Table des matières

Table des matières

Remerciements ..... **I**
Résumé et mots-clés ..... **II**
Résumé II
Mots clés II
Liste des figures, tableaux et histogrammes ..... **III**
Liste des annexes ..... **IV**
Annexes indépendantes ..... **IV**

1 Introduction **1**
1.1 Construction du mémoire **1**

2 Cadre théorique **3**
2.1 Estime de soi **3**
2.1.1 Introduction 3
2.1.2 Aperçu des modèles conceptuels de la construction de soi 3
2.1.3 Définition de l'estime de soi 7
2.1.4 Formation de l'identité et développement de soi 11
2.1.5 Pathologies et estime de soi 13
2.2 Le portfolio **18**
2.2.1 Définition du portfolio 18

3 Problématique **21**
3.1.1 Intérêt pour le thème de recherche 21
3.1.2 Type de recherche et objectifs visés 21
3.1.3 Question de recherche 21

4 Méthodologie **22**
4.1 Méthodologie d'expérimentation **22**
4.2 Méthodologie d'analyse **24**

5 Résultats et analyse **27**
5.1 Résultats et analyse de la première partie **27**
5.2 Vision comparative des huit sous-échelles **27**
5.2.1 Groupes filles 27
5.2.2 Groupes garçons 28
5.2.3 Groupes classes 29
5.3 Résultats et analyse de la deuxième partie, présentation et interprétation des résultats des élèves des classe 2 et 3 sélectionnés pour l'entretien **30**
5.3.1 Elève B2F 30
5.3.2 Elève J2F 33
5.3.3 Elève H2G 36
5.3.4 Elève F2G 38
5.3.5 Elève O3F 40

5.3.6 Elève U3F 42
5.3.7 Elève P3G 44
5.3.8 Elève Q3G 47
5.5 Présentation et interprétation des résultats pour compétence scolaire, apparence physique et valeur globale 49
5.5.1 Compétence scolaire 49
5.5.2 Apparence physique 52
5.5.3 Valeur globale 55
6 Discussion 58
7 Conclusion 60
8 Références bibliographiques 62
9 Annexes 64
Annexe I : Questionnaire à qui je ressemble 64
Annexe II : Tableaux des résultats du questionnaire « A qui je ressemble » 70
Annexe III : Canevas des entretiens 81
Annexe IV : Grille de codification des entretiens 82

Remerciements

Je remercie Monsieur Claude-Alexandre Fournier pour son accompagnement lors de la rédaction de ce mémoire. Sa disponibilité et ses conseils ont permis l'aboutissement de ce travail.

Je remercie mes collègues et la direction du CSVR pour leur soutien ainsi que les élèves de formation spécialisée qui ont participé à cette aventure.

Je tiens à remercier chaleureusement Françoise Duchêne-Valette pour ses précieux conseils en statistique ainsi que pour sa relecture, ses remarques et ses encouragements, Pierre-Yves Botteron pour sa relecture ainsi que Virginie Léchot pour ses encouragements et ses conseils.

Je tiens également à remercier mon mari Jean-Luc pour ses conseils, ses relectures, ses questions et son soutien ainsi que mes enfants Julia, Laetitia et Yann qui m'ont soutenue et encouragée à leur manière pendant la formation.

Résumé et mots-clés

RESUME

Ce mémoire étudie l'effet du portfolio dans la construction de l'estime de soi chez les élèves en formation spécialisée.
Pour observer une potentielle influence, un pré-test et un post-test ont été effectués à l'aide d'un questionnaire standardisé. Une analyse statistique descriptive a suivi, focalisée sur trois sous-échelles : *la compétence scolaire* en lien avec le portfolio, *l'apparence physique* dont les résultats surprennent et *la valeur globale de soi* qui renseigne sur l'état global de l'estime de soi.
A la suite de cette étude quantitative, une approche qualitative à l'aide d'entretiens a été réalisée sur huit sujets qui présentaient des résultats significativement différents entre le pré-test et le post-test.
Cette étude montre que la mise en place d'un portfolio chez des élèves en formation spécialisée influence la sous-échelle *compétence scolaire. L'apparence physique* a obtenu de faibles scores influencés par les modifications corporelles propres à l'adolescence. Quant à *la valeur globale* qui prend en compte tous les domaines de vie, elle est influencée par l'importance donnée par le jeune aux différentes sous-échelles, à la manière dont il pense être compétent dans certains domaines et au contexte scolaire et social dans lesquels il évolue.
Ce travail met également en évidence l'importance et le rôle que jouent les personnes qui entourent l'adolescent dans la construction de son estime de soi.

MOTS CLES

Estime de soi, portfolio, évaluation, compétence, motivation.

Liste des figures, tableaux et histogrammes

FIGURES

FIGURE 1 : ADAPTATION DE LA FIGURE DU CONCEPT DE SOI DE DUCLOS (2010), EN LIEN AVEC LES ÉQUATIONS DE JAMES ET HARTER ..... P. 8
FIGURE 2 : REPRODUCTION DU CERCLE DYNAMIQUE DES APPRENTISSAGES, DUCLOS (2010) ..... P. 16
FIGURE 3 : LIEN ENTRE LE PORTFOLIO, L'ESTIME DE SOI ET LA MOTIVATION ..... P. 20

TABLEAUX

TABLEAU 1 : HAUTE ET BASSE ESTIME DE SOI ..... P. 14

HISTOGRAMMES

HISTOGRAMME 1 : COMPÉTENCES FILLES CLASSES 2 ET 3 ..... P. 27
HISTOGRAMME 2 : COMPÉTENCES GARÇONS CLASSES 2 ET 3 ..... P. 28
HISTOGRAMME 3 : COMPÉTENCES CLASSES 2 ET 3 ..... P. 29
HISTOGRAMME 4 : ELÈVE B CLASSE 2 ..... P. 30
HISTOGRAMME 5 : ELÈVE J CLASSE 2 ..... P. 33
HISTOGRAMME 6 : ELÈVE H CLASSE 2 ..... P. 36
HISTOGRAMME 7 : ELÈVE F CLASSE 2 ..... P. 38
HISTOGRAMME 8 : ELÈVE O CLASSE 3 ..... P. 40
HISTOGRAMME 9 : ELÈVE U CLASSE 3 ..... P. 42
HISTOGRAMME 10 : ELÈVE P CLASSE 3 ..... P. 44
HISTOGRAMME 11 : ELÈVE Q CLASSE 3 ..... P. 47
HISTOGRAMME 12 : COMPÉTENCE SCOLAIRE CLASSE 2 ..... P. 49
HISTOGRAMME 13 : COMPÉTENCE SCOLAIRE CLASSE 2 ÉCART ..... P. 49
HISTOGRAMME 14 : COMPÉTENCE SCOLAIRE CLASSE 3 ..... P. 49
HISTOGRAMME 15 : COMPÉTENCE SCOLAIRE CLASSE 3 ÉCART ..... P. 49
HISTOGRAMME 16 : COMPÉTENCE SCOLAIRE FILLES, GARÇONS, CLASSES ..... P. 50
HISTOGRAMME 17 : APPARENCE PHYSIQUE CLASSE 2 ..... P. 52
HISTOGRAMME 18 : APPARENCE PHYSIQUE CLASSE 2 ÉCART ..... P. 52
HISTOGRAMME 19 : APPARENCE PHYSIQUE CLASSE 3 ..... P. 52
HISTOGRAMME 20 : APPARENCE PHYSIQUE CLASSE 3 ÉCART ..... P. 52
HISTOGRAMME 21 : APPARENCE PHYSIQUE FILLES, GARÇONS, CLASSES ..... P. 53
HISTOGRAMME 22 : VALEUR GLOBALE CLASSE 2 ..... P. 55
HISTOGRAMME 23 : VALEUR GLOBALE CLASSE 2 ÉCART ..... P. 55
HISTOGRAMME 24 : VALEUR GLOBALE CLASSE 3 ..... P. 55
HISTOGRAMME 25 : VALEUR GLOBALE CLASSE 3 ÉCART ..... P. 55
HISTOGRAMME 26 : VALEUR GLOBALE, FILLES, GARÇONS, CLASSES ..... P. 56

Liste des annexes

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE « A QUI JE RESSEMBLE ? »
ANNEXE II : HISTOGRAMMES DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE
ANNEXE III : CANEVAS D'ENTRETIENS
ANNEXE IV : GRILLE DE CODIFICATION DES ENTRETIENS

Annexes indépendantes

ANNEXE V : RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

1 Introduction

L'objectif de ce mémoire est d'examiner l'effet de la mise en place d'un portfolio sur l'estime de soi des élèves des classes de formation spécialisée. Dans la pratique, on constate que les adolescents de cette filière ont souvent une piètre opinion d'eux-mêmes et de leurs compétences. On entend souvent dire « je suis nul », « je ne vais pas y arriver »... Le portfolio pourrait mettre en lumière les compétences globales des adolescents et leur démontrer qu'ils ont de la valeur et que la valeur d'un être humain n'est pas juste son niveau de compétences scolaires. Notre société et notre système scolaire mettent un accent particulier sur la valorisation des branches principales. Les autres domaines semblent avoir peu ou pas de valeur aux yeux de certains enseignants ou parents. Par conséquent, les réussites dans les branches secondaires ou les activités extra-scolaires ne permettent souvent pas au jeune de penser qu'il a le droit d'être fier de lui, que lui aussi peut réussir et qu'il a des compétences. En travaillant avec les élèves de formation spécialisée, il est possible d'observer qu'ils ont souvent de bonnes compétences dans les branches peu valorisées telles que la gymnastique, les travaux manuels, le dessin, la cuisine. Dans ce travail de recherche, le portfolio est utilisé comme outil de valorisation mais également d'évaluation des compétences des élèves.

L'intérêt pour l'estime de soi provient du constat que les élèves de formation spécialisée se dévalorisent très souvent car le système scolaire leur signifie constamment leurs difficiles adéquations au cadre mis en place. Si l'enseignant ne parvient pas toujours à leur donner les outils nécessaires sur le plan cognitif, il peut les aider à mieux s'estimer afin qu'ils puissent affronter la vie. Dans leur ouvrage, Farr *et al.* (1998) expliquent que le portfolio est l'outil pédagogique utilisé au Canada comme moyen d'évaluation des compétences, il stimule la motivation et aide l'élève à construire une bonne estime de soi.
Dans ce travail, un portfolio est utilisé comme outil pédagogique afin que les élèves s'évaluent différemment et l'impact sur leur estime de soi est observé.

Cette étude a été conduite avec les élèves de deux classes de formation spécialisée d'une école secondaire du canton de Neuchâtel. Ces élèves rencontrent des difficultés importantes et ont été confrontés de manière répétitive à l'échec scolaire. Il n'est donc pas étonnant de constater leur désillusion et leur absence de motivation pour le travail scolaire, ils doutent tellement d'eux que certaines réussites leur semblent impensables ou inatteignables. Il semble pourtant évident que ces enfants ont des compétences.

1.1 Construction du mémoire

Dans la première partie, les notions théoriques de l'estime de soi indispensables à la compréhension de la recherche sont explicitées avec une présentation des modèles conceptuels et des approches de différents chercheurs. Une importance particulière est donnée à l'approche de Harter (1988), son questionnaire « A qui je ressemble ? » sur la mesure de l'estime de soi étant l'un des instruments utilisés dans ce travail. Ensuite, les concepts de l'estime de soi sont abordés pour terminer par un lien entre l'école et l'estime de soi.

Rapport-Gratuit.com

La deuxième partie de cette recherche est consacrée à la méthodologie utilisée; présentation du terrain de recherche et de la population participant à ce travail, explications des instruments de mesure ainsi que de la méthode de collecte des données.

L'analyse des résultats est présentée dans la troisième partie. Une analyse statistique est effectuée puis ses résultats sont croisés avec l'analyse de contenu des entretiens.

La quatrième partie concerne l'interprétation des résultats. Au vu de ceux-ci, *la compétence scolaire*, *l'apparence physique* et *la valeur globale de soi* sont les trois domaines de vie qui sont plus spécifiquement traités.

La conclusion finale vise à établir un lien entre la question de recherche et les résultats avec une évaluation critique de la démarche. Cette partie suggère des pistes de futures recherches ainsi que la suite à donner dans l'utilisation du portfolio dans une classe de formation spécialisée.

2 Cadre théorique

Cette recherche s'intéresse plus particulièrement à l'estime de soi des élèves de formation spécialisée ainsi qu'à la mise en place et l'influence d'un portfolio comme moyen pédagogique dans ce contexte scolaire.
Afin de présenter dans le détail la problématique choisie, ce chapitre présente des éléments théoriques de l'estime de soi ainsi que sa définition. La démarche du portfolio ainsi que la mise en évidence des liens qui l'unissent à l'estime de soi sont finalement exposées.

2.1 Estime de soi

2.1.1 INTRODUCTION

L'estime de soi est devenue un thème à la mode ces dernières années, largement répandue notamment dans l'éducation, la santé, le développement de l'enfant, le sport et dans la société en général. La définition de l'estime de soi varie passablement selon les personnes ou les auteurs qui en font usage. L'avis d'André et Lelord (2008) à ce sujet, « est que l'estime de soi, pourtant l'une des dimensions les plus fondamentales de notre personnalité, est un phénomène discret, impalpable, complexe, dont nous n'avons pas toujours conscience » (p.13).
Selon Duclos (2010), peu de personnes la définissent convenablement, « on entend souvent parler de l'estime de soi, mais peu de personnes en comprennent le vrai sens, qui est beaucoup plus fondamental et profond qu'une valorisation personnelle limitée à son apparence, à son rendement ou à sa réputation » (p.11).

2.1.2 APERÇU DES MODELES CONCEPTUELS DE LA CONSTRUCTION DE SOI

La société porte un intérêt croissant aux notions telles que la confiance en soi, l'estime de soi, la connaissance de soi, parce que la population a appris à distinguer le concept de soi comme un élément essentiel à son bien-être. L'estime de soi fait partie intégrante de la construction identitaire des individus, elle est devenue une dimension de la personnalité importante dans nos sociétés.
Ces notions ne sont toutefois pas nouvelles. Au fil des années et de l'intérêt porté par les chercheurs, le concept de l'estime de soi s'est inscrit dans des courants et des approches théoriques différents. Selon Hue *et al.* (2009):

> Les racines conceptuelles de la recherche sur le développement du soi se retrouvent dans les modèles théoriques de la personne, élaborés au début du XXe siècle. La plupart des études modernes s'inscrivent, soit dans une vision psychodynamique du développement, inspirée des travaux de Jung (1954, 1967, 1969), Alder (1927, 1934) et Erikson (1950, 1994) soit dans une perspective psychosociale, issue des écrits de James (1890), Cooley (1902) et Mead (1934) (p.3).

Seule la théorie des approches utilisées dans ce travail est présentée par la suite.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.2.1 L'approche psychosociale

Les théories de James (1890), de Baldwin (1897) et de Cooley (1902) suivies de l'approche de Mead (1934) ont lancé les recherches sur l'estime de soi. Comme le soulignent Bardou *et al.* (2014), « ces théories ont mis l'accent sur la dimension sociale et culturelle de la conscience de soi, le rôle d'autrui, de l'environnement social et de la communication dans la théorisation du soi » (p. 105).
William James (1890) a défini l'estime de soi comme le quotient de ses succès par ses aspirations. Plus l'individu donne de l'importance à un domaine de vie et plus il y rencontre des succès, plus l'estime de soi augmente.

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès remportés}}{\text{Aspirations et prétentions}}$$

2.1.2.2 L'approche psychanalytique

La notion de soi dans une approche psychanalytique a été développée par des chercheurs, notamment Jacobson (1975), Kernberg (1980), Kohut (1974). Selon Bardou *et al.* (2014) :

> De manière globale, la conception psychanalytique du soi repose sur la place des affects et des pulsions dans la construction de la représentation de soi, en contraste avec les mécanismes cognitifs conscients, comprenant un processus relationnel du soi à travers le rôle prépondérant des premiers liens entre le bébé et son entourage familial un processus pulsionnel par lequel les images de soi sont investies affectivement (à l'origine de l'estime de soi), et un processus somato-psychique où l'image de soi se construit à partir de l'image du corps (p.109-110).

Les travaux du psychanalyste et pédiatre Donald Winnicott (1896-1971), ainsi que ceux d'autres chercheurs s'inscrivent dans cette approche.

L'estime de soi selon Winnicott

Kohut (1974) explique que selon Winnicott (1965) l'estime de soi se construit grâce au regard de la mère, « la mère suffisamment bonne » :

> Pour Winnicott (1965), c'est essentiellement le regard de la mère qui joue un rôle de miroir chez le nourrisson, lui permettant de se découvrir comme investi affectivement. Ce processus contribue à former le noyau du moi et à développer le sentiment d'estime de soi (cité par Bardou *et al.* 2014, p.110).

Selon des chercheurs comme Freud (1951), Winnicott (1965), Bolwby (1969) et Harter (1978), les liens précoces qui unissent l'enfant à sa mère sont le cœur de l'estime de soi.

2.1.2.3 La théorie de l'attachement

De nombreux chercheurs, dont Harter (1978), situent la source de l'estime de soi dans une relation d'attachement.
Miljkovitch, (2007) explique que si pour Freud (1951) l'attachement de l'enfant est lié à la « mère nourricière », la mère qui le nourrit, Bowlby (1969) propose l'idée d'un attachement primaire. Il montre que l'enfant a besoin et recherche le contact physique auprès de sa mère, être nourri ne suffit pas. L'instinct de protection, le contact physique, les soins à l'enfant que la mère va prodiguer créent des liens affectifs solides qui favorisent l'attachement.

Duclos (2014) affirme que l'estime de soi débute dès les premiers jours de la vie et se développe tout au long de l'existence. Son développement se construit grâce aux interactions entre les parents et l'enfant et prend naissance dans une relation d'attachement. L'enfant se voit au travers des yeux de ses parents, de ses amis, de ses enseignants. Les chercheurs appellent « autruis » significatifs ou « personnes » significatives toutes ces personnes qui comptent pour lui et lui renvoient une image plus ou moins positive de lui-même et déterminante. Dans la construction de son estime de soi. Pour Duclos (2010) :

> Quand un enfant se sent aimé totalement pour son être ou sa personne, il ressent quelque chose qui pourrait être traduit ainsi: « Si je suis aimé, ne serait-ce que par une seule personne, c'est que je suis aimable. J'ai donc une valeur comme individu.» Cette sensation d'être aimable, qui naît de se sentir aimé, c'est le noyau de l'estime de soi. Quand un enfant a la conviction de sa propre valeur ou quand il est convaincu qu'on l'aime pour lui-même, il sait qu'il pourra s'adapter aux divers événements de la vie, bons ou mauvais (p.39).

En soulignant les réussites de l'enfant, les « autruis » significatifs vont lui confirmer sa propre valeur et lui permettre de construire son estime de soi. La source de l'estime de soi est donc extrinsèque. Duclos (2010) affirme que, « l'estime de soi s'établit par le processus de conscientisation et celle-ci apparaît par des réactions verbales positives. Les paroles conscientisent la valeur, elles rassurent l'enfant et lui donnent de l'espoir » (p.44). Les réactions des « autruis » significatifs vont lui permettre de prendre conscience que ses paroles et ses gestes ont de la valeur aux yeux des personnes qui ont de l'importance et pourront alors lui souligner ses difficultés et les défis qu'il peut relever.
L'enfant va devoir conscientiser des succès concrets afin de pouvoir réutiliser ses réussites dans les moments difficiles de la vie. Pour conscientiser, il met en place un monologue intérieur par lequel l'estime de soi va s'installer de manière intrinsèque.

Selon Bardou *et al.* (2014), Harter (1978) a observé que pour l'enfant jusqu'à trois ans, les « autruis » les plus significatifs sont les parents. Chez les adolescents, quatre sources potentielles de soutien sont importantes: les parents, les enseignants, les pairs et les amis, sachant que le soutien perçu provenant des parents et des pairs influence plus fortement leur estime de soi.

