitiviste de la construction de l'auto efficacité de A. Bandura (1977) stipule que la persuasion verbale alimente le sentiment d'efficacité personnelle. Cette théorie met en relation feedbacks et l'investissement ou le surpassement du sujet dans une activité. Les résultats montrent que les feedbacks complexes causent les difficultés d'investissement et de surpassement chez 30% des apprenants, et une absence de persévérance chez 50% au saut en hauteur. La baisse de l'auto efficacité est favorisée par l'absence de conseils, la fréquence des blâmes, les critiques punitives, les menaces. Ces résultats vont dans le sens de J. Ledoux (2016), qui estime que l'auto efficacité influence la persévérance ainsi que la résilience.

Au total, les feedbacks flous et ceux complexes des enseignants en EPS fragilisent l'estime de soi des élèves au saut en hauteur. Toutefois, la limite de l'étude est sa centration sur le saut en hauteur qui semble dès le départ, une tâche créant en elle-même les germes du traumatisme. Des études dans d'autres disciplines pourraient mieux éclairer sur l'impact des feedbacks négatifs.

Pour favoriser l'estime de soi au saut en hauteur des suggestions sont faites :

### **3.2. Suggestions :**

**Au niveau de l'enseignant :** Pour émettre un feedback au saut en hauteur, l'enseignant doit observer objectivement, écouter et analyser les ressentis de l'apprenant, lui permettre d'avoir une meilleure interprétation de ses résultats. Il doit mettre à sa disposition des situations riches en réponses possibles tout en valorisant ses compétences, son progrès, son sentiment de compétence. La mise en œuvre de la pédagogie du soutien social avec le tutorat entre les pairs et de l'estime de soi pourraient amenuiser les feedbacks négatifs.

**Au niveau des formateurs des formateurs :** une connaissance pointue des caractéristiques et des fonctions des feedbacks pourraient réguler leur utilisation. L'inclusion d'un module sur les feedbacks en EPS dans le programme de formation des formateurs réduirait l'utilisation des feedbacks négatifs.

## Conclusion

L'objectif de cette étude est d'expliquer l'impact des feedbacks négatifs sur l'estime de soi des apprenants du second cycle au saut en hauteur. L'hypothèse de recherche pose que les feedbacks négatifs fragilisent l'estime de soi au saut en hauteur ; L'étude s'est appuyée sur la théorie de l'auto efficacité de Bandura (1977) et celle de de la régulation introjectée de L. E. Deci et R. M. Ryan (1985). L'enquête est menée sur un échantillon probabiliste de dix (10) enseignants et celui accidentel de cinquante (50) élèves à partir de l'observation des types de feedbacks négatifs, d'un test d'auto efficacité et d'un entretien semi dirigé. L'analyse mixte de J. M. Creswell et C. V. L. Plano (2007) révèle que les feedbacks complexes sont émis par 40% de enseignants ceux flous par 60%. Ces types de feedbacks négatifs fragilisent l'estime de soi à travers la perte de confiance en soi et la baisse l'auto efficacité. L'inclusion d'un module sur « les feedbacks » dans le programme d'enseignement au saut en hauteur motiverait plus à l'apprentissage au saut en hauteur.

## Références bibliographiques

André Christophe, 2005, *L'estime de soi*. Dans « *Recherche en soins infirmiers* », Paris Cairn.info, Pp 26- 30, vol 3 (n° 82).

André Christophe, François Lelord, 2008, *s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Paris, Odile Jacob, 320 pages.

André Christophe, Lelord, François, 1999, *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les Autres*, Paris ; Odile Jacob, 296 p.

Bandura Albert, 2003, *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université, p. 475-476, revue par Maïlys Rondier.

Bandura Albert, 1977, *Auto-efficacité : vers une théorie unificatrice du changement de comportement*, Paris, De Boeck, Revue psychologique, vol 84 (2), pp191-215.

Barde Michel. (2020). *Les feedbacks dans la relation professeurs –élèves*. Marseille Académie d'Aix, IA-IPR de Physique-Chimie) 4P.

Blanchard serge, 2009, *l'orientation scolaire et professionnelle*, « sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle -2 » Paris, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), 8p, Masson.

Bosc Christelle Miné, 2014, *Caractéristiques et fonctions des feedbacks dans les apprentissages*, « l'année psychologique », Paris, Université Laboratoire Paragraphe (EA 349), pp 315 à 353, cairn.info, Vol 114, deuxième édition.

Bourboussou Jérôme -Bourboussou, Marina Fortes, 2012, *Pour une pédagogie de l'estime de soi* « sentiment de compétence estime de soi », Nantes, pp. 11-15, Revue E.P.S n°353.

Butler Deborah L, Winne Philip H, 1995, *Feedback et apprentissage autorégulé : une synthèse théorique*. Washington, Association américaine de psychologie, Pp 245–281, Revue de la recherche en éducation, 65 (3).