2.1.2.4 L'approche développementale et interactionniste

Selon Bardou *et al.* (2014), l'approche interactionniste repose sur l'idée que le soi et la société sont des unités interdépendantes, elles ont besoin l'une de l'autre pour se construire. « Cette perspective socio-psychologique accorde une place particulière aux interactions sociales sur la formation du soi » (p. 112).
Les recherches de Harter (1990) et Crocker (2002), qui s'appuient sur les théories fondatrices de James (1890) et Cooley (1902), s'inscrivent dans l'approche développementale et interactionniste. Actuellement, elles constituent la référence de l'estime de soi et de nombreuses études les reprennent.

L'estime de soi selon Harter

La réflexion autour de l'estime de soi dans ce travail de recherche s'appuie essentiellement sur les travaux de Harter (1988) et plus particulièrement sur le questionnaire d'évaluation de l'estime de soi « A qui je ressemble ? » qu'elle a élaboré. Selon Bardou *et al.* (2014), elle a développé la théorie suivante :

> « La théorie du Soi », développée par Harter (1983; 1998; 2003) conçoit le soi comme une construction cognitive et sociale. Harter (1987,1990) s'inspire des modèles combinés de James et de Cooley pour appréhender l'estime de soi générale au cours de l'adolescence en soulignant les effets conjoints de la perception de compétences et du soutien social. Harter (1986) opérationnalise la formule de James en traduisant « réussites» par « compétences perçues» et « aspirations» par « importance » accordée à certains domaines (p.112).

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Compétences perçues}}{\text{Importance accordée à certains domaines}}$$

Dans ses recherches, Harter (1999) a démontré que si la personne ne se sent pas à la hauteur dans un domaine de vie qu'elle valorise, cela se répercute sur son estime de soi globale. De plus, l'importance donnée aux différents domaines de vie évolue avec l'âge. A l'adolescence, d'après Seidah *et al.* (2004), le jeune rencontre de nouveaux domaines de vie pour lesquels il doit apprendre à évaluer sa compétence.

Pour Bardou *et al.* (2014), La construction multidimensionnelle du questionnaire d'estime de soi de Harter (1994) fait actuellement référence en la matière. Cette structure est constituée de facteurs plus ou moins indépendants renvoyant à des domaines d'activités particuliers.

> L'approche multidimensionnelle de l'estime de soi consiste à « puiser séparément dans différents domaines de l'image de soi et d'évaluer directement l'estime de soi d'une façon générale, à travers une série indépendante d'éléments», Harter (1994). La pertinence de cette approche vient du fait que l'estime de soi se construit et varie en fonction de l'importance accordée par l'individu à certains domaines de sa vie. Harter (1986) suggère qu'il n'existe pas d'image généralisée de soi, mais autant de sentiments spécifiques de satisfaction de soi que de domaines dans lesquels le sujet se constitue une image de lui-même (p.123).

Rosenberg (1965) a conçu une échelle évaluant uniquement un score global de l'estime de soi, cette manière de procéder est actuellement très critiquée car elle ne permet pas d'avoir un point de vue explicatif sur les attitudes. Différentes études ont démontré qu'il est nécessaire et pertinent de tenir compte des différents champs de vie pour évaluer l'estime de soi.

2.1.3 DEFINITION DE L'ESTIME DE SOI

La définition de Josiane De Saint-Paul (1999) apporte la notion de conscience et de connaissance de soi en plus du jugement positif que l'on doit acquérir pour façonner son estime de soi.

> L'estime de soi est l'évocation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace, aux événements et aux défis de la vie » (cité par Duclos, 2014, p.18-19).

Une personne qui possède une bonne estime de soi doit avoir conscience de ses forces et ses faiblesses et s'accepter telle qu'elle est. Elle doit être intègre avec elle-même et avoir de la considération pour les individus qui l'entourent.

L'estime de soi se construit et évolue tout au long de la vie. Elle est façonnée selon l'âge et en fonction des domaines de vie propres à l'individu et à sa sphère sociale. Elle est en lien étroit avec les événements vécus et fluctue tout au long de l'existence. Comme le soulignent Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015), « les modifications du soi depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte sont en résonance avec les relations que le sujet entretient avec son environnement, mais elles dépendent aussi de son propre développement » (p.41).

Deux dimensions construisent l'estime de soi, l'« être » et le « paraître ». Plus l'individu arrive à prendre en compte et à superposer ces deux dimensions et meilleure est son estime de lui-même.
L'« être » est la valeur intrinsèque, la manière dont la personne se voit et s'accepte telle qu'elle est. Si cette dimension est trop prise en compte, il y a risque de tomber dans le narcissisme.
Le « paraître » est la valeur extrinsèque, il s'agit de l'apparence, du rendement, du rôle social, des résultats et de la réputation de l'individu. Cette dimension est en lien direct avec l'approbation et le jugement des autres. Si la personne s'y réfère trop, la valeur qu'elle va y

attribuer va dépendre de l'avis d'autrui sur lequel elle n'a pas prise. Elle va être amenée à en faire toujours plus pour se sentir aimée et estimée.
C'est l'harmonie de l'« être » et du « paraître » qui permet à l'individu de construire une bonne estime de soi. Il doit être capable de reconnaître sa juste valeur tout en prenant en compte son environnement et sa sphère sociale.

Le concept de soi est un terme qui englobe la connaissance de soi (image de soi), le moi idéal et l'estime. Pour Duclos (2010), il s'agit de la représentation mentale de l'ensemble des caractéristiques que la personne peut ressentir et nommer, « son apparence physique, ses qualités et ses défauts, ses traits de personnalité, ses compétences selon différents domaines, ses valeurs, sa situation sociale, etc. Le concept de soi regroupe toutes les descriptions conscientes que la personne fait d'elle-même » (p.30).

Connaissance de soi ou image de soi est la reconnaissance des caractéristiques personnelles qu'intériorise et a de soi l'individu. Il s'agit pour James (1890) des « succès remportés » et pour Harter (1986) des « compétences perçues ».

Le moi idéal correspond à ce que l'individu souhaite être ou devenir selon ses propres caractéristiques et valeurs dans les différents domaines de vie, ce à quoi il doit tendre pour être quelqu'un de bien. James (1890) parle des « aspirations et prétentions » et Harter (1986) de « l'importance accordée à certains domaines ».

L'estime de soi se construit sous l'influence de la divergence entre la connaissance de soi /image de soi et le moi idéal. Pour construire une bonne estime de soi, la personne doit être capable de porter un jugement personnel et établir une comparaison entre ce qu'elle souhaite être et ce qu'elle est.

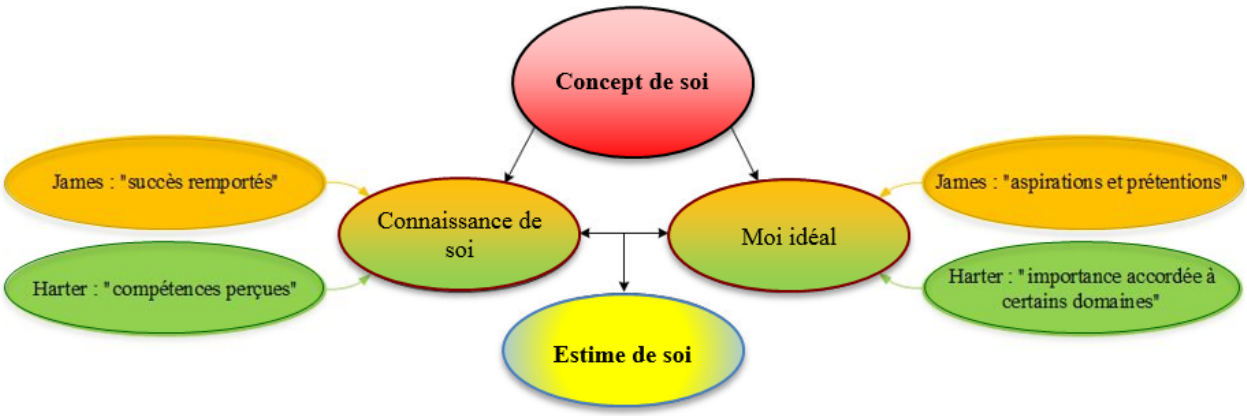


Figure 1 : Adaptation de la figure du concept de soi de Duclos, (2010) en lien avec les équations de James et Harter

Au concept de l'estime de soi s'ajoutent quatre composantes. *La connaissance de soi, les sentiments de sécurité et de confiance, d'appartenance à un groupe, de compétence* sont pour l'être humain les quatre composantes indispensables à la construction de l'estime de soi. Duclos (2010) les définit de cette manière :

Le sentiment de sécurité et de confiance est un préalable à la construction de l'estime de soi. L'enfant a besoin de sécurité et de confiance pour apprendre ce qui est nécessaire à la construction de l'estime de soi. Selon Mareau et Vanek-Dreyfus (2013), « cette sécurité et cette autonomie, ce sentiment que l'enfant développe progressivement de ses propres compétences et de sa valeur, proviendraient de l'attachement « secure » (Mary Ainsworth 1979) qu'il réalise auprès de sa mère dès les premiers échanges » (p.62).
Les personnes significatives jouent un rôle important dans la construction du sentiment de sécurité, elles transmettent ces valeurs en répondant adéquatement aux besoins de l'enfant (besoins de survie, sécurité, amour, attachement, affirmation, autonomie, apprentissage, etc.). A ce propos, Mareau et Vanek-Dreyfus (2013) écrivent, « même si la mère joue un rôle déterminant dans la construction de l'attachement, Mary Ainsworth rappelle que le rôle d'autres figures d'attachement n'est pas négligeable pour autant » (p.62).

La connaissance de soi est un des piliers centraux sur lequel s'appuie la construction de l'estime de soi. En conscientisant ses échecs et ses réussites, l'individu apprend à se connaître, processus qui va durer tout au long de son existence. Dans certaines périodes de vie, la connaissance de soi est plus précise et permet à l'estime de soi de s'appuyer sur elle.

Le sentiment d'appartenance à un groupe. L'individu n'est pas fait pour vivre isolé. Le concept de soi va se développer en même temps que le concept d'autrui. L'être humain a besoin de se sentir appartenir à un groupe, d'être rattaché à un réseau relationnel. Celui-ci s'étend, s'étoffe et évolue en même temps que l'enfant s'ouvre au monde qui l'entoure. Mareau et Vanek-Dreyfus (2013) précisent :

> L'adolescent perd un peu de lui-même dans ces amitiés, mais il y retire aussi beaucoup d'apports narcissiques et de valorisation, ce dont il a éminemment besoin dans cette période. Il n'attend pas seulement de ses parents un regard approbateur, il veut aussi être accepté, aimé, admiré par son groupe d'amis. Le groupe d'amis lui sert de cocon, d'enveloppe protectrice dans laquelle les angoisses sont partagées, les rôles répartis, les identités distribuées (p.104).

Les êtres humains ont besoin de se sentir reconnus par les autres pour exister. Le lien social est indispensable dans la construction et le maintien de l'estime de soi.

Le sentiment de compétence se construit en intériorisant et en conservant des souvenirs de ses expériences positives dans l'atteinte d'objectifs personnels. Pour pouvoir vivre le sentiment de compétence, il faut que l'individu soit convaincu qu'il est capable de relever des défis et d'acquérir de nouvelles connaissances. Duclos (2010) souligne, « un tel sentiment n'arrive pas par magie. Il se développe au cours des années, après de multiples expériences de réussite dans l'atteinte d'objectifs » (p.144).

L'estime de soi se construit et se développe tout au long de la vie, pour Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015), elle varie en fonction des domaines de vie et des périodes d'âge. Pour former et développer son identité de soi, l'être humain passe par différents stades au cours de sa vie.

2.1.4 FORMATION DE L'IDENTITE ET DEVELOPPEMENT DE SOI

Avant sa naissance, le bébé existe déjà dans l'imaginaire et le fantasme de ses parents, le regard porté sur lui se « matérialise » dès la première échographie.

Dès les premiers instants de sa vie, le bébé va apprendre à connaître son corps grâce aux soins, à la chaleur, aux baisers, aux caresses de ses parents. Mareau et Vanek-Dreyfus (2013) expliquent :

> Dès les premières minutes de vie extra-utérine, le nourrisson manifeste un sens de son corps comme entité différenciée parmi d'autres objets de l'environnement. […] Il montre immédiatement des réactions différentes si sa mère lui touche le bras ou si on le fait se toucher lui-même le bras avec sa main opposée (p.59).

Il se construit une enveloppe physique et psychique grâce aux soins prodigués par ses parents.

De 10 à 24 mois, le langage et la locomotion sont des éléments importants pour la construction et le maintien de l'estime de soi chez l'enfant. Pour Mareau et Vanek-Dreyfus (2013) en se déplaçant, « Il instaure une « distance optimale » avec ses proches et, en jouant avec l'exploration motrice, parvient à vaincre sa peur de séparation tout en se familiarisant progressivement avec son entourage » (p.43). Le langage et la locomotion permettent à l'enfant de prendre de la distance avec ses parents.

Pendant les trois premières années de vie, pour Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015), l'enfant passe de l'état fusionnel avec la mère à l'émergence d'un état de reconnaissance progressive de son individualité. L'exploration de son environnement et les conduites imitatives lui permettent de prendre conscience du Soi. Pour L'Ecuyer (1978), cette période correspond à l'émergence du Soi, l'enfant fait la différence entre le Soi et le non soi (L'Ecuyer, cité par Oubrayrie-Roussel et Bardou, 2015).

De 3 à 6 ans, Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015) expliquent :

> Cet âge est caractérisé par le progrès dans l'affirmation de soi (par la décentration progressive, l'imitation différée, l'opposition à autrui, l'accès à la symbolisation) et dans le développement intellectuel et langagier qui permet à l'enfant d'accéder aux représentations et aux premières images de soi (p.44).

Pour L'Ecuyer (1978), cette période correspond à la consolidation du Soi, l'enfant utilise le « je » et le « moi » (L'Ecuyer, cité par Oubrayrie-Roussel et Bardou, 2015).

De 8 à 11 ans, pour Oubrayrie-Roussel et Bardou (2015), à cet âge l'enfant a la capacité de coordonner l'ensemble de ses représentations de soi. La comparaison sociale à autrui dans les performances et les compétences scolaires lui permet d'accéder au processus d'évaluation de soi. Dès huit ans, l'enfant est capable de s'évaluer en tant que personne et d'estimer ses compétences dans des domaines spécifiques de son fonctionnement. Il intériorise les images et l'approbation des adultes. La pensée critique lui permet d'intérioriser les normes de réussites et d'échecs

Rapport-Gratuit.com

socialement valorisés par son entourage et il les utilise pour évaluer ses propres compétences dans ses différents domaines de vie.

L'adolescent développe la capacité de réfléchir sur des concepts abstraits ce qui l'amène à voir la vie, les autres et plus particulièrement ses parents sous un nouveau jour. C'est également à cette période qu'il va devoir faire face à de nouveaux rôles sociaux.
A cette période et malgré les conflits, l'adolescent a besoin des adultes. La complicité qu'il peut avoir avec eux va lui permettre de reconnaître sa valeur et consolider son sentiment de fierté. Il va devoir faire face à de nombreux changements comme les sautes d'humeur, les changements de son corps, la distance prise face à ses parents afin de construire sa propre identité. Cette métamorphose le met dans un état de grande vulnérabilité. Dolto-Toltitch et Percheminier (1992) comparent l'adolescent aux homards lorsqu'ils perdent leur carapace. Les changements sont multiples et surtout son corps change alors qu'il était habitué à son apparence d'enfant.
Pour André et Lelord (2008), dès l'enfance l'estime de soi des garçons est supérieure à celle des filles. Cette différence s'accentue à l'adolescence: « Entre quatorze et vingt-trois ans, alors que l'estime de soi est en augmentation moyenne chez les garçons, elle décline chez les filles » (p.147). Pour Seidah *et al.* (2004), la différence entre les filles et les garçons est en lien avec la puberté qui survient en moyenne deux ans plus vite chez les filles. A ce moment, les jeunes sont très préoccupés et soucieux de l'image de leur corps, de l'attirance physique et de leur niveau de maturation pubertaire. La comparaison est alors très importante. C'est à partir de l'adolescence que la sous-échelle *apparence physique* des jeunes filles bien plus que celle des garçons va être touchée par l'image de soi. Pour André et Lelord (2008), l'importance de l'apparence véhiculée par les médias chez les femmes et plus particulièrement chez les jeunes filles leur fait subir une grande pression culturelle. Les milieux de l'industrie, de la mode et de la publicité diffusent des corps féminins au physique complètement artificiel mais présenté comme idéal. Cette propagation d'images pousse certaines femmes dans l'obsession d'un idéal de minceur, voire de maigreur.

Dans ce moment de la vie où l'adolescent bien que très fragile veut montrer qu'il est fort, les personnes de son entourage ainsi que le contexte social ont un grand rôle à jouer. Le regard, les paroles et les gestes qui vont être renvoyés au jeune par les « autruis » significatifs sont capitaux pour la construction de l'estime de soi.

2.1.5 PATHOLOGIES ET ESTIME DE SOI

La construction et le maintien de l'estime de soi sont complexes et parfois fragiles. Différentes pathologies peuvent être liées à une estime de soi défaillante.

Estime de soi et dépression

Une mauvaise estime de soi peut avoir de lourdes conséquences sur la santé mentale des individus. D'après Duclos (2010), le DSM IV et le CIM 10 font une relation entre une mauvaise estime de soi et la dépression. Pour lui, « l'abaissement de l'estime de soi s'exprime souvent par des sentiments d'indignité personnelle ou de culpabilité et par un dégoût généralisé de la vie, observable dans les formes les plus graves de la dépression » (p. 18).

Estime de soi ou narcissisme ?

Très souvent les personnes n'osent pas affirmer sincèrement ce qu'elles pensent d'elles par peur d'être cataloguées comme « narcissiques ». Il ne faut pas confondre estime de soi et narcissisme pathologique, une personne atteinte de ce trouble est égocentrique, se surestime et possède un sentiment de grandeur. L'estime de soi n'est pas un sentiment d'admiration de soi-même et elle n'est pas basée sur la vanité, l'orgueil ou l'égoïsme. Pour avoir une bonne estime de soi, la personne doit pouvoir tenir compte de son évaluation et de celle des autres. Le narcissisme « normal » est le juste équilibre entre l'amour que l'on se porte et celui que l'on porte aux autres.

Il n'est pas toujours facile pour l'être humain de s'évaluer correctement afin de ne pas tomber dans le pathologique. L'individu va apprendre à s'estimer en fonction de sa personnalité, des « personnes » significatives, de ses circonstances de vie et de son contexte social. Ces éléments intrinsèques et extrinsèques peuvent faire fluctuer le niveau de l'estime de soi en position haute ou basse.

2.1.5.1 Haute estime de soi ou basse estime de soi

Le test de Harter (1988) « A qui je ressemble ? » quantifie l'estime de soi à l'aide d'une échelle variant de 1 à 4. Elle considère « bas » ou « faible » un score inférieur à 2,5 et « haut » ou « élevé » un score à partir de 3, Bariaud (2006).

La littérature montre qu'une personne qui possède une haute estime de soi n'est pas plus parée aux aléas de la vie qu'une autre ayant une basse estime de soi. Il y a des points positifs et négatifs dans le fait de posséder une haute mais également une basse estime de soi. Des chercheurs comme André et Lelord (2008, p. 53 à 59) et Famose et Bertsch (2009, p. 166 à 172) ont mis en lumière les bienfaits et les méfaits du niveau d'estime de soi. Le tableau ci-dessous en donne une liste non exhaustive.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau 1

	haute estime de soi	**basse estime de soi**
Points positifs	• Possède une réserve de sentiments positifs. • Est capable de mieux rebondir face au stress. • Est capable de prendre des initiatives. • Est à l'origine des interactions et des relations avec les autres. • Est à l'aise pour prendre la parole en groupe.	• Se montre modeste et de ce fait est facilement accepté par les autres. • Se montre à l'écoute des autres, n'est pas centré sur lui. • Tient compte des conseils des autres. • Peut fournir un travail acharné afin de compenser son manque de confiance.
Points négatifs	• Peut avoir des conduites addictives ou à risques. • Peut abaisser sa vigilance en se montrant trop sûr de lui. (exemple : le lièvre et la tortue). • Expériences sexuelles précoces. • Peut se montrer obstiné.	• Peut avoir des comportements du désordre alimentaire. • Peut montrer une insatisfaction corporelle. • Peut se montrer perfectionniste. • Est sujet à des pathologies (dépression, suicide).

En psychologie sociale, le terme de locus de contrôle détermine la croyance de la personne en les causes de réussites ou d'échecs dans une activité donnée ou sur le cours de sa vie. Les personnes à haute estime de soi ont tendance à attribuer les raisons de l'échec uniquement à des causes étrangères, locus de contrôle « externe ». Par contre, les personnes à basse estime de soi ne vont s'en prendre qu'à elles-mêmes, locus de contrôle « interne ».

Les recherches ne parviennent pas à établir si une faible estime de soi conduit à des difficultés ou si des difficultés entrainent une faible estime de soi. Des praticiens comme Duclos (2010) ont toutefois constaté que les enfants parviennent plus facilement à faire face aux difficultés de la vie et trouver les ressources nécessaires s'ils ont réussi à développer une bonne estime de soi.

C'est pour cette raison que de nombreux psychologues pensent qu'une bonne estime de soi serait une solution à des problèmes personnels et sociaux. Sur ce principe, les Etats-Unis ont vu l'apparition de nombreux programmes scolaires promouvant l'estime de soi et la responsabilité personnelle et sociale, ceci dans le but de combattre des problèmes tels que drogue, crime, échec scolaire, obésité, grossesse précoce. Pour certains auteurs, dont ceux du programme américain California Task Force (1990) (Mecca *et al.*, 1989, cités par Famose Bertsch, 2009), élever l'estime de soi agirait comme un « vaccin social ». Cet engouement est pourtant sujet à controverse. Des chercheurs comme (Smelser Vasconcellos, 1989, cités par Famose Bertsch, 2009) contestent l'idée que l'estime de soi est à la base du bonheur et de l'équilibre psychologique et estiment qu'il est contre-productif de vouloir l'augmenter. Ils critiquent la promotion de l'estime de soi par des situations éducatives. Mais à contrario, des recherches ont mis en évidence les nombreux avantages et l'importance d'une bonne estime de soi chez l'être

humain pour sa vie actuelle et future. Selon Famose et Bertsch (2009), des chercheurs comme Craven, Marsh et Debus (1991), Hattie et Marsh (1996), Marsh et Preat (1988) mettent en avant que les enseignants doivent diriger leurs actions vers l'augmentation des habiletés scolaires spécifiques s'ils souhaitent améliorer l'estime de soi de leurs élèves. Les programmes « cognitifs » seraient plus efficaces que les programmes « affectifs » dans ce cas.

Si les recherches démontrent que l'augmentation de l'estime de soi peut avoir un effet positif sur les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation sociale, elles ne sont pas toutes d'accord pour affirmer que l'élévation de l'estime de soi ait un effet préventif sur les carences affectives des individus.

2.1.5.2 L'école et l'estime de soi

Contrairement aux Etats-Unis où des programmes comme *The California Task Force* (1990) sont en place, dans les écoles secondaires du canton de Neuchâtel, travailler au développement de l'estime de soi n'est pas au programme. Pour Hourst (2014) :

> Du côté de l'école, au niveau des dirigeants, il semble y avoir un refus obstiné de comprendre que l'on peut améliorer le rapport des enfants à l'école (et en particulier leurs résultats scolaires) à travers des voies de traverse, comme la pratique d'un instrument de musique ou le développement de l'estime de soi des enfants. Et à l'école, les compétences liées à l'estime de soi sont souvent peu encouragées : l'autonomie, la responsabilité, la réflexion sur soi-même, la capacité à dire non, l'expression de ses sentiments et de ses opinions, le respect de ses valeurs (p.27).

L'école comme lieu de socialisation et par son système d'évaluation, joue un rôle important dans le développement de l'estime de soi. Selon Hourst (2014), l'enfant ou l'adolescent y est confronté à tous les éléments clés de la construction de l'estime de soi :

> Se sentir en sécurité physique, émotionnelle et mentale ; savoir que l'on est apprécié en tant qu'individu ; avoir le sentiment d'appartenir à un groupe ; développer un sentiment de compétence ; avoir des buts et développer un sens des responsabilités (p.157).

L'école ne devrait pas se contenter de viser uniquement l'acquisition de compétences scolaires, mais aussi permettre à l'élève de développer toutes les composantes nécessaires au développement d'une saine estime de soi afin de prévenir le décrochage scolaire et les difficultés d'apprentissage. Un enfant armé d'une bonne estime de soi parvient à se relever lorsqu'il subit un échec, Hourst (2014).

Avec le cycle dynamique de l'apprentissage, Duclos (2014) montre que l'estime de soi est un élément essentiel dans le processus de la motivation et de l'apprentissage.

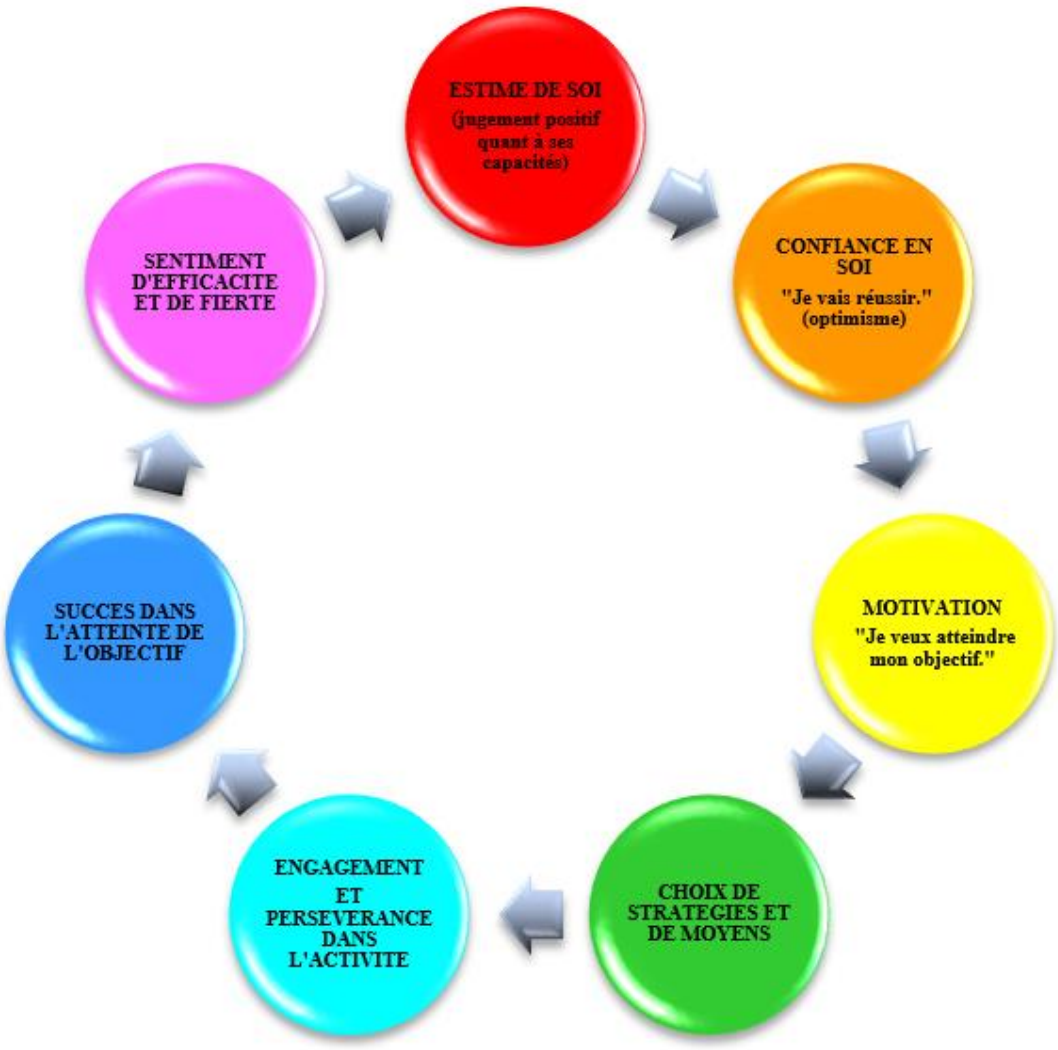


Figure 2: reproduction du cercle dynamique des apprentissages de Duclos, (2014, p.37)

Pour Duclos (2014), l'enfant doit être conscient de sa valeur personnelle et de ses habiletés pour réussir à apprendre. Pour y parvenir, il doit faire appel à son monologue intérieur en se rappelant ses expériences positives et il est alors primordial que la « personne » significative nomme à haute voix les réussites car c'est le seul moyen qu'a l'enfant de construire ce monologue. Ce cheminement va lui permettre de développer sa foi en lui (estime de soi), de se fixer un nouvel objectif et espérer une nouvelle réussite (confiance en soi).

D'après André et Lelord (2008) il existe une corrélation entre les notes et l'estime de soi. Pannier (2005) met en garde sur l'effet des notes et leur utilité :

> La note qu'elle soit bonne ou mauvaise est toujours plus importante que sa signification. Plutôt que d'insister sur ce qu'il sait ou ne sait pas et de comprendre l'origine de ses difficultés quand il est en échec, on dira d'un élève qu'il est bon ou mauvais » (p. 1).

La note est rarement valorisante pour les élèves en difficulté scolarisés dans des classes régulières. Ils sont constamment confrontés à leurs échecs et aux réussites des autres et se comparent à leurs camarades. Les recherches de Pierrehumbert *et al.* (1992) montrent que les élèves en difficulté scolarisés dans les classes spéciales présentent une meilleure estime de soi que ceux restés dans les classes ordinaires. Pour André et Lelord (2008) ce phénomène peut s'expliquer par : « l'effet d'une pédagogie plus valorisante et insistant sur les réussites plus que sur les échecs, ou absence de comparaisons sociales défavorables » (p.103).

Selon Hourst (2014), il est important que l'enseignant prenne en compte l'estime de soi des élèves et plus particulièrement celle de ceux qui ont déjà vécu des échecs. Pour lui :

> Leur bonne volonté et leur énergie n'obtiendront pas les résultats escomptés s'ils ne tiennent pas compte de l'estime de soi à restaurer chez certains de leurs élèves. Si les enfants ont une mauvaise estime de soi, s'ils doutent de leur capacité à faire quelque chose, apprendre restera toujours pour eux quelque chose de difficile » (p.165).

Il ajoute (2014) : « Tous les enfants savent bien faire quelque chose, tous les enfants ont des talents : il faut les trouver, les identifier, et les nourrir. Un enseignant est un chercheur d'or » (p.165).

Il arrive à tout le monde d'échouer, ce n'est pas un drame si l'estime de soi est bien installée. Mais si elle est fragile, la personne peut ne pas se remettre d'un échec et garder des traces émotionnelles douloureuses et durables. Les adolescents en difficulté scolaire qui ont vécu plusieurs échecs en gardent les traces. Duclos (2010) précise qu'une attention particulière doit être mise sur ces élèves car pour se protéger et préserver leur estime de soi, ils mettent en place de nombreuses stratégies. Pour éviter les jugements négatifs, certains cessent de s'intéresser aux apprentissages. Ils préfèrent passer pour des paresseux qui pourraient réussir s'ils travaillaient que de montrer leur vulnérabilité intellectuelle.
André et Lelord (2008) insistent sur ces stratégies d'évitement de l'échec :

> Le plus simple et le plus radical est… d'agir le moins possible ! Mais on peut aussi adopter la tactique dite du « pessimisme défensif », qui consiste à dire à son entourage qu'on ne croit pas en ses chances de succès (ou en celles de ses proches) pour limiter, par exemple, la déception en cas d'insuccès (p. 42-43).

2.2 Le portfolio

Ce chapitre présente le portfolio. Un lien est fait entre l'outil portfolio, l'estime de soi et les classes de formation spécialisée. Le changement de pratique professionnelle pour l'enseignant ainsi que la place de l'erreur dans l'évaluation sont abordés.

2.2.1 DEFINITION DU PORTFOLIO

Nous devons aux artistes l'origine du portfolio. Ce support a été utilisé en premier lieu afin que les peintres, photographes et autres puissent présenter leurs travaux. Depuis le portfolio a fait du chemin, il est de plus en plus utilisé en lieu et place du curriculum vitae pour les professions du social et de la santé. Selon Cattafi *et al.* (2008) :

> Le monde de l'éducation s'est peu à peu emparé de l'utilisation du portfolio et l'a adapté progressivement à ses besoins. Il s'agit toujours d'une collection de productions personnelles, la quantité, la qualité, la présentation mais aussi les buts visés peuvent varier d'une pratique à l'autre (p. 3).

2.2.1.1 L'outil portfolio

Le portfolio dans l'éducation s'appuie sur la valorisation des compétences de l'élève. Il lui permet d'archiver ses réussites et tous les éléments de sa vie dont il est fier. Il peut contenir des documents relatifs à sa vie d'écolier ou à sa vie privée. Il ne s'agit pas de collectionner uniquement les travaux parfaits mais de laisser une trace de la progression. Pour Dore *et al.* (2002) :

> À travers le portfolio, l'élève raconte sa vie d'apprenante ou d'apprenant. Sa collection contient des situations d'évaluation qui mettent en évidence ses forces, ses fiertés, ses appréhensions, ses attitudes face à la compétence visée. Elle constitue un repère pour guider sa réflexion et poursuivre ses apprentissages. En évaluation, l'utilisation du portfolio permet d'évaluer le processus d'apprentissage qui a lieu dans un environnement axé sur l'élève. Le contenu du portfolio met l'accent sur les forces, les progrès, les réalisations de l'élève plutôt que sur ses faiblesses (p.20).

En mettant en évidence les points forts et les progrès, le portfolio apporte à l'élève un meilleur *sentiment de compétence* et une meilleure *connaissance de soi* et pose ainsi une base de construction de son estime de soi.

La mise en place d'un portfolio remet en question la pratique pédagogique « traditionnelle ». Un changement radical se fait dans la manière d'évaluer, d'observer, de guider, de poser le cadre et d'accompagner. Chaque exercice est réfléchi en termes de compétences à acquérir. Le portfolio demande à l'enseignant un plus grand investissement en temps de préparation, de corrections et d'échanges avec les élèves et les parents. Les « autruis » significatifs et particulièrement l'enseignant doivent être très présents.

Le portfolio permet la mise en place d'un processus d'évaluation formative. Selon Viau (2009), l'évaluation centrée sur la performance peut motiver les bons élèves mais a un effet négatif sur les élèves moyens ou faibles. De plus, elle considère l'erreur comme quelque chose de « grave » à éviter absolument car elle empêche d'obtenir de bonnes notes.

> L'évaluation est un facteur déterminant de la perception qu'ont les élèves de leurs compétences à réussir. Toutes les évaluations qu'ils ont subies au fil de leurs années passées sur les bancs de l'école deviennent des sources d'information sur lesquelles ils se fondent pour juger s'ils sont capables d'accomplir les activités pédagogiques qui leur sont proposées (p.153).

La démarche du portfolio donne une place à l'erreur. En corrigeant, l'enseignant ne cherche plus les erreurs mais à comprendre comment l'élève s'y est pris, ce qu'il sait déjà faire et ensuite, ce qu'il doit apprendre pour continuer sa route. L'enseignant met en lumière les réussites tout en faisant un retour sur ce qui peut être amélioré. Pour Astolfi (2009) l'erreur fait partie des processus intellectuels, ce que les élèves et les enseignants ont tendance à oublier. Pour lui, « apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper » (p.22). Autoriser l'élève à refaire un travail qu'il n'estime pas réussi lui permet de devenir acteur de ses apprentissages.

En utilisant l'évaluation formative, les bases de l'estime de soi des élèves sont travaillées et principalement *le sentiment de compétence* et *la connaissance de soi*. Dore *et al.* (2002) déclarent :

> Le portfolio agit positivement sur l'estime de soi. L'élève se rend compte de son droit à l'erreur en situation d'apprentissage. L'erreur fait partie de l'apprentissage. L'élève comprend qu'elle ou qu'il est en cheminement, voit ses progrès, ses améliorations, se fixe de nouveaux défis. L'évaluation n'est plus un mystère pour l'élève (p.23).

Dans cette ouverture à l'erreur, l'« autrui » significatif (l'enseignant) envoie des signaux à l'élève. Il lui montre que son travail vaut quelque chose (*sentiment de compétence*). L'élève peut alors apprendre à reconnaître ses points forts et ses points faibles (*connaissance de soi*) et ne pas avoir peur de la sanction de l'évaluation (*sentiment de sécurité et de confiance*). L' « autrui » significatif montre à l'élève qu'il a des compétences puisque son travail a de la valeur. Il est donc « digne d'être aimé » malgré les erreurs et imperfections.

Peu à peu la confiance de l'élève refait surface et il devient l'acteur principal de sa démarche d'apprentissage. L'enseignant devient le guide. L'auto-évaluation et la co-évaluation ainsi que l'évaluation formative sont des moments d'échanges importants.

Pour Cattafi *et al.* (2008), l'évaluation formative ne situe pas l'élève par rapport à un but visé ou par rapport aux autres, elle lui permet d'avancer et d'améliorer ses apprentissages par la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Quant à l'auto-évaluation et la co-évaluation, elles amènent l'élève à élaborer des modèles de référence ainsi qu'à analyser ses méthodes de travail. L'auto-évaluation au travers du portfolio

permet de poser un regard critique sur le travail. La co-évaluation entre pairs améliore les apprentissages et amène l'élève à apprendre des erreurs et des réussites des autres. Elle permet de se référer ou se confronter aux idées des camarades et d'échanger avec eux sur leurs stratégies d'apprentissage pour résoudre les problèmes. Selon Dore *et al.* (2002), « L'élève apprend à développer son esprit critique et à l'utiliser de façon constructive » (p.17).

Dans ce processus d'évaluation, l'élève met en place des éléments indispensables à la construction de l'estime de soi. La co-évaluation va lui permettre d'appartenir au groupe classe (*sentiment d'appartenance au groupe*), de prendre la parole et d'affirmer ses idées (*sentiment de sécurité et de confiance*). Cette démarche apporte également à l'élève la conscientisation de ses points forts et faibles et de ses stratégies d'apprentissage. Dès l'instant où il parvient à se sentir compétent, cela a un impact sur son estime de soi et sa motivation. Il a besoin de visualiser ses productions pour se rendre compte qu'il est capable de progresser, Dore *et al.* (2002). Selon Duclos *et al.* (2002), la base de la motivation et de l'autonomie est une bonne estime de soi. Plus l'élève se sent compétent et a confiance dans ses capacités, plus son estime de soi grandit. Pour Farr *et al.* (1998), le portfolio joue un rôle dans la motivation des élèves pour autant que les enseignants mettent l'accent sur les progrès accomplis.

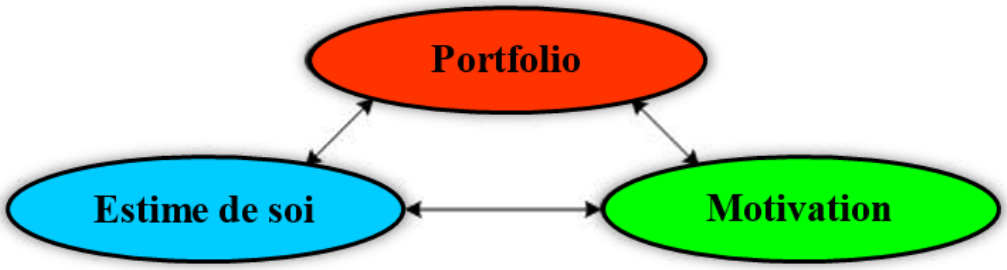


Figure 3 : Lien entre le portfolio, l'estime de soi et la motivation

Dans la démarche du portfolio, les « autruis » significatifs vont être très présents. Ils doivent s'impliquer davantage dans la vie scolaire de l'élève. Il ne s'agit plus de signer uniquement un carnet mais de prendre du temps avec lui pour constater sa progression. Le portfolio sert de support lors des rencontres entre les parents, l'élève et l'enseignant. Il est utilisé pour présenter les progrès et les compétences de l'élève. Dans le canton de Neuchâtel, l'évaluation pour les degrés primaires se fait selon un recueil de traces et un arrêté du Conseil d'Etat (2014) demande aux enseignants de se servir de cet outil lors des rencontres avec les parents.
Le portfolio « impose » aux « autruis » significatifs de se rencontrer, si possible avec l'élève. Ce qui oblige les personnes qui entourent l'élève à prendre un moment rien que pour lui pour mettre en avant sa progression. Ces rencontres permettent à l'élève de mettre en place *un sentiment de compétence*, *un sentiment de sécurité et de confiance* et *de connaissance de soi*.