Carlier, Renard et Swalus, 1991, *Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves*, « STAPS. Sciences et techniques des activités physiques et sportives », Paris, Association francophone pour la recherche en activités physiques et sportives, pp 23-35.

Crahay Marcel, 2007, *Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche*, « Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation » Paris, De Boeck , pp 45-70, Perspectives en éducation et formation.

Creswell John W, Plano Clark Vicki L, 2007, *concevoir et mener des recherches en méthodes mixtes* Californie, sage, thousand oaks, 275 p, 2<sup>ème</sup> édition.

Da Costa, Carreiro Francisco, Quina Joao, Diniz José, Pieron Maurice, 1996, *feedback pédagogique : Analyse de l'information évoquée par l'élève lors de séances d'éducation physique*, Lisbonne, Vai. 36(2), pp 75-82, Revue de l'Éducation Physique.

Deci Edward Lewis. Ryan Richard M, 1985, *Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain*. New York, Plenum Press, 367P, Collection broché.

Famose Jean-Pierre, Guerin Florence, 2002, *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*, « La connaissance de soi en Psychologie de l'éducation physique et du sport » Paris, 224 p. Armand Colin.

Fanny Georges et Pascal Pansu, 2011, *Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaire*, Lyon, ENS éditions, Revue française de pédagogie, pp101-124, Recherches en éducation.

Goñi Alfredo, Zulaika Luis M, 2001, *L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi*, Paris, De Boeck Supérieur, P84, Revue STAPS n°56, Volume 22.

Guilbert Patric, Silvan Keller, 2015, *Athlétisme : les sauts*, Lausanne, Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (UNIL) I et II, 24 p.

Hardy Jacques, 2019, Athlétisme : les sauts « *Opinion pour une éducation à l'e-santé* » lieu de publication, éditeur <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/opinion-pour-une-education-a-le-sante-964373> 24P Consulté le 13/10/2023 à midi.

Hebrard Anne, 1993, *L'analyse transactionnelle, outil de la relation d'accompagnement* « Recueil thématique de citations et de textes (relatifs à l'enseignement de l'EPS) », La Réunion, 35 pages, Revue EPS n°243.

Jerusalem Matthias, Schwarzer Ralf, 1995, *Auto-efficacité perçue en général*, « Mesures en psychologie de la santé : un portefeuille d'utilisateurs » Angleterre, J. Weinman, SW & M. Johnston , NFER-Nelson, pp. 35-37.

Kermoad Claude (2009), *L'activité de l'élève en saut en hauteur : modélisation des connaissances-élèves en contexte scolaire de pratique*, Besançon, Elliadd, 22P collections EJRIEPS.

Knott, *10 exemples de feedback positif pour vos collaborateurs* consulté sur <https://www.techsmith.fr/blog/exemple-feedback-positif-collaborateur/> le 13 Octobre 2023 à 10 h

Krumm Martin. Charles, 2004, *La personne et les méthodes*, « sentiment de compétence estime de soi », Nantes, pp 13-15, Les cahiers EPS de l'académie de Nantes n°31.

Ledoux Joeph, 2016, *Moduler les traitements de l'anxiété* ; <https://www.project-syndicate.org/commentary/new-approach-to-treating-anxiety-by-joseph-ledoux-2016-01/french>. Consulté le 18/03/2023 à 17h.

Legrand, Fabien. D, 2003, L'amélioration de la confiance en soi : Les bases psychologiques de la performance sportive « In C. Le Scanff » Paris, Manuel de psychologie du sport Tome 2 (Ed.), Revue EPS, Pp 159-169.

Ninot Grégory, Delignieres Didier, Fortes Marina E. A, 2000, *L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*. Université Montpellier I, Sport, Performance, *Santé* 53, pp 35-48, Revue STAPS, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique.

Potdevin François, Bernaert François, Huchez Aurore, Vors Olivier, 2013, *Le feedback vidéo en EPS : une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6<sup>ème</sup>*, Université de Lille, EJRIES.

Sarrazin Philippe, Trouilloud David, 2013, *Les perceptions de soi* « dossier : Estime de soi », université de la réunion, éditeur Revue EPS n°21, Pour l'action, Revue EPS n°369, pp 47-65.

Sarrazin, Philipe, 2016, *Les perceptions de soi*, « dossier estime de soi », Paris, Revue EPS, pp 42-45.

Swalus, Pierre, Carlier Ghislain, Renard Jean-Pierre, 1991, *Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves*, Toulouse, Elliadd, pp 23-35, STAPS.

Schmidt, Richard A, Timothy Donald Lee, 2005, *Motor control and learning: A behavioral emphasis* ; Champaign France; amazon, p 537, Human kinetics Publisher.

Thibault Mélanie, 2021, *L'estime de soi*, Canada, 11p, Université de Sherbrooke.