En utilisant le portfolio, on travaille selon une pédagogie différenciée ainsi que sur les composantes et le concept de l'estime de soi. Il semble donc tout à fait pertinent de l'utiliser pour stimuler l'estime de soi des élèves de formation spécialisée.

3 Problématique

3.1.1 INTERET POUR LE THEME DE RECHERCHE

Les élèves des classes de formation spécialisée ne sont pas toujours conscients de leurs compétences. Les échecs scolaires à répétition les persuadent qu'ils ne savent rien faire. L'estime de soi dans le domaine scolaire est basse pour beaucoup d'entre eux.
Depuis plusieurs années se pose la question de l'évaluation des élèves en formation spécialisée et de la pertinence de mettre des notes qui bien souvent n'améliorent pas l'idée qu'ils se font de leurs compétences scolaires.
Pour les cycles 1 et 2, dans le canton de Neuchâtel, le recueil de traces est le moyen d'évaluation et de suivi des élèves. Mais il n'existe aucune ligne directrice concernant l'évaluation dans l'enseignement spécialisé, et là les directions ont le pouvoir de décision.
Le portfolio étant proche du recueil de traces mais plus complet pour des élèves du secondaire, il a été décidé en accord avec la direction de l'établissement dans lequel j'exerce d'utiliser le portfolio pour le suivi et l'évaluation de la classe 2 de formation spécialisée.
La démarche permet aux élèves de visualiser leurs compétences et de s'apercevoir qu'ils sont capables de réussites scolaires et privées.
Les composantes de l'estime de soi telles que : *le sentiment de compétence, la connaissance de soi, le sentiment de sécurité et de confiance et le sentiment d'appartenance au groupe* sont toutes travaillées dans un portfolio. Il constitue donc un outil intéressant pour emmener les élèves de formation spécialisée vers une « bonne » estime de soi.

3.1.2 TYPE DE RECHERCHE ET OBJECTIFS VISES

Ce travail s'inscrit dans une démarche pragmatique de recherche action de type « hypothético-déductive ». Il s'agit d'une recherche mixte qui allie une approche quantitative et qualitative.
Beaucoup d'études ont été menées sur l'estime de soi des adolescents mais il n'y en a pas à notre connaissance qui se soient intéressées aux liens directs entre l'estime de soi et l'utilisation d'un portfolio comme moyen pédagogique.

3.1.3 QUESTION DE RECHERCHE

L'évaluation des apprentissages par le portfolio influence-t-elle de manière positive l'estime de soi des élèves en formation spécialisée ?

Rapport-Gratuit.com

4 Méthodologie

Le devis de recherche est mixte, il allie une approche quantitative et qualitative. La recherche se déroule en deux temps. Le premier temps est consacré à une étude quantitative réalisée avec le questionnaire standardisé de Harter (1988) « A qui je ressemble ? ». Dans un deuxième temps, une étude qualitative par entretiens semi-directifs est menée. Le choix de ce devis mixte vise à comprendre les grandes différences dans l'évolution des scores afin de mieux cerner ce qui influence l'estime de soi.

4.1 Méthodologie d'expérimentation

Première partie

Population

Les élèves de deux classes de formation spécialisée d'une école secondaire du canton de Neuchâtel. Les élèves de ces deux classes ont entre 13 et 15 ans.

Dix élèves, quatre filles et six garçons, sont scolarisés dans la classe 2 et participent à la recherche.

Quatorze élèves suivent les cours dans la classe 3 mais seuls dix élèves, cinq filles et cinq garçons, participent à l'enquête. Quatre élèves allophones ont été exclus de la recherche car leur maîtrise du français n'est pas suffisante à la compréhension des questions et risque de fausser les résultats du test.

Instrument de récolte des données

L'instrument de mesure de l'estime de soi utilisé dans cette recherche est le questionnaire standardisé « Self-Perception Profile for Adolescents » (S.P.P.A.), d'Harter, nommé « A qui je ressemble ? ». Il a été choisi pour sa multi-dimensionnalité. Il a été créé par Harter en 1988 avec un objectif de recherche clinique et d'applications dans les secteurs de l'éducation. Selon Bariaud (2006), il s'agit du questionnaire standardisé le plus connu et le plus utilisé pour évaluer le concept de soi. Son intérêt est de pouvoir établir des profils individuels d'évaluation de soi, ceci dans huit domaines ou sous-échelles dont le sentiment que la personne a globalement de sa propre valeur. Les huit domaines sont *compétence scolaire*, *acceptation sociale*, *compétence physique*, *compétence dans le travail*, *attraits dans les relations amoureuses*, *conduite*, *amitié intime* et *valeur globale de soi*. Le score de la *valeur globale de soi* est établi par son propre ensemble d'items. Le questionnaire a été conçu de manière à ne pas être influencé par la désirabilité sociale et il peut être utilisé avec des adolescents dès treize ans. Les scores situés en dessous de 2.5 sont considérés comme faibles tandis que ceux situés au-dessus de 3 sont considérés comme relativement élevés.

La forme du questionnaire a été adaptée aux élèves de formation spécialisée. Le violet et le bleu ont été utilisés afin que les élèves puissent bien différencier que la réponse à une question comporte deux choix et qu'ils doivent se positionner d'un côté ou de l'autre. Les questions relatives à la sous-échelle *compétence dans le travail* ont été supprimées, les élèves n'ayant pas encore d'activités rémunérées. Ceci est sans conséquence pour les résultats car chaque item peut être traité indépendamment.

Passation

La première semaine de la rentrée scolaire d'août, les élèves des deux classes passent le pré-test afin d'obtenir des informations les plus « neutres » possibles. Ce pré-test se déroule dans une salle de classe avec deux élèves à la fois afin de pouvoir reformuler si des questions ne sont pas comprises et vérifier immédiatement qu'ils ne cochent qu'une seule case par question. Il a été expliqué aux élèves qu'il ne s'agit pas d'un contrôle mais d'une enquête et qu'il n'y a pas de réponse « juste » ou « fausse », que chaque question a deux réponses et qu'ils doivent choisir celle qui leur ressemble le plus. Une fois ce choix effectué, ils doivent cocher si cela est *tout à fait vrai pour moi* ou *plutôt vrai pour moi*. La passation du post-test se déroule à la fin du semestre, en février et dans les mêmes conditions.

Intervention entre le pré-test et le post-test

Pendant un semestre, la classe 3 travaille selon les méthodes traditionnelles tandis que la classe 2 applique au quotidien une démarche pédagogique par portfolio. Les notes vont être supprimées au profit du support et bilan d'apprentissage (recueil de traces) ainsi que de l'évaluation par portfolio, ce dernier constitué de productions et de présentations des élèves.

Corpus

Le corpus est composé de l'ensemble des vingt questionnaires remplis.

Deuxième partie

Population

L'analyse des résultats de la sous-échelle *compétence scolaire* en lien avec le portfolio et étroitement liée à ce travail a permis la sélection des élèves pour les interviews. Dans les deux classes, une fille et un garçon ont été retenus sur la base d'un résultat en augmentation lors du post-test ainsi qu'une fille et un garçon ayant un score en diminution ou stable. Quatre élèves par classe, donc huit élèves au total sont ainsi choisis.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Instrument de récolte des données

Pour cette deuxième partie, des entretiens semi-directifs sont réalisés. Le canevas des entretiens prend en compte trois domaines : la scolarité, la vie dans sa globalité et l'apparence physique. Ce dernier domaine a été ajouté après l'analyse des résultats des questionnaires dans le but de comprendre la raison pour laquelle l'estime de *l'apparence physique* diminue dans tous les groupes lors du post-test.

Passation

Les entretiens sont conduits en février à la fin du semestre après l'analyse des résultats du post-test.
Les entretiens se font individuellement dans une classe. Ils sont enregistrés et retranscrits.

Corpus

La retranscription se fait selon la codification suivante :
- pas de ponctuation ;
- les lignes sont numérotées ;
- pauses courtes (1 seconde) : / ;
- pauses longues : à partir de 4 secondes le nombre de secondes est indiqué ;
- chevauchement d'énoncés : le chevauchement est souligné ;
- le langage non verbal : mis entre parenthèses ;
- segment inaudible : XXX ;
- ébauche de mots : ébau-.

Le corpus est constitué de l'ensemble des entretiens transcrits, soit huit entretiens.

4.2 Méthodologie d'analyse

Première partie

Analyse statistique descriptive

Le but de cette recherche est d'examiner si l'utilisation du portfolio comme moyen pédagogique modifie l'estime de *la compétence scolaire* et de *la valeur globale de soi*.

Afin de préserver l'anonymat, les lettres A à J ont été attribuées aux élèves de la classe 2 et O à Z à ceux de la classe 3. Les lettres F et G indiquent s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Exemple : A2G = élève A, classe 2, garçon.

Méthode d'analyse des résultats

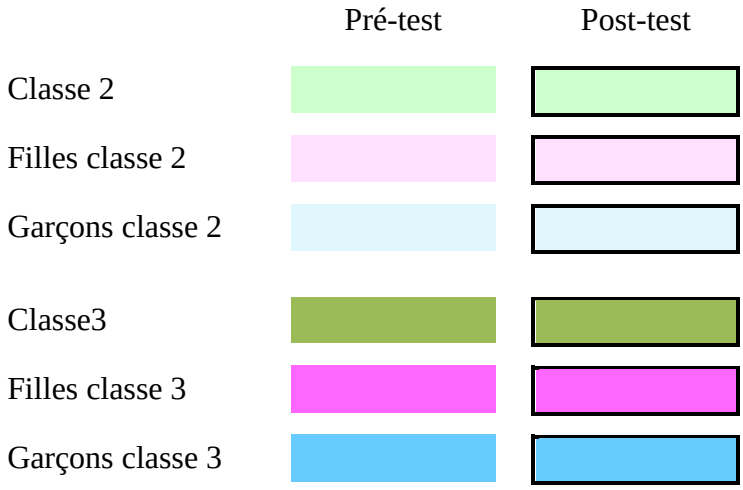
Le questionnaire comporte huit sous-échelles relatives aux différents domaines de vie. Chaque sous-échelle contient cinq questions auxquelles est attribué le même poids. La moyenne arithmétique pour chaque élève et pour chaque sous-échelle a été calculée.

Pour l'analyse des groupes filles, garçons et classes, on travaille avec la médiane des valeurs moyennes des élèves concernés (nombre situé « au milieu » des moyennes considérées ; exemple : 3,5 est la médiane de l'ensemble des six nombres 1, 2, 3, 4, 4, 4 alors que la moyenne vaut 3 et est moins représentative du groupe). Pour les groupes d'élèves, la médiane est ainsi préférée à la moyenne afin d'éviter une interprétation biaisée par les valeurs extrêmes, (dans l'exemple : la valeur 1 « tire » la moyenne du groupe vers le bas).

Des choix méthodologiques ont permis de sélectionner les sous-échelles les plus en lien avec cette étude. Il s'agit de *compétence scolaire* directement liée à la mise en place du portfolio dans la classe 2 et *valeur globale* qui montre une image d'ensemble de l'estime de soi et représente le thème de ce travail. L'observation des résultats a suscité le questionnement pour la sous-échelle *apparence physique*. C'est pour cette raison que cette sous-échelle a également été retenue dans l'analyse.

Codification des histogrammes de l'analyse.

Un code de couleurs a été établi afin de représenter les résultats des classes, des filles et des garçons lors du pré-test et du post-test.



Une bande jaune horizontale a été insérée dans les histogrammes pour mettre en évidence la zone située entre 2,5 et 3 qui correspond à « une bonne estime de soi ». Les scores inférieurs à 2,5 représentent une basse estime tandis que ceux au-dessus de 3 sont considérés comme « trop » élevés, Bariaud (2006 p.9).

Pour chacune des huit compétences et pour chacune des deux classes, les graphiques montrant l'évolution de l'ensemble des élèves (dans lesquels on distingue bien les filles des garçons) entre les deux tests sont présentés en triant les élèves du résultat le plus bas (à gauche) au résultat le plus haut (à droite) lors du pré-test.

Deuxième partie

Analyse de contenu

Les passages significatifs sont identifiés et isolés du texte puis sont ensuite retranscrits dans une grille afin de pouvoir les utiliser dans l'analyse des résultats.

5 Résultats et analyse

5.1 Résultats et analyse de la première partie

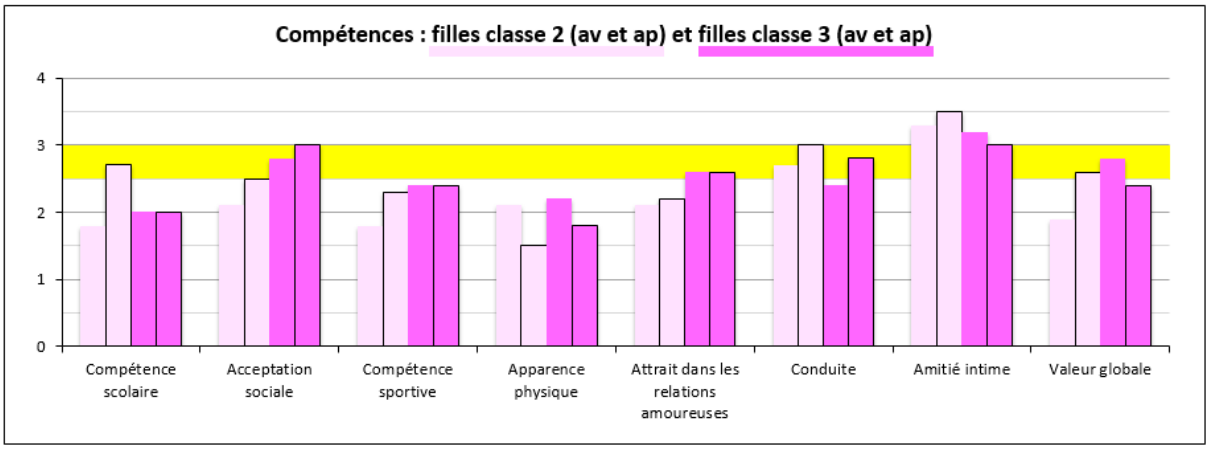
Les données recueillies au moyen du questionnaire « A qui je ressemble ? » conduisent à une première analyse. Dans un deuxième temps, les entretiens servent à affiner les résultats.

Chacune des huit sous-échelles est présentée comparativement pour les groupes filles, garçons et classes. Les commentaires des élèves sélectionnés pour les entretiens sont ensuite analysés. Une interprétation des résultats des histogrammes *compétence scolaire, apparence physique* et *valeur globale* termine l'analyse.

5.2 Vision comparative des huit sous-échelles

5.2.1 GROUPES FILLES

Histogramme 1: Compétences filles classes 2 et 3



5.2.1.1 Résultats filles classe 2

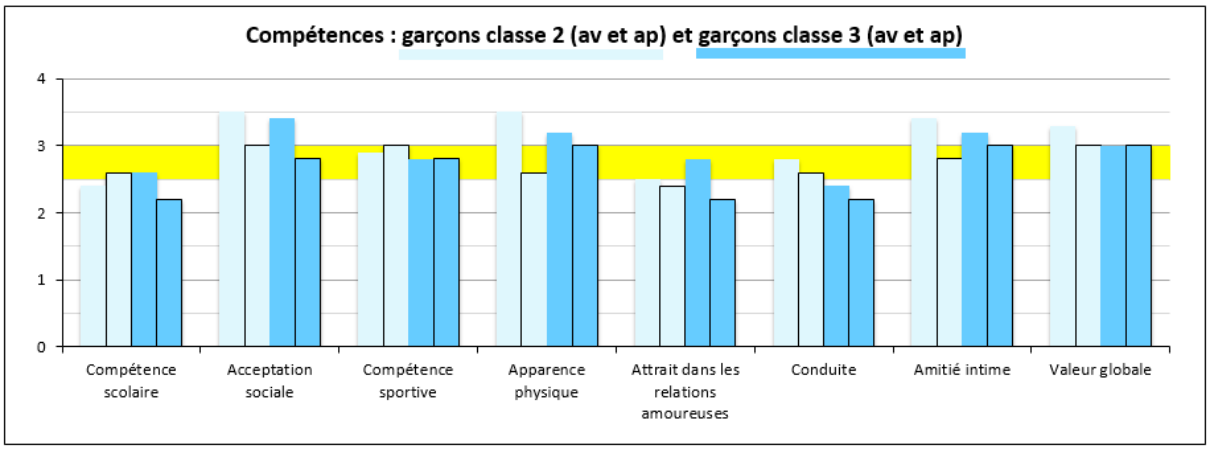
Au post-test, augmentation des résultats dans toutes les sous-échelles sauf *apparence physique. Compétence scolaire* et *valeur globale* augmentent suffisamment pour parvenir dans la zone de « bonne estime de soi ».

5.2.1.2 Résultats filles classe 3

Deux sous-échelles progressent tandis que trois diminuent. La sous-échelle *compétence scolaire* reste stable, diminution d'*apparence physique* et de *valeur globale.*

5.2.2 GROUPES GARÇONS

Histogramme 2: Compétences garçons classes 2 et 3



5.2.2.1 Résultats garçons classe 2

Diminution de six sous-échelles et augmentation des deux restantes. *Compétence scolaire* atteint la zone de « bonne estime de soi ». L'*Apparence physique* diminue sensiblement mais reste dans la zone. La *valeur globale* diminue et parvient à la limite supérieure de la zone.

5.2.2.2 Résultats garçons classe 3

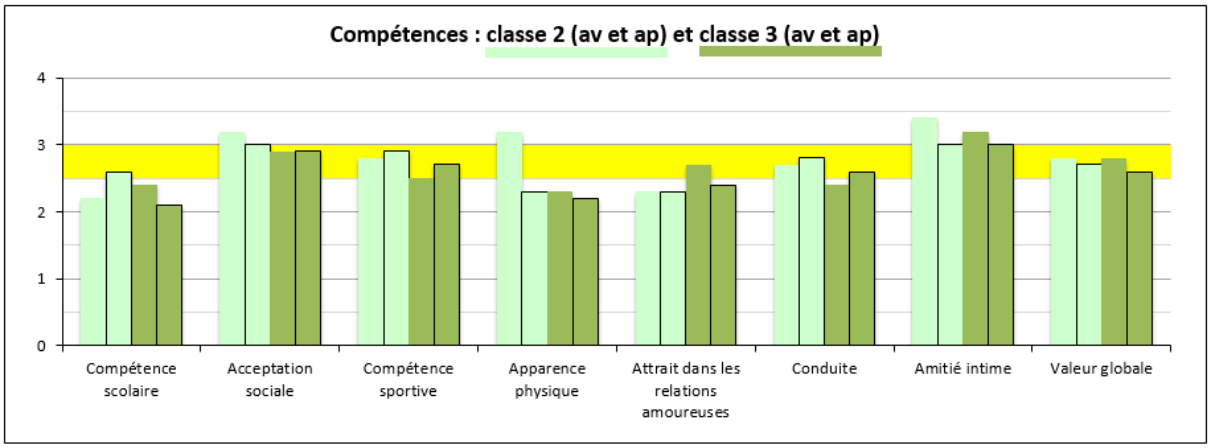
Diminution dans six sous-échelles. *Compétence scolaire* diminue et sort de la zone « bonne estime de soi ». *Apparence physique* diminue pour entrer dans la zone tandis que la *valeur globale* y reste.

5.2.2.3 Analyse des groupes filles, garçons

La vision globale des histogrammes 1 et 2 montrent que les groupes garçons sont plus proches de la zone de « bonne estime de soi », alors que les scores des groupes filles sont plus bas et en particulier l'apparence physique. La sous-échelle *conduite* obtient un meilleur résultat chez les groupes filles que chez les garçons.

5.2.3 GROUPES CLASSES

Histogramme 3: compétences, classes 2 et 3



5.2.3.1 Résultats classe 2

Lors du post-test, seules les sous-échelles *apparence physique* et *attrait dans les relations amoureuses* n'atteignent pas la zone de « bonne estime de soi ». *Compétence scolaire* et *valeur globale* se trouvent dans la zone.

5.2.3.2 Résultats classe 3

Compétence scolaire et *apparence physique*, inférieures à la zone de « bonne estime de soi » lors du pré-test, diminuent encore. La *valeur globale* diminue mais reste dans la zone.

5.2.3.3 Analyse

La différence la plus marquante entre les classes 2 et 3 apparaît dans la sous-échelle *compétence scolaire*. La classe 2 monte à la zone de « bonne estime de soi » tandis que la classe 3 diminue son score. Ces différences pourraient s'expliquer par les moyens pédagogiques utilisés dans les classes et les interventions des enseignants.

Tous les groupes subissent une diminution dans la sous-échelle *apparence physique* ce qui suscite quelques interrogations. Ce domaine ne correspond certes pas à une compétence scolaire, tout comme *attrait dans les relations amoureuses* et *amitié intime* pour qui ce phénomène n'est cependant pas observé de manière identique.

La *valeur globale* augmente chez les filles de la classe 2 et diminue chez les garçons. Dans la classe 3, le score des filles diminue et celui des garçons reste stable. Les deux classes se trouvent dans la zone de « bonne estime de soi ».

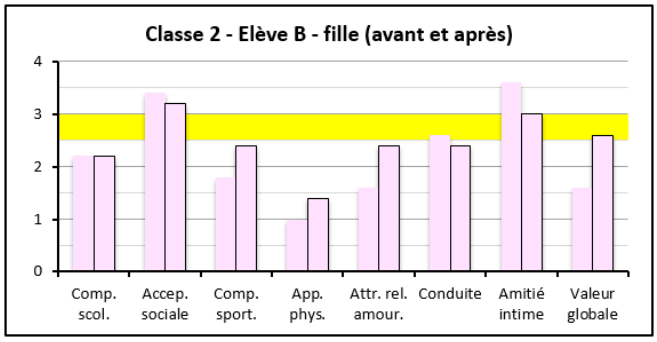
La deuxième partie de cette recherche met en lien les données des questionnaires avec les réponses données par les huit élèves interviewés.

5.3 Résultats et analyse de la deuxième partie, présentation et interprétation des résultats des élèves des classe 2 et 3 sélectionnés pour l'entretien

Les résultats individuels au questionnaire « A qui je ressemble ? » sont croisés avec les données des entretiens. L'analyse porte sur les questions en lien avec le domaine scolaire, l'apparence physique et la vie de l'élève dans sa globalité.

5.3.1 ELEVE B2F

Histogramme 4: Elève B classe 2



5.3.1.1 Questions relatives au domaine scolaire

Les résultats de la sous-échelle *compétence scolaire* ne varient pas et sont au-dessous de la zone de « bonne estime de soi ». L'élève explique qu'elle s'estime faible à l'école et particulièrement en math. (B2F, lignes 7 à 11). A la question que pense-t-elle de ses compétences scolaires, elle répond : « *ben quand je veux je peux mais quand j'ai pas envie je peux pas* » (B2F, ligne 325). Elle précise ensuite : « *ben quand je veux je peux le faire mais quand ça me plait pas ou que quelque chose me plait pas ben je fais pas* » (B2F, lignes 329, 330). Les réponses montrent que sa motivation pour le travail scolaire dépend de la manière dont elle se sent compétente et influence la sous-échelle *compétence scolaire* ce qui justifie le résultat. Elle pense être faible mais prétend être capable d'en faire plus pour autant qu'elle le souhaite. Elle préfère passer pour une « paresseuse » plutôt que laisser apparaître une éventuelle incompétence. Par contre, elle explique que le portfolio lui permet de mettre en évidence des réussites et que les commentaires des travaux sont une source de valorisation (B2F, lignes 46 à 67).

La jeune fille affirme être satisfaite d'être en formation spéciale. Cela lui permet de consacrer plus de temps au sport (B2F, lignes 537 à 541). D'ailleurs, la sous-échelle *compétence sportive* augmente au post-test. Cette situation n'est pas honteuse en ce qui la concerne et elle n'a subi aucune dévalorisation de la part de ses amis à ce sujet (B2F, lignes 549 à 561).

5.3.1.2 Questions relatives à l'apparence physique

Le résultat *apparence physique* augmente au post-test mais reste bien au-dessous de la zone de « bonne estime de soi ». Cette jeune fille à peau noire est très grande, de forte corpulence et déjà très développée pour son âge. Pendant l'interview, elle minimise les remarques qu'elle entend depuis toute petite « *non ça fait tellement longtemps que j'en entends qu'à un moment donné tu te dis que tu laisses tomber et puis tu fais ta vie et que s'ils aiment pas ils aiment pas et que toi si t'aimes t'aimes* » (B2F, lignes 399 à 401). Elle explique que les remarques ne sont pas liées à sa taille mais à son poids (B2F, ligne 376). Elle s'est sentie très souvent en décalage avec les autres élèves à cause de sa couleur de peau. Elle dit : « *dans la classe ils s'en foutent un peu (rire) mais j'en ai eu quand j'étais petite et aussi maintenant j'en ai eu mais c'est arrêté depuis le début de l'année* » (B2F, lignes 463 à 471). Elle prétend que ces remarques ne la touchent pas trop si elles viennent de personnes qu'elle ne connaît pas, mais se sent blessée lorsque ça vient des amis proches (B2F, lignes 386, 387). Le regard et les paroles des « autruis » significatifs sont très importants pour elle.
Le résultat plutôt bas s'explique par le fait qu'elle entend des remarques négatives concernant son apparence physique depuis son enfance. Elle affirme se sentir plus à l'aise dans son corps depuis quelque temps. Elle fait plus attention au choix de ses vêtements, se soigne davantage et prend soin de sa coiffure. Ce que confirme l'augmentation du score au post-test (B2F, lignes 418 à 426).

5.3.1.3 Questions relatives à la vie de l'élève

La sous-échelle *valeur globale* augmente beaucoup lors du post-test et parvient à la zone de « bonne estime de soi ». Cette amélioration s'explique par le fait que cette élève attribue une grande importance aux sous-échelles *acceptation sociale* et *amitié intime*, deux items qui obtiennent un très bon score. Elle explique qu'elle a de très bons amis sur lesquels elle peut compter et qui la valorisent « *ben j'ai des amis qui sont super contents de moi des amis qui pensent du bien de moi […]*» (B2F, lignes 308, 309). Elle confie également : « *[…] ben euh j'ai plus d'amis maintenant qu'avant […]* » (B2F, ligne 528).
Cette jeune fille a des passions. Elle pratique l'équitation et la capoeira. Elle est également bien intégrée dans un groupe scout (B2F, lignes 281 à 284). Elle trouve des forces dans ces domaines (B2F, lignes 14 à 26). Mais malgré une intense activité sportive, le résultat *compétence sportive* n'atteint pas la zone de « bonne estime de soi », alors qu'en lui demandant si elle a été fière depuis le début de l'année de ses performances et ce que cela lui apporte, elle répond : « *Ben à montrer que j'ai des capacités autres que l'école à l'école je suis pas très forte alors je peux montrer que je suis assez forte ailleurs des choses comme ça* » (B2F, lignes 142, 143).

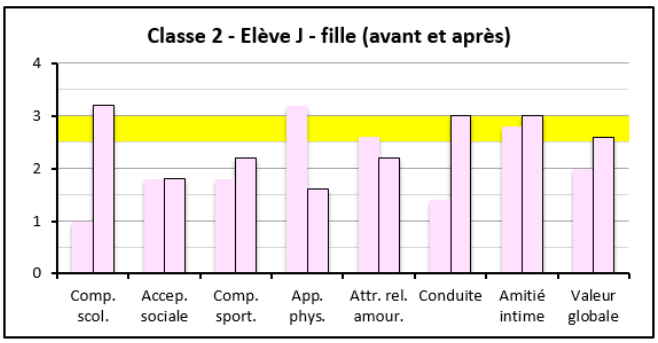
Rapport-Gratuit.com

5.3.1.4 Interprétation

Le portfolio permet à cette élève de mettre en évidence ses réussites. Les commentaires liés aux travaux sont pour elle un moyen de valorisation. Cela fait référence au *sentiment de compétence.* Son intérêt pour le sport lui permet de façonner *sa connaissance de soi* et de son corps dans ce moment-clé de l'adolescence et lui permet d'augmenter légèrement la sous-échelle *apparence physique*. Malgré des scores faibles dans certaines sous-échelles, elle parvient à un résultat au post-test très correct pour la sous-échelle *valeur globale*. On peut donc penser qu'elle donne davantage d'importance aux domaines de vie dans lesquels elle obtient des réussites comme *appartenance sociale* et *amitié intime*. Sa vie sociale épanouissante lui permet d'avoir une bonne estime d'elle-même et de construire un *sentiment d'appartenance au groupe.* Trois des quatre composantes importantes de l'estime de soi sont observables dans son témoignage et lui permettent d'atteindre une *valeur globale* confortable.

5.3.2 ELEVE J2F

Histogramme 5 : Elève J classe 2



5.3.2.1 Questions relatives au domaine scolaire

On observe une très grande différence dans *compétence scolaire* entre pré-test et post-test. Cette jeune fille est arrivée cette année en formation spécialisée avec un projet d'intégration en classe régulière. Ce projet, pour lequel elle bénéficie du soutien de sa maman, la motive et elle déclare : « *j'ai vraiment envie d'y arriver* » (J2F, ligne 159). « *Oui même si des fois je suis de mauvaise humeur et que j'ai envie de tout lâcher* » (J2F, ligne 161). Elle apprécie également le soutien des enseignants. « *Non mais je suis fière qu'on m'ait entendue parce que c'était la première fois qu'on m'entendait vraiment qu'on s'occupait de moi parce qu'auparavant on s'occupait mais après on laissait tomber* » (J2F, lignes 141 à 143). « *Non euh je trouve vraiment qu'on me prend en main qu'on me laisse pas tomber qu'on me laisse pas aller toute seule qu'on me suit derrière mon dos* » (J2F, lignes 152, 153).
Elle exprime sa fierté d'adopter un bon comportement et de réussir sur le plan scolaire (J2F, lignes 79 à 85). Elle se sent également valorisée dans son rôle d'élève par ses camarades de classe : « *[…] au début de l'année quand j'arrivais à faire toutes les fiches qu'eux ils arrivaient pas ils pensaient que j'étais forte puis je pense qu'ils croient que je suis intelligente* » (J2F, lignes 216, 217).
Le portfolio lui permet de reconnaître ses forces et ses faiblesses (J2F, ligne 18). Elle dit préférer encore les notes par habitude, même si elle n'en a plus, mais apprécie l'évaluation par progression qui lui permet de se motiver (J2F, lignes 24 à 33) et de visualiser son parcours. Elle raconte : « *enfin ben par exemple avec le petit graphe ça ça me permet de voir comment j'ai été bien ou comment j'ai été mal ou à quelle dictée combien de fautes* » (J2F, lignes 98, 99). La co-évaluation lui convient, les commentaires des autres lui permettent de progresser.
A la question de savoir comment elle se sent en classe de formation spécialisée, elle confie : « *je me sens sous une aile* » (J2F, ligne 384). Elle affirme que s'y trouver lui a permis de progresser et reprendre confiance (J2F, ligne 385 à 387).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5.3.2.2 Questions relatives à l'apparence physique

Une forte diminution du résultat entre le pré-test et le post-test est observable. Cette jeune fille explique pourtant que la famille de son papa lui a affirmé que si elle se rendait en Equateur, elle devrait être prudente : « *parce qu'ils disent que je suis une très jolie fille et que je risque de gros problèmes* » (J2F, ligne 248). Elle prétend ne pas être d'accord avec les personnes qui la trouvent mignonne ou jolie. « *Il y a des gens qui me disent que que je suis euh une petite fille mignonne mais je suis pas trop d'accord de leur avis* » (J2F, lignes 261, 262). Cette jeune fille est très jolie, de taille moyenne et bien proportionnée. A propos de sa perception de son apparence physique, elle répond : « *je suis bien sauf que j'aime pas mes petits bourrelets* » (J2F, ligne 232). Elle explique que cela la touche et lui fait mal si des remarques négatives sur son physique viennent de personnes importantes à ses yeux.
L'entretien n'apporte pas de réponse significative à la différence de résultat entre le pré-test et le post-test. On remarque toutefois une discordance entre le regard de son entourage et le sien ce qui est propre au rapport qu'ont souvent les femmes à l'image de leur corps.

5.3.2.3 Questions relatives à la vie de l'élève

Le résultat de la sous-échelle *valeur globale* augmente lors du post-test et atteint la zone de « bonne estime de soi ». Cette élève privilégie l'amitié intime à l'acceptation sociale et cela semble lui convenir : « *enfin on est quatre ensemble en comptant avec moi mais euh ils sont trois puis je suis pas une personne qui veut des tonnes d'amis pour être connue partout je préfère être discrète et dans mon coin mais je suis fière de ceux qui m'entourent* » (J2F, lignes 239 à 241). Elle explique également qu'elle est fière de son comportement avec les autres cette année. La conduite semble être un élément important à ses yeux. La sous-échelle *conduite*, au départ bien au-dessous de la zone de « bonne estime de soi » augmente ensuite et atteint la zone.
Cette adolescente a vécu des bouleversements dans sa vie privée durant cette année scolaire. Elle est perturbée par les déplacements fréquents de son papa en Equateur qui mettent la famille en difficulté financière (J2F, lignes 173 à 183). Ceci la pousse peut-être à se responsabiliser et expliquerait le résultat de *la conduite*.
En sport, cette fille pratique les agrès et a réussi à progresser de catégorie (J2F, lignes 187 à 189). Elle confie que cette activité lui permet d'évacuer la pression (J2F, lignes 195 à 199).
Elle utilise le portfolio pour mettre en évidence des réussites extra-scolaires et à la question de savoir ce qu'il lui apporte, elle répond : « *oui parce que je me dis que je fais pas que des fautes je fais pas que des choses mal je fais aussi des choses très très bien du coup quand je vois ça ça me fait chaud au cœur* » (J2F, lignes 208, 209).

5.3.2.4 Interprétation

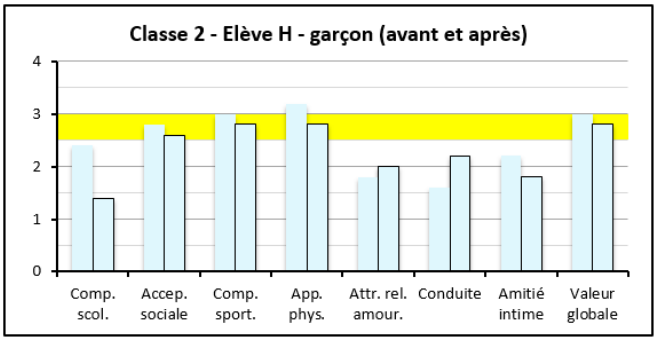
Plusieurs explications peuvent être apportées à la différence entre les deux tests de la sous-échelle *compétence scolaire*. Le regard de ses camarades de classe qui valorise le *sentiment d'appartenance au groupe*, l'accompagnement des enseignants et de la maman qui enfin

croient en ses capacités. Selon ses témoignages, le regard des « autruis » significatifs semble très important. Sur le plan scolaire, elle parvient à recevoir les remarques positives et à construire son *sentiment de compétence* mais n'y parvient par contre pas à propos de son apparence physique. Le portfolio permet à cette élève de mettre en évidence et visualiser ses réussites et ainsi d'améliorer sa *connaissance de soi.* Elle pense que l'on s'occupe plus d'elle cette année. De fait, l'utilisation du portfolio implique un suivi beaucoup plus individuel de la part de l'enseignant, ce qui convient bien à cette adolescente et lui permet de reprendre confiance et de progresser, ce qui engendre *le sentiment de sécurité et de confiance.* Elle souligne d'ailleurs que la classe de formation spécialisée est un lieu sécurisant où elle peut s'épanouir. Sa motivation et ses efforts pour pouvoir rejoindre une classe régulière influencent certainement les sous-échelles *compétence scolaire* et *conduite.* Elle s'adapte au cadre scolaire et sa façon d'être et de faire contribue à forger les quatre composantes nécessaires à la construction d'une bonne estime de soi.

Son témoignage fait ressortir la *compétence scolaire* comme un élément majeur. L'importance donnée aux sous-échelles *conduite* et *amitié intime* explique l'augmentation du résultat de *valeur globale*.

5.3.3 ELEVE H2G

Histogramme 6 : Elève H classe 2



5.3.3.1 Questions relatives au domaine scolaire

La sous-échelle *compétence scolaire* chute lors du post-test. Malgré l'utilisation du portfolio, cet élève ne parvient pas à reconnaître ses forces et ses faiblesses. Il trouve une motivation pour le travail scolaire en prévision du futur : « *ben c'est pour mon avenir* » (H2G, ligne 33).
Les graphes d'évaluation du portfolio lui permettent de constater sa progression. Il apprécie ses réussites mais n'aime pas constater un échec (H2G, lignes 18 à 28).
La co-évaluation avec ses camarades est bien perçue, il y voit une source d'amélioration : « *ben euh pour euh… que je pourrais mieux faire la prochaine fois* » (H2G, ligne 47). Il construit ainsi le *sentiment de compétence* vis-à-vis des « autruis » significatifs.
Lorsque l'expérimentateur lui demande si être en formation spécialisée lui pose un problème, il répond : « *si je voulais un autre métier oui mais là non* » (H2G, ligne 252). Il envisage la menuiserie et a pris des renseignements qui lui ont confirmé que la formation spécialisée n'est pas un obstacle à son projet pour autant qu'il réussisse les tests professionnels, d'où son intérêt au travail scolaire.
Les faibles scores dans cette sous-échelle ne sont pas en lien avec ses résultats et son investissement scolaire, cet élève s'investit et réussit. L'interview ne procure pas d'éclaircissement à ce sujet. La réponse se trouve certainement dans la manière dont il se trouve compétent dans le travail scolaire et l'importance qu'il donne à cette sous-échelle.

5.3.3.2 Questions relatives à l'apparence physique

Cet adolescent dit ne pas recevoir de remarque négative sur son physique, il trouve qu'il grandit normalement « *[…] je grandis à mon rythme* » (H2G, ligne 186). Il est content des changements corporels liés à l'adolescence : « *ben je suis content comme c'est comme ça évolue* » (H2G, ligne 223). Les réponses données par cet élève vont tout à fait dans le sens d'une bonne estime de son apparence physique, ce qui est confirmé par le résultat du questionnaire. Il construit positivement sa *connaissance de soi.*

5.3.3.3 Questions relatives à la vie de l'élève

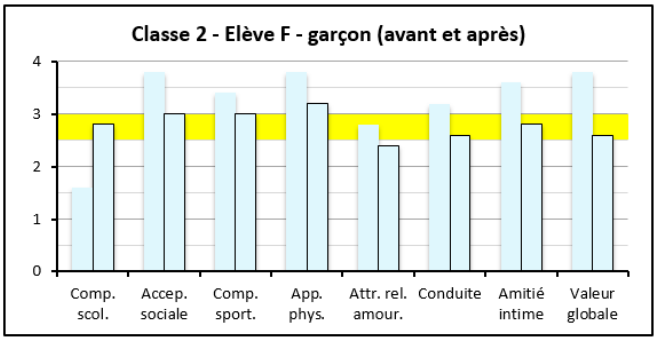
Cet élève a une situation familiale difficile depuis le début de l'année et il dévoile que cela a eu des répercussions sur sa vie scolaire (H2G, lignes 137 à 145).
Il a des passions, il pratique la trottinette et le basket. Il aime travailler le bois avec son beau-père et c'est une manière de se valoriser. Sa réponse à propos des réussites vécues cette année est : « *euh… en trottinette puis euh puis en travaillant avec mon beau-père*» (H2G, ligne 59). Il aime mettre ses réussites dans son portfolio (H2G, lignes 66 et 67), ce qui lui permet de renforcer son *sentiment de compétence.*
Les réponses de l'interview confirment les résultats de la sous-échelle *valeur globale*.

5.3.3.4 Interprétation

Les performances scolaires ont de l'importance pour lui, mais il ne s'estime pas compétent. Il s'investit dans le but de parvenir à pratiquer le métier de ses rêves. Dans cette situation, on retrouve l'équation de Harter (1986). L'élève ne se sent pas compétent en *compétence scolaire* et ce domaine a de l'importance pour lui donc le résultat de la sous-échelle n'est pas élevé. Malgré qu'il ne lui permette pas de reconnaître ses points forts et faibles, le portfolio est l'outil qu'il utilise pour visualiser sa progression et ses réussites et construire son *sentiment de compétence.* La co-évaluation lui fait prendre conscience des améliorations qu'il pourra apporter à son prochain travail. Les sous-échelles comme *acceptation sociale*, *compétence sportive* et *apparence physique* sont très importantes à ses yeux et il s'y sent compétent, tout cela façonne *sa connaissance de soi* et *son sentiment d'appartenance au groupe* et lui permet de construire une bonne estime de soi.

5.3.4 ELEVE F2G

Histogramme 7 : Elève F classe 2



5.3.4.1 Questions relatives au domaine scolaire

Cet élève semble conscient de ses forces et faiblesses. Il reconnaît l'utilité du portfolio, et plus particulièrement les représentations graphiques qui lui permettent de visualiser sa progression (F2G, lignes 16 à 26). Lorsqu'il classe une feuille dans son portfolio, il a la satisfaction de pouvoir jeter un coup d'œil à ses réussites (F2G, lignes 76 à 88). Les commentaires des enseignants inscrits sur ses travaux sont une source de motivation : « *ben ça fait que on est plus motivé après* » (F2G, ligne 110). A propos de son opinion sur lui-même au niveau scolaire, il répond : « *que ça va mieux* » (F2G, ligne 223), « *ouais je travaille plus* » (F2G, ligne 225) et : « *ouais un peu plus motivé qu'avant* » (F2G, ligne 234). Il a montré son portfolio à sa maman qui l'a félicité pour son travail et cela lui a fait du bien (F2G, 421 à 427). Cet outil lui permet de construire le *sentiment de compétence* tandis que le regard des « autruis » significatifs développe son *sentiment de confiance et de sécurité.*
A la question de savoir si se trouver dans une classe de formation spécialisée change quelque chose avec ses copains, il répond : « *ouais ils sont comme moi en fait maintenant* » (F2G, ligne 360). Ses copains sont tous en formation spécialisée et cela n'est donc pas un problème pour lui (F2G, 361 à 367). Il dit également que dans cette classe il se sent : « *plus fort maintenant ouais*» (F2G, ligne 411). En formation régulière, ses camarades lui faisaient des remarques quand il utilisait ses moyens de référence aussi se sent-il plus à l'aise en classe de formation spécialisée où tout le monde rencontre des difficultés (F2G, lignes 371 à 378). Il a la possibilité de construire son *sentiment d'appartenance au groupe.*
Les réponses à l'interview corroborent l'augmentation du résultat au questionnaire. Cette classe lui permet d'appartenir à un groupe et de se sentir compétent.

5.3.4.2 Questions relatives à l'apparence physique

Les réponses à l'interview ne permettent pas d'expliquer ce bon résultat. Il trouve qu'il a beaucoup grandi et ne reçoit pas de remarque sur son physique de la part des autres élèves ni de sa famille (F2G, ligne 273 à 278).

5.3.4.3 Questions relatives à la vie de l'élève

Cet élève a vécu des bouleversements dans sa vie familiale, son papa a été très malade et la famille a dû déménager (F2G, ligne 179 à 184).

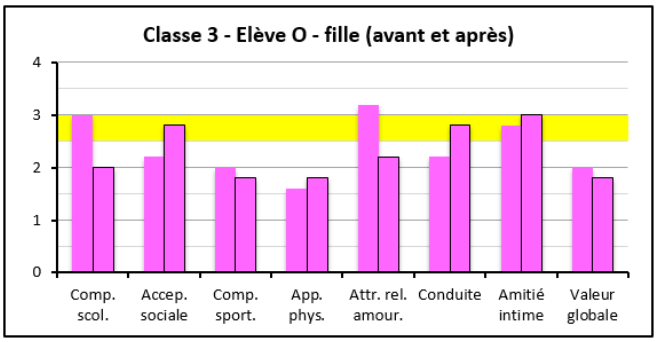
Il a réussi à avancer ses travaux manuels et en est fier (F2G, ligne 71 à 73). Il souhaite devenir pâtissier ou cuisinier. Il cuisine pour sa famille ce qui lui procure une grande satisfaction (F2G, ligne 187 à 196) et ses parents le félicitent pour les repas réalisés (F2G, lignes 203 à 209). Les remarques positives des « autruis » significatifs contribuent au *sentiment de compétence* indispensable à la construction de l'estime de soi.
Cet adolescent est plus responsable et a changé de comportement vis-à-vis des enseignants : « *je réponds plus aux profs* » (F2G, ligne 299). Il trouve cette situation très positive.
Il se trouve dans la zone de « bonne estime de soi » et les réponses à l'interview montrent qu'il est valorisé et fier de lui sans pour autant se surévaluer. Six sous-échelles initialement supérieures à la zone y sont d'ailleurs redescendues.

5.3.4.4 Interprétation

Toutes les sous-échelles se « normalisent » lors du post-test. Cet élève montre des signes de changements qui sont en lien avec sa vie d'adolescent, ce qu'il vit à l'école et à la maison. Actuellement, il se trouve dans un « narcissisme normal », il n'est plus centré sur lui-même mais il s'ouvre aux autres et prend davantage en compte l'avis des pairs et des « autruis » significatifs.
Le portfolio lui permet de progresser. La visualisation de la progression qui le motive et le pousse à travailler, il contribue au développement du *sentiment de compétence* et de *connaissance de soi*. Se sentir accepté malgré ses difficultés scolaires lui permet aussi d'avancer grâce au *sentiment d'appartenance au groupe*. La reconnaissance de son travail par ses parents via le portfolio le valorise.
La sous-échelle *valeur globale* se trouve dans la zone de « bonne estime de soi ». Actuellement, il parvient à mobiliser tous les composants nécessaires à la construction de l'estime de soi dont *le sentiment de sécurité et de confiance* apporté par les « autruis »significatifs.

5.3.5 ELEVE O3F

Histogramme 8 : Elève O classe 3



5.3.5.1 Questions relatives au domaine scolaire

Cette jeune fille n'utilise que les notes inscrites dans son carnet pour estimer ses forces et faiblesses (O3F, lignes 90 à 107), le *sentiment de compétence* n'est lié qu'aux seules notes.
Elle pense avoir des compétences dans les branches principales tandis que la musique lui pose problème (O3F, lignes 27 à 48). Elle inscrit ses notes au dos de son agenda pour avoir une vue d'ensemble. Cette manière de faire, n'est pas toujours motivante pour elle : « *des fois des fois pas* » (O3F, ligne 74). Elle n'a pas l'impression d'être valorisée à l'école malgré de bons résultats.
Les rencontres avec les enseignants n'ont lieu qu'en cas de difficultés (O3F, lignes 158 à 166). Les « autruis » significatifs n'apportent ainsi qu'un regard ou des paroles négatives et rarement un élément positif ce qui ne contribue ni à la construction du *sentiment de compétence* ni à celle du *sentiment de sécurité et de confiance.* Elle se sent mise en valeur en sciences et affirme que cela se produit rarement dans les autres branches (O3F, lignes 147 à 157).
Le résultat du post-test pourrait être dû au fait que les notes ne sont pas à la hauteur des espérances de cette élève qui y attache une grande importance. Comme elle ne perçoit de retour positif qu'au travers de bonnes notes (ce qu'elles ne sont pas toujours), elle ne réalise pas qu'elle a des compétences.

5.3.5.2 Questions relatives à l'apparence physique

Cette adolescente est une très jolie jeune fille blonde, grande et mince. Elle dit toutefois ne pas avoir une bonne image de son corps, elle s'estime trop grosse (O3F, lignes 231 à 242). Sa famille et ses amis lui disent qu'elle est jolie mais elle n'y croit pas, elle préférait son corps de petite fille et considère ses amies comme plus jolies qu'elle (O3F, lignes 254 à 294).
Le résultat du questionnaire est tout à fait en adéquation avec les réponses à l'interview.

5.3.5.3 Questions relatives à la vie de l'élève

Il n'y a pas eu d'événement significatif dans la vie privée de cette élève pendant l'année. Le fait d'être en formation spécialisée n'a pas d'incidence négative et sa famille accepte bien la situation (O3F, lignes 345 à 351).
Les passions de cette jeune fille sont ses copines et l'équitation où elle a réussi un brevet cette année (O3F, lignes 203 à 215). A la question de savoir si elle en est fière, elle répond : « *ça m'a fait plaisir* » (O3F, ligne 216). La sous-échelle *compétence sportive* est pourtant basse et au-dessous de la zone idéale.
Elle explique que cette année, elle a évolué, elle sort plus souvent avec son groupe d'amies constitué de filles externes à l'école (O3F, lignes 301 à 305). Elle trouve qu'elle a changé et s'ouvre davantage aux autres (O3F, lignes 245 à 252). L'amitié qui lie ce groupe de filles lui permet de façonner son *appartenance au groupe*. Cela explique l'augmentation du score dans *acceptation sociale* et *amitié intime* au post-test.

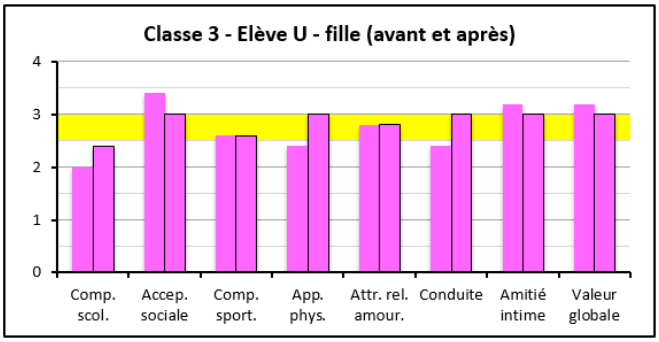
5.3.5.4 Interprétation

En ce qui concerne *les compétences scolaires*, cette élève n'a comme seule référence que ses notes, il lui est donc difficile de développer *le sentiment de compétence.*
Il y a trois sous-échelles *acceptation sociale, conduite* et *amitié intime* qui se trouvent dans la zone de « bonne estime de soi » et qui lui permettent de développer *le sentiment d'appartenance au groupe.* Le bas résultat de la sous-échelle *valeur globale* peut s'expliquer par l'importance qu'elle donne aux domaines *apparence physique, compétence scolaire, compétence sportive* ainsi que *attrait dans les relations amoureuses* qui se trouvent au-dessous de la zone. L'entretien permet de remarquer que le *sentiment de sécurité et de confiance* ainsi que la *connaissance de soi* et le *sentiment de compétence* sont très peu construits chez cette élève.

Rapport-Gratuit.com

5.3.6 ELEVE U3F

Histogramme 9 : Elève U classe 3



5.3.6.1 Questions relatives au domaine scolaire

Il apparaît à l'interview que cette élève met terriblement l'accent sur les seules notes pour vérifier ses progrès. A la question de savoir ce qui lui indique ses réussites, elle répond : « *ouais les notes* » (U3F, ligne 11). La note est sa source de motivation (U3F, lignes 14 à 16) et elle est fière d'obtenir de bons résultats (U3F, lignes 51 à 54) qui lui permettent de construire son *sentiment de compétence.*

Les enseignants ne mettent pas forcément en évidence les points forts (U3F, lignes 102 et 103). Elle souhaiterait un peu plus d'aide : « *ben par exemple quand on comprend pas quelque chose qu'ils nous expliquent un peu mieux* » (U3F, lignes 117, 118).

Cette fille n'a pas participé à la réunion entre les enseignants et les parents mais estime que l'école n'a pas pris le temps nécessaire pour lui expliquer la suite qui sera donnée à sa scolarité. Elle n'ose pas faire part de ses soucis à son enseignant (U3F, lignes 124 à 139). Son absence lors des rencontres et son ignorance de ce qui s'y est dit pourraient l'empêcher de construire un *sentiment de sécurité et de confiance* avec les « autruis » significatifs et de conscientiser ses réussites ce qui influence négativement le *sentiment de compétence.*

Elle pense réussir sur le plan scolaire (U3F, lignes 162 à 165) et parvient à faire abstraction des remarques des personnes qui ont des a priori sur les classes de formation spécialisée. Cette filière lui permet de faire des bonnes notes qui sont l'objet de remarques positives de la part de sa famille (U3F, lignes 224 à 248). Cette adolescente s'estime à sa place dans cette classe. Cependant, malgré des réponses plutôt positives à l'interview, le résultat de la sous-échelle *compétence scolaire* se trouve au-dessous de la zone de « bonne estime de soi ».

5.3.6.2 Questions relatives à l'apparence physique

L'interview confirme le score du questionnaire. Cette adolescente affirme être satisfaite de son apparence d'adolescente et de sa taille (U3F, lignes 169 à 173 et 211).

5.3.6.3 Questions relatives à la vie de l'élève

Aucun événement particulier n'est à relever dans la vie de cette élève depuis le début de l'année scolaire.
Elle est passionnée de football qu'elle pratique avec ses amis (U3F, lignes 146 à 149). Elle se sent bien avec ses amis et estime en avoir suffisamment (U3F, 177 à 180), ce qui lui permet de construire son *sentiment d'appartenance au groupe.*

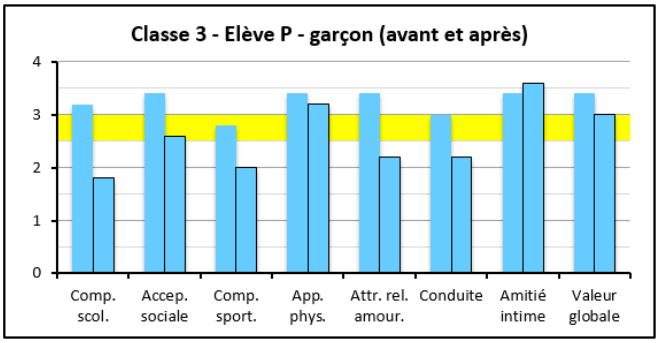
5.3.6.4 Interprétation

Cette jeune fille donne l'image de quelqu'un d'équilibré et bien dans sa peau avec une bonne estime de soi. Tous les items se trouvent dans la zone de « bonne estime de soi » à part *compétence scolaire* qui augmente et frôle la zone. L'importance donnée aux seules notes et l'absence de retour positif sur le travail scolaire pourraient expliquer ce score.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

5.3.7 ELEVE P3G

Histogramme 10 : Elève P classe 3



5.3.7.1 Questions relatives au domaine scolaire

Ce jeune homme fonctionne de manière binaire ; soit la solution d'un problème lui saute aux yeux et il le résout, soit il considère la tâche comme trop compliquée pour lui (P3G, lignes 10 à 22) et laisse tomber.
Ce sont les notes qui lui permettent de se motiver et de mesurer sa progression (P3G, lignes 26 à 41). Il déclare être fier de lui car il est parvenu à remonter ses moyennes : « *ouais ben pour les maths ouais pour certaines branches parce que l'année passée j'avais pas des bonnes moyennes en math et en français genre des trois et demi ou deux puis maintenant ben j'ai vu que j'ai progressé parce que j'ai des quatre et demi en math puis quatre et demi en français* » (P3G, lignes 51 à 54).
Il se sent valorisé par ses parents (P3G, lignes 27 à 29) et les enseignants ce qui le motive à en faire plus : « *ben oui mais quand même je vois que ça me motive à faire plus comme ça ils sont plus fiers de moi quoi*» (P3G, lignes 69, 70). Ces réponses données lors de l'entretien ne reflètent pas la diminution observée dans les résultats de la sous-échelle *compétence scolaire.*

Cet élève sait que l'enseignant est disponible pour lui mais il n'est pas demandeur ; les entrevues individuelles sont toujours initiées par l'enseignant (P3G, lignes 108 à 112). Il estime que les enseignants prennent assez de temps pour lui expliquer les voies possibles pour son avenir (P3G, lignes 144 à 150).

Les rencontres entre l'enseignant et les parents se sont faites sans lui. Il explique : « *ah non on m'avait dit que ben que j'osais pas venir en tout cas* » (P3G, 134). L'absence du regard et de commentaire positif des « autruis » significatifs ne permet pas à l'élève de conscientiser ses réussites.

A la question de savoir ce qu'il pense de la formation spécialisée, il répond : « *non non pas vraiment mais justement j'étais que ouais ben que de toute façon si j'allais en préprof j'allais pas j'allais pas réussir à suivre ça allait être trop pour moi et puis maintenant que je suis en FS j'arrive à mieux suivre puis les profs ben ils sont plus en tout cas à mes côtés puis ils arrivent euh ils arrivent bien à me tenir en tout cas* » (P3G, lignes 377 à 380). En formation

spécialisée, il peut construire son *sentiment d'appartenance au groupe* car il se sent aussi compétent que ses camarades, et son *sentiment de sécurité et de confiance* car il est mieux encadré par les enseignants.

5.3.7.2 Questions relatives à l'apparence physique

Les réponses à l'interview confirment le score élevé de la sous-échelle *apparence physique*.
A la question de savoir s'il est content de son physique, il répond : « *non je suis bien dans mon corps en tout cas mon corps je l'aime bien en tout cas comme ça* » (P3G, ligne 266). Il trouve que sa voix a changé et qu'il est plus musclé (P3G, lignes 324 à 328). Sa grand-maman lui fait parfois des remarques sur son physique et cela l'amuse (P3G, lignes 286 à 288). Ses copains se charrient sur leur physique mais cela ne le touche pas car il est bien dans son corps (P3G, lignes 301 à 320). Cet adolescent fait partie d'un groupe d'amis très fiers de leur corps (P3G, lignes 341 à 349). Le *sentiment d'appartenance au groupe* et la *connaissance de soi* lui permettent de construire son estime de soi.

5.3.7.3 Questions relatives à la vie de l'élève

Rien de particulier à relever dans la vie de ce jeune homme cette année. Lors de l'entretien, il confie avoir été adopté à l'âge de deux ans et affirme que ce n'est plus un problème pour lui.
Cet adolescent est un grand sportif. Il est passionné de football et d'unihockey qu'il pratique dans des clubs régionaux. Sa fierté est de marquer des buts : « *ouais si je marque un but ou pas c'est pas si grave mais au moins qu'on gagne les matchs et puis que j'aide mon équipe là c'est bien et tout cas parce que si si on arrive à gagner euh en tout cas avec mon équipe ou ben beaucoup de match puis si on en perd quelques uns voilà mais c'est quand on en gagne c'est bien, en tout cas que je joue bien pour l'équipe quoi* » (P3G, lignes 200 à 204). Une diminution dans le résultat *compétence sportive* est observée mais ce qui semble important à ses yeux est son appartenance aux équipes.

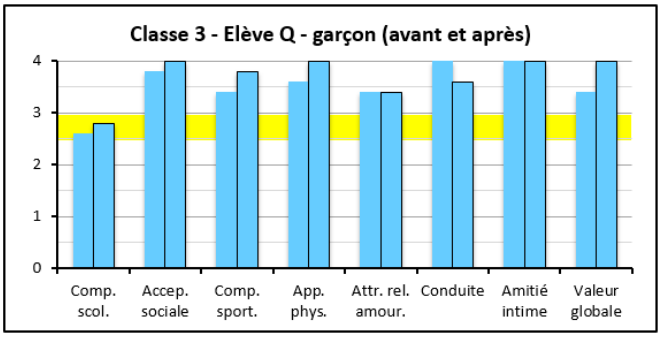
Les résultats de l'item *amitié intime* se trouvent au-dessus de la zone de « bonne estime de soi », scores confirmés par l'entretien. Cet élève a un meilleur ami sur qui il peut compter et il se fait un point d'honneur d'être aussi là pour lui : « *ouais il peut me faire confiance, il peut me confier des trucs s'il est mal on peut se voir en tout cas il a eu beaucoup de problème […] j'étais toujours là à ses côtés et tout ça jusqu'à maintenant* » (P3G, lignes 233 à 235).

5.3.7.4 Interprétation

Pour cet adolescent, la note est l'indicateur principal de la réussite scolaire et la source de sa motivation. Lors du post-test, tous les résultats à l'exception de la sous-échelle *amitié intime* sont en baisse, certains passent au-dessous de la zone de « bonne estime de soi », les entretiens n'expliquent pas cela. La sous-échelle *valeur globale,* en diminution, se trouve cependant dans la zone, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il se sent plus compétent et donne plus d'importance à son aspect physique et à l'amitié qu'il entretient avec ses camarades qu'aux sous-échelles *compétence scolaire*, *attrait dans les relations amoureuses*, *conduite* et *compétence sportive.*

5.3.8 ELEVE Q3G

Tableau 11: Elève Q classe 3



5.3.8.1 Questions relatives au domaine scolaire

La note est le moyen utilisé par cet élève pour vérifier s'il a compris la matière et mesurer sa progression. C'est également sa source de motivation pour réussir un travail (Q3G, lignes 21 à 30 et lignes 36 à 39).

Il a effectué un stage professionnel dont il est très fier et attache une grande importance aux commentaires du bilan qu'il a reçu : « *ben euh quand il avait écrit que j'avais les capacités d'aller vite de comprendre puis euh ouais en lisant le bilan* » (Q3G, lignes 68,69). « *de voir que je peux être bon* » (Q3G, ligne 71). Il trouve que les retours de stage sont importants : « *ouais parce que c'est noté ce qu'on doit faire et ce qu'on doit pas faire et qu'on peut améliorer les choses* » (Q3G, lignes 73, 74).

Dans l'ensemble, il trouve que les enseignants s'occupent suffisamment de lui. A la question de savoir ce qu'il pense de ses capacités scolaires, il répond : « *ben que je suis assez bon mais je peux faire beaucoup mieux* » (Q3G, ligne 178).

Cet élève ne reçoit aucune remarque négative de la part de ses copains quant au fait d'être en formation spécialisée, il dit que tout se passe bien (Q3G, lignes 272 à 284) et se sent valorisé par ses bonnes notes ce qui lui permet de construire son *sentiment de compétence* et de *connaissance de soi*.

Le score de la sous-échelle *compétence scolaire* est confirmé par l'entretien. Vu les notes obtenues et l'importance que cet élève y accorde, il se trouve dans la zone de « bonne estime de soi ». Le commentaire positif inscrit sur son rapport de stage l'a valorisé, les personnes ayant procédé à son évaluation sont pour lui des « autruis » significatifs professionnels. Leurs opinions comptent, elles lui envoient une image positive de ses compétences et lui permettent de construire le *sentiment de confiance et sécurité* par rapport à l'avenir et le *sentiment de compétence.*

5.3.8.2 Questions relatives à l'apparence physique

Les résultats de la sous-échelle *apparence physique* se trouvent pour les deux tests au-dessus de la zone de « bonne estime de soi » et sont confirmés par l'entretien.

Lorsqu'il lui est demandé ce que pensent ses camarades de sa personne, il répond : « *je suis gentil, je suis marrant, je suis beau, non je rigole*» (Q3G, ligne 168) puis lorsque l'expérimentateur lui dit qu'il a le droit de penser ça, il répond : « *euh ouais des trucs comme ça* » (Q3G, ligne 170). Il reçoit très souvent des remarques positives sur son physique de la part des filles et des copains (Q3G, lignes 220 à 228). Il trouve que cette année, il a grandi et que sa voix mue (Q3G, lignes 239 à 243). Le regard des « personnes » significatives lui permet de façonner le *sentiment de confiance et de sécurité* ainsi que la *connaissance de soi.*

5.3.8.3 Questions relatives à la vie de l'élève

La maman de cet adolescent est très malade et il s'occupe d'elle, ce qui occasionne parfois des retards en classe. Il reste très discret à ce sujet (Q3G, lignes 130 à 142).
Il est passionné de football et joue avec une équipe où il est bien intégré et a connu des réussites, d'où les scores élevés de *compétence sportive* et *acceptation sociale*. Il fait également partie d'un petit groupe d'amis soudés et vit une amitié très forte avec un élève de sa classe, ce qui valide le résultat *amitié intime*. Les relations qu'il entretient avec ses camarades et les joueurs de son équipe lui permettent de construire le *sentiment d'appartenance au groupe.*

5.3.8.4 Interprétation

Pour cet adolescent, la note est l'indicateur de sa compréhension, de sa progression et sa source de motivation. Une seule sous-échelle se trouve dans la zone de « bonne estime de soi », toutes les autres sont au-dessus. Les entretiens n'apportent pas d'argument indiquant qu'il se soit surévalué dans les questionnaires. Ce jeune homme semble trouver dans sa classe et dans sa vie les moyens de construire le *sentiment de sécurité et de confiance*, la *connaissance de soi*, le *sentiment d'appartenance au groupe* ainsi que le *sentiment de compétence*. Il possède tous les piliers pour la construction d'une bonne estime de soi.

5.5 Présentation et interprétation des résultats pour compétence scolaire, apparence physique et valeur globale

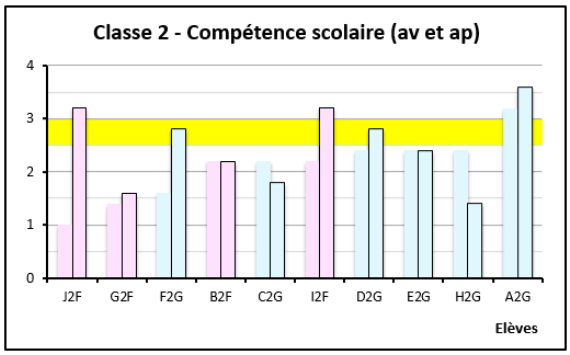
L'interprétation des résultats porte sur les sous-échelles *compétence scolaire* (en lien avec le portfolio), *apparence physique* (dont les résultats des groupes filles, garçons, classes surprennent en première analyse) ainsi que *valeur globale.*

5.5.1 COMPETENCE SCOLAIRE

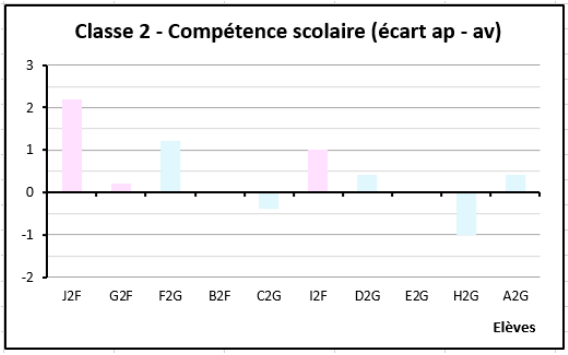
La *compétence scolaire* est la sous-échelle la plus en lien avec le portfolio. Les résultats des classes sont analysés et interprétés pour les groupes filles, garçons et classes.
Dans les histogrammes ci-dessous, les élèves sont classés par score croissant lors du pré-test.

5.5.1.1 Compétence scolaire classe 2

Histogramme 12: Compétence scolaire classe 2



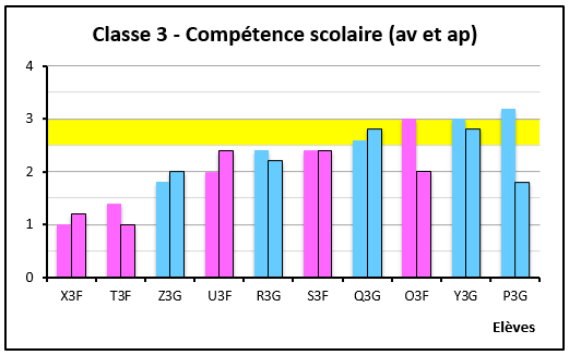
Histogramme 13: Compétence scolaire classe 2 écart



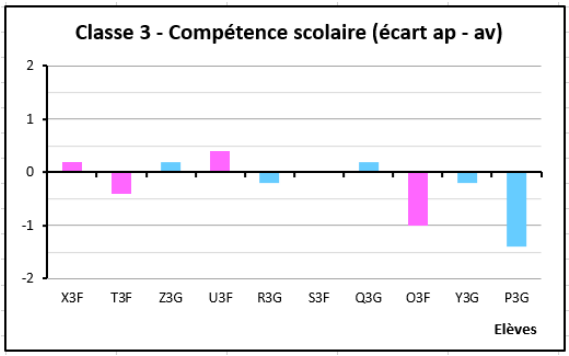
Avec une population de dix élèves, l'histogramme 13 présente une augmentation de score pour six d'entre eux tandis que seules deux diminutions sont à relever.

5.5.1.2 Compétence scolaire classe 3

Histogramme 14: Compétence scolaire classe 3



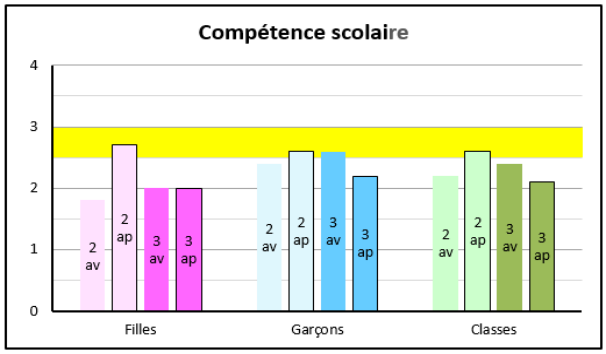
Histogramme 15: Compétence scolaire classe 3 écart



Selon l'histogramme 15, quatre élèves sur dix augmentent faiblement leur score et cinq sont en diminution dont deux très nettement.

5.5.1.3 Comparaison entre les filles, les garçons et les classes pour la compétence scolaire

Histogramme 16: Compétence scolaire filles, garçons, classes



<u>Filles</u>
Une augmentation importante est constatée chez les filles de la classe 2 où le résultat du post-test atteint la zone de « bonne estime de soi ». Le score des filles de la classe 3 reste stable et au-dessous de la zone.

<u>Garçons</u>
Une légère augmentation chez les garçons de la classe 2 permet au résultat d'atteindre la zone de « bonne estime de soi ». La diminution du score des garçons de la classe 3 le fait descendre sous la zone.

<u>Classes</u>
Une augmentation est observable pour la classe 2 hissant le résultat du post-test dans la zone de « bonne estime de soi ». Pour la classe 3, les résultats des deux tests se situent sous la zone « idéale » et en plus il y a décroissance. Cette différence plaide en faveur de l'utilisation du portfolio.

5.5.1.4 Interprétation des résultats pour la compétence scolaire

Dans la classe 2, les résultats de la sous-échelle *compétence scolaire*, en lien direct avec la mise en œuvre du portfolio, augmentent dans tous les groupes. Par contre, les scores de la classe 3 montrent une stabilité du groupe filles et une diminution du groupe garçons, entraînant évidemment une diminution pour la classe entière.

Pour plusieurs élèves, le portfolio a un effet positif sur la sous-échelle *compétence scolaire*. Les résultats des questionnaires sont confirmés par les réponses aux entretiens ; les élèves de la classe 2 soulignent la découverte d'une autre vision de l'évaluation grâce au portfolio. La réussite et les points forts sont mis en avant plutôt que les erreurs ; cela permet de définir les

futurs objectifs de travail et défis à relever pour l'élève. La focalisation sur les réussites développe le *sentiment de compétence*.
Les tableaux de progression sont appréciés par les élèves de la classe 2. Ils leur permettent de se situer, de visualiser leurs réussites et d'avoir un retour plus encourageant suite à leurs efforts. Une fille de la classe dit : « *j'aime beaucoup* » (J2F, ligne 50) et un garçon ajoute : « *ça me fait travailler* » (F2G, ligne 248). La démarche du portfolio impose des changements aux élèves et aux enseignants. Pour les adolescents, il s'agit de prendre en compte les commentaires de l'enseignant plutôt que la note habituelle ainsi que l'avis des autres élèves lors des exercices de co-évaluation Dore *et al.* (2002). Pour une élève, la co-évaluation a cet avantage : « *oui ça me permet de me situer comment je / comment je ferai la prochaine fois* » (J2F, ligne 55). L'élève se retrouve face à ses forces et ses faiblesses dans un processus de progression individuelle et d'amélioration continue ce qui lui permet de construire sa *connaissance de soi.*
Le temps que l'enseignant consacre à chaque élève individuellement pour faire le point le motive et contribue à développer le *sentiment de confiance et de sécurité.* Cela a été relevé par les élèves lors des interviews. Les rencontres entre parents, élève et enseignant sont plus fréquentes et l'élève en est partie prenante. Le document portfolio permet à l'élève de montrer régulièrement son travail hors du cercle scolaire et d'avoir un échange avec ses parents (« autruis » significatifs). Il permet également de différencier l'enseignement et de s'adapter au développement et aux compétences de l'élève sans qu'il se sente submergé par un travail qu'il ne parvient pas à accomplir. L'élève peut alors construire son *sentiment de compétence.*

Dans la classe 3, les élèves accordent une grande importance à la note qui est prise comme unique indicateur de la progression, de la réussite (ou l'échec), voire de la compréhension. Un élève auquel on demande sur quelle base il peut affirmer avoir bien compris une matière répond : « *ben j'ai fait une bonne note* » (Q3G, ligne 23). Le *sentiment de compétence* est uniquement relié à la note. En formation spécialisée, ces notes ne répondent pourtant à aucun barème officiel et sont appliquées à la guise de l'enseignant d'où une certaine subjectivité. Sans oublier que la note ne mesure pas le savoir et ne permet pas non plus de comprendre l'origine des difficultés de l'élève Pannier (2005). Dans la classe 3, les entretiens individuels entre élève et enseignant ne sont agendés qu'en cas de difficultés. Les points forts ne sont pas forcément relevés. Questionné à ce sujet, un élève répond : « *ça c'est des fois pas souvent* » (Q3G, ligne 101).

Les résultats pour cette sous-échelle montrent que l'utilisation du portfolio dans une classe de formation spécialisée modifie la manière de travailler et d'évaluer. La note n'est plus une référence en termes de compréhension et de réussite, la comparaison aux pairs est moins présente et est remplacée par une progression personnelle. Ces changements influencent positivement *la compétence scolaire* de la classe 2.

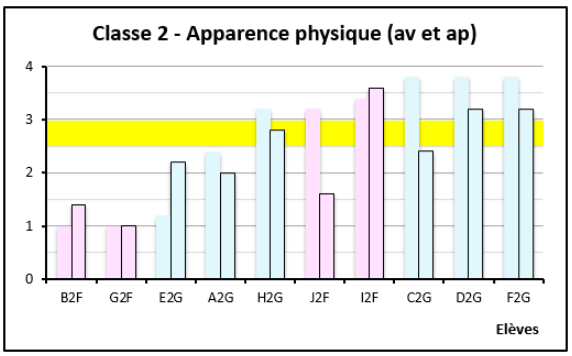
Rapport-Gratuit.com

5.5.2 APPARENCE PHYSIQUE

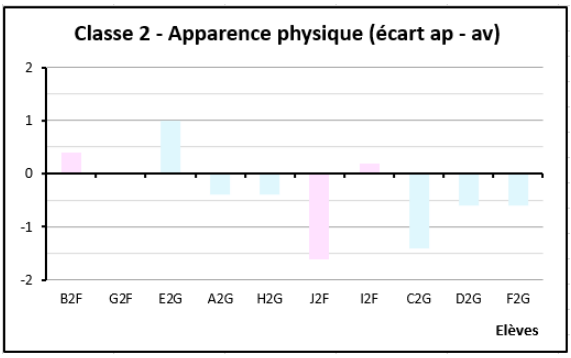
Les résultats du questionnaire pour la sous-échelle *apparence physique* interpellent. Dans ce chapitre, ils sont analysés et interprétés pour les groupes filles, garçons et classes.

5.5.2.1 Apparence physique classe 2

Histogramme 17: Apparence physique classe 2



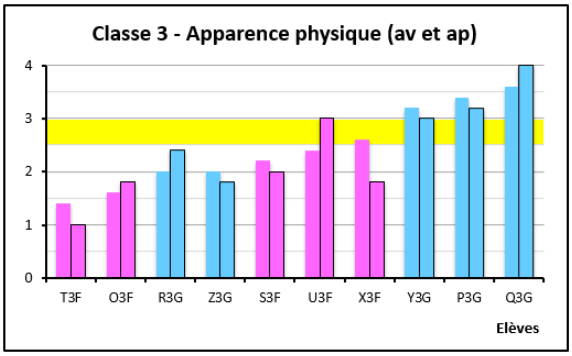
Histogramme 18: Apparence physique classe 2 écart



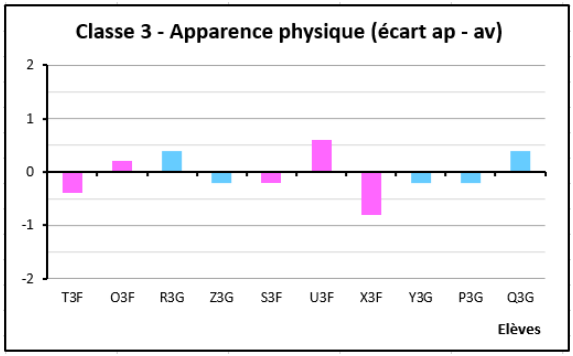
L'histogramme 18 montre une augmentation du score pour trois élèves sur dix et une diminution pour six d'entre eux.

5.5.2.2 Apparence physique classe 3

Histogramme 19: Apparence physique classe 3



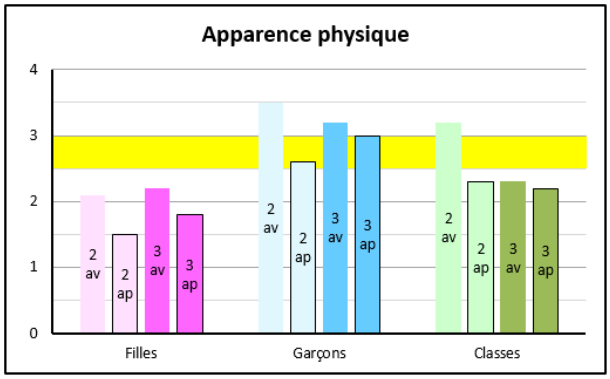
Histogramme 20: Apparence physique classe 3 écart



L'histogramme 20 montre une augmentation du score pour quatre élèves sur dix et une diminution pour six d'entre eux.

5.5.2.3 Comparaison entre les filles, les garçons et les classes pour l'apparence physique

Histogramme 21: Apparence physique filles, garçons, classes



<u>Filles</u>

Les résultats des deux groupes filles déjà situés au-dessous de la zone de « bonne estime de soi » lors du pré-test chutent encore au post-test.

<u>Garçons</u>

Dans les groupes garçons des deux classes, une diminution des résultats lors du post-test descend les scores dans la zone de « bonne estime de soi ».

<u>Classes</u>

Lors du pré-test, le résultat de la classe 2 se trouvait au-dessus de la zone de « bonne estime de soi » mais la forte diminution au post-test l'amène au-dessous. Les résultats de la classe 3 sont assez stables et à chaque fois au-dessous de la zone.

Une diminution des résultats de cette sous-échelle est observée dans tous les groupes lors du post-test.

5.5.2.4 Interprétation des résultats pour l'apparence physique

Les scores diminuent dans tous les groupes mais de manière très différente. Les résultats des garçons descendent ainsi dans la zone de « bonne estime de soi » tandis que ceux des filles étaient et restent bien au-dessous. L'*apparence physique*, comme d'autres sous-échelles, n'est pas liée aux exigences scolaires et est indépendante du contenu du portfolio. Les résultats des deux classes sont similaires avec des démarches pédagogiques différentes ; il n'y a donc pas ici de corrélation entre la baisse des scores et les méthodes pédagogiques.
La littérature met en avant d'autres éléments pouvant expliquer ce phénomène. Les élèves des deux classes vivent la métamorphose de leur corps (adolescence) mais la puberté survient en moyenne deux ans plus vite chez les filles que chez les garçons Seidah *et al.* (2004). Ces changements sont souvent plus mal vécus par les filles que par les garçons. En général, les

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

filles s'arrondissent au niveau des hanches et des seins alors que leur croissance se termine tandis que les garçons grandissent, prennent du muscle et changent de voix. Cela ressort dans les entretiens. Les filles disent : « *je suis bien sauf que j'aime pas mes petits boulets* » (J2F, ligne 232) ou « *je me sens grosse* » (O3F, ligne 239). Les garçons, eux, ont une meilleure image de leur corps : « *non je suis bien dans mon corps en tout cas mon corps je l'aime bien en tout cas comme ça* » (P3G, ligne 266). Il ne faut pas oublier l'image véhiculée par les médias et l'importance qui y est accordée par les femmes et particulièrement les jeunes filles. La prétendue « perfection féminine » définie par l'industrie de la mode et de la publicité provoque chez elles une forte pression André et Lelord (2008).

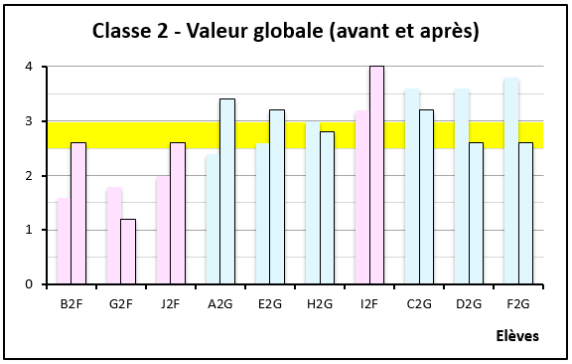
Seidah *et al.* (2004) expliquent que les études de Harter ont montré que la sous-échelle *apparence physique* influence fortement l'estime globale de soi chez les adolescents alors que le système scolaire ne tient absolument pas compte de cette dimension. Les résultats des questionnaires et des entretiens le confirment et amènent à s'interroger sur la pertinence de s'en préoccuper davantage.

5.5.3 VALEUR GLOBALE

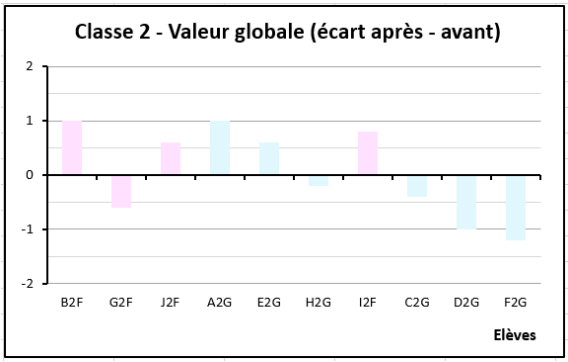
La sous-échelle *valeur globale* qui quantifie l'estime de soi des élèves est analysée et interprétée pour les groupes filles, garçons et classes.

Valeur globale classe 2

Histogramme 22 : Valeur globale classe 2



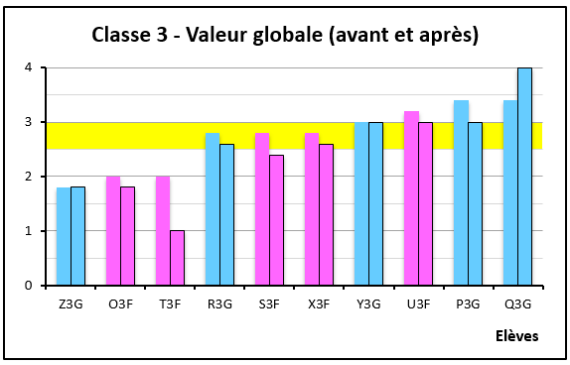
Histogramme 23: Valeur globale classe 2 écart



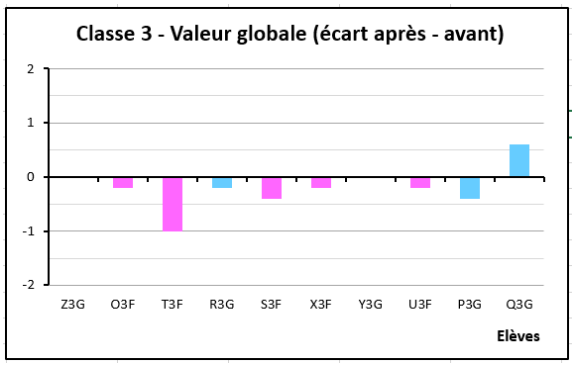
L'histogramme 22 montre qu'au post-test, il ne reste qu'une seule élève sous la zone de « bonne estime de soi ».

5.5.3.1 Valeur globale classe 3

Histogramme 24: Valeur globale classe 3



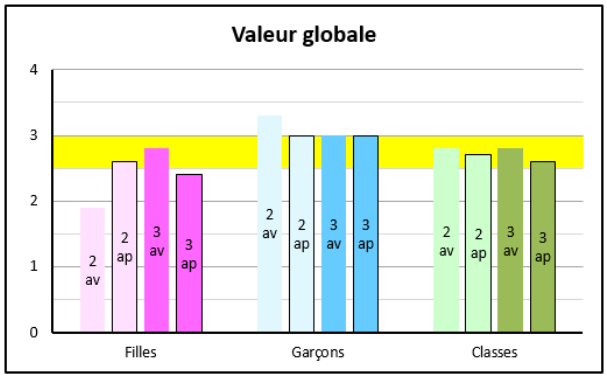
Histogramme 25: Valeur globale classe 3 écart



Suite au post-test, les résultats de quatre élèves sont inférieurs à la zone de « bonne estime de soi ». L'histogramme 25 montre que sept élèves sur dix sont en diminution.

5.5.3.2 Comparaison entre les filles, les garçons et les classes pour la valeur globale

Histogramme 26: Valeur globale filles, garçons, classes



<u>Filles</u>

Au post-test, le score du groupe filles de la classe 2 augmente et atteint la zone de « bonne estime de soi » tandis que celui du groupe filles de la classe 3 diminue et se retrouve au-dessous de la zone.

<u>Garçons</u>

Dans le groupe garçons de la classe 2, le résultat diminue au post-test. Ce réajustement lui permet d'atteindre la zone de « bonne estime de soi ». Le score du groupe garçons de la classe 3 reste stable.

<u>Classes</u>

Une diminution est observée lors du post-test dans les deux classes mais les résultats étaient et restent dans la zone de « bonne estime de soi ».

5.5.3.3 Comparaison entre les filles, les garçons et les classes pour la valeur globale

Les deux classes de formation spécialisée se trouvent dans la zone de « bonne estime de soi ». Les résultats plus élevés des garçons ne sont pas étonnants. L'estime de soi des garçons a tendance à augmenter entre 14 et 23 ans alors que celle des filles diminue durant cette même période (Block et Robins, 1993 cité par André et Lelord, 2008).

Lors des entretiens et, contrairement aux préjugés du corps enseignant, les huit élèves interviewés ne rapportent aucun jugement négatif lié au fait de se trouver dans une classe de formation spécialisée, ils en dressent même un bilan positif. Ils se sentent plus soutenus et disent progresser dans leurs apprentissages ce qui leur permet de développer le *sentiment de compétence* et le *sentiment de sécurité et de confiance*. Etre en classe de formation spécialisée n'altère donc pas leur *valeur globale*. Le statut de l'élève dans le groupe classe est important, il permet à l'adolescent de construire son image de soi au travers du *sentiment d'appartenance au groupe* et plus particulièrement chez les élèves en difficulté scolaire. Un

élève dit à ce sujet : « *Ils sont comme moi maintenant* » (F2G, ligne 360). L'image de soi des élèves en classe de formation spécialisée est moins altérée que celle de ceux restés en classe régulière et qui rencontrent des difficultés Pierrehumbert *et al.* (1992).

Même si la sous-échelle *valeur globale* possède ses propres items dans le questionnaire, elle est fortement liée aux autres items. Les compétences perçues par l'élève et l'importance qu'il accorde à certaines sous-échelles influencent celle de la *valeur de globale*. La littérature Seidah *et al.* (2004) montre que, chez les adolescents en général et indépendamment de leur cursus scolaire, les sous-échelles *apparence physique*, *compétence scolaire* et *acceptation sociale* influencent fortement celle de la *valeur globale*. Les résultats de cette recherche avec un échantillonnage restreint montrent que certains élèves accordent aussi de l'importance à d'autres sous-échelles qui influencent alors fortement la *valeur globale*.

6 Discussion

Dans cette partie du travail de recherche, les points suivants sont développés: une mise en lien des résultats avec la question de recherche, une auto-évaluation critique de la démarche et de la méthode utilisée, des pistes de réflexions pour d'éventuelles futures recherches.

La question de départ de cette recherche est formulée ainsi :

> L'évaluation des apprentissages par le portfolio influence-t-elle de manière positive l'estime de soi des élèves en formation spécialisée ?

Il n'est pas possible de mettre en évidence, de manière incontestable, une influence directe de l'évaluation des apprentissages par portfolio sur la sous-échelle *valeur globale de soi*, car celle-ci est fortement influencée par les scores des autres sous-échelles dont certaines n'entrent pas dans la démarche pédagogique du portfolio.
Par contre, les résultats des questionnaires et des entretiens montrent une influence positive du portfolio sur la sous-échelle *compétence scolaire*.
Toutefois, il faut éviter les conclusions hâtives. L'augmentation du résultat de cette sous-échelle pour la classe 2 n'est peut-être pas uniquement liée à la mise en place d'un portfolio, d'autres facteurs ont pu l'influencer. L'investissement de l'enseignant, son changement de regard sur les élèves et leur travail, sa personnalité ainsi que l'investissement des élèves et des parents dans ce projet sont des éléments qui ont probablement joué un rôle. Le rapport à la note change pour les élèves qui s'initient à cette démarche ; ce moyen ne leur permet pas de se situer par rapport à leurs pairs. L'évaluation par portfolio est moins discriminante pour les élèves en difficulté scolaire et favorise la cohésion du groupe classe en supprimant la compétition. Les élèves suivent leur propre cheminement dans la progression de leurs apprentissages. Par contre, dans la classe 3 qui n'a pas vécu la même intervention, la note fait référence auprès des élèves lorsqu'il s'agit d'évaluer leur réussite et leur compréhension. Ici, les adolescents n'évaluent pas leur propre progression mais se comparent à leurs pairs au travers de notes peu significatives en formation spécialisée.

Le faible score initial puis la diminution de la sous-échelle *apparence physique* mis en évidence sont liés à l'adolescence et à la puberté sans rapport avec la mise en place d'un portfolio. Les « personnes » significatives ont un rôle important à jouer dans cette sous-échelle. Souvent sensible à leur regard et à leurs remarques, l'adolescent se construit une image de soi plus ou moins positive.

Les données obtenues permettent d'avancer que le portfolio contribue à améliorer l'estime de soi bien qu'il ne porte pas sur toutes ses composantes. En formation spécialisée, il aide les adolescents, souvent coutumiers de l'échec scolaire, à prendre conscience qu'ils acquièrent de réelles compétences et à retrouver ainsi une estime sur le plan scolaire. Son efficacité nécessite toutefois un grand investissement de la part des enseignants qui doivent

individualiser le travail. Cela peut vite s'avérer problématique, voir contre-productif, dans une classe régulière.

Cette recherche présente toutefois des limites. Si les items du questionnaire de Harter (1988) « A qui je ressemble ? » sont parfois volontairement redondants, ils sont bien adaptés à l'âge des élèves et ne posent pas de problème de compréhension pour la population en formation spécialisée. La difficulté de la récolte de données est apparue lors des entretiens. Les questions ou le vocabulaire utilisé, pourtant choisis avec soin, peuvent s'avérer parfois difficiles à comprendre pour certains élèves souffrant de troubles d'apprentissage ou du langage. Une reformulation a souvent été nécessaire et n'a conduit parfois qu'à une réponse brève. Il est évident que l'entretien ajoute beaucoup à cette recherche et il conviendrait de revoir la forme des questions pour un usage futur. Ceci d'autant plus que la transcription et l'analyse des interviews peuvent être sujettes à interprétation.

L'échantillon de population étant restreint et la durée de l'étude limitée à un semestre, cette recherche ne permet pas de tirer des conclusions générales mais dégage juste une tendance encourageante qui devrait encore être confirmée. L'expérience pourrait être répétée dans un plus grand nombre de classes de formation spécialisée réparties sur plusieurs sites et sur plusieurs années ; il serait alors possible de quantifier avec moins d'incertitude les apports respectifs du portfolio lui-même sur la construction de l'estime de soi, mais aussi d'autres variables notamment les enseignants, le milieu scolaire et les « autruis » significatifs.

7 Conclusion

L'utilisation d'un portfolio dans une classe de formation spécialisée s'avère être un moyen pédagogique efficace pour stimuler et remotiver des élèves en grande difficulté. Même si l'étude ne permet pas d'isoler et de mesurer l'incidence du portfolio dans l'amélioration constatée de la *valeur globale de soi* des élèves, son utilisation modifie positivement le rapport de l'élève avec le milieu scolaire notamment en augmentant la *compétence scolaire.*
Ce travail suggère que l'estime de soi des élèves devrait être davantage prise en compte dans le fonctionnement scolaire et pourquoi pas pour tous les élèves de tous les niveaux. La littérature montre qu'elle devrait faire partie des programmes au même titre que d'autres branches, Hourst (2014), André et Lelord (2008) et Duclos (2010 et 2014). L'estime de soi fait partie du cycle dynamique des apprentissages. Si l'élève ne parvient pas à construire les piliers de l'estime de soi (*sentiment de sécurité et de confiance, sentiment de compétence, sentiment d'appartenance au groupe, connaissance de soi*), il peine à démarrer efficacement un processus d'apprentissage. Ceci est d'autant plus vrai avec des élèves de formation spécialisée - qui ont collectionné les échecs - il faut prendre le temps de restaurer leur confiance et leur estime de soi avant d'espérer leur inculquer quelques connaissances cognitives. Les « autruis » significatifs ont un rôle essentiel à jouer. Le portfolio est un outil permettant de parler compétences, réussites et progression. L'erreur n'est plus seulement une faute à corriger mais plutôt un maillon dans un processus d'apprentissage efficace et d'amélioration continue. L'enseignant ne se contente pas de relever les fautes, il aide l'élève à visualiser les progrès qu'il accomplit. Il est amené à poser un regard positif sur l'adolescent pour dégager des valeurs autres que celles purement scolaires. Dans la classe qui utilise le portfolio, le climat de travail a changé. Les jeunes sont devenus acteurs de leurs apprentissages et sont également plus à l'écoute et plus respectueux les uns des autres. Ils se posent des défis et ont envie de se dépasser. Les élèves de formation spécialisée ont besoin, comme chacun, de se sentir compétents et valorisés. Le portfolio y contribue. Les jeunes qui ont répondu aux entretiens montrent que leur scolarisation en formation spécialisée n'implique pas une basse estime de soi. Pour ceux qui y sont soumis, la note a une grande importance et agit fortement sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes et cela transparait dans la sous-échelle *compétence scolaire*. Au départ, l'abandon des notes n'a pas été facile pour les élèves de la classe 2 qui utilisaient cette forme d'évaluation comme moyen de comparaison entre eux, tout comme dans n'importe quelle classe. Ils ont ensuite compris que leurs apprentissages leur appartiennent et que la comparaison ne se fait plus par rapport aux autres mais par rapport à leurs propres compétences et à leur progression.

La littérature présente l'*apparence physique* comme un facteur important dans la construction de l'estime de soi au moment de l'adolescence, en particulier chez les filles. Les résultats de la recherche confirment ce postulat et il conviendrait peut-être que le milieu scolaire en prenne conscience et y accorde une certaine importance, d'une manière qui reste à définir.

La mise en place du portfolio dans le cadre de cette recherche a contribué à ce que l'enseignante connaisse beaucoup mieux ses élèves et tisse avec eux un climat de confiance.

Le travail a tout d'abord été sur l'élaboration et la mise en place du portfolio. Puis, il a fallu convaincre jour après jour les élèves qu'ils possèdent des compétences, qu'ils sont capables de progresser, qu'ils en valent la peine et qu'ensemble on fait du bon travail. Le portfolio constitue pour l'enseignant un moyen pédagogique supplémentaire sur lequel s'appuyer et aide l'élève à prendre conscience de ses compétences et de la valeur de son travail.
L'utilisation du portfolio se poursuit au second semestre avec les élèves de la classe 2 et il est prévu que cet outil soit adopté à brève échéance dans les classes de formation spécialisée du cercle scolaire.

Rapport-Gratuit.com

8 Références bibliographiques

André, C. & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: O. Jacob.

Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Tap, P. (2014). *L'estime de soi*. Paris: Éd. In Press.

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter. Un questionnaire multidimensionnel d'évaluation de soi. Récupéré le 27 juillet 2015. https : osp.revues.org/1118.

Bowlby, J. (1969). *Attachment.* New York : Basic Books.

Cattafi, F., Claret Girard, V., Favre Marmet, A., Hohl, J.M., Jeannnet, C., Pamm Wakley, V., & Riedweg, B. (2008). *Le portfolio une démarche pour l'école primaire.* Genève : Département de l'instruction publique. DAEES.

Dolto, F., Dolto-Tolitch, C., & Percheminier, C. (1992). *Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard*. Paris: Librairie générale française.

Dore, L., Michaud, N., & Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio: évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Éditions du CHU Sainte-Justine.

Duclos, G. (2014). *Le sentiment d'infériorité chez l'enfant: l'estime de soi à la rescousse*. Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Duclos, G., Laporte, D., & Ross, J. (2002). *L'estime de soi des adolescents*. Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi: une controverse éducative*. Paris: PUF.

Farr, R., Jalbert, P., & Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a Developmental Model. *Human Development Contents*, 21, 1, 34-64.

Hourst, B. (2014). *J'aide mon enfant à développer son estime de soi.* Paris : Editions Eyrolles.

Hue, S., Rousse, J., Bon, M.-L., Strayer, F., (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie, 1*(499), X-X. DOI : 10.3917/bupsy.499.0003.

Le Conseil d'Etat de la République et Canton de Neuchâtel, (2014). *Arrêté concernant l'évaluation des apprentissages de l'élève dans le cycle 1.* Récupéré le 12 octobre 2015. http://urlz.fr/3nBq

Mareau, C., & Vanek-Dreyfus, A. (2013). *L'indispensable de la psychologie.* Levallois-Perret : Studyrama.

Miljkovitch, R. (2007). « De l'empreinte à l'amour romantique », *in* Blaise Pierrehumbert, *L'attachement, de la théorie à la clinique* (pp. 29-34). Lieu d'éditions : ERES. DOI 10.3917/eres.humb.2007.01.0029.

Oubrayrie-Roussel, N., & Bardou, E. (2015). *100 idées pour comprendre et préserver l'estime de soi*. Paris: Tom Pousse.

Pannier, I., (2005). Pour en finir (ou presque) avec les notes – Evaluer par les compétences. *Cahiers Pédagogiques, 438*, 1-9.

Pierrehumbert, B., & Al. (1992). *L'échec à l'école : échec à l'école ?* Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé S.A.

Seidah, A., Bouffard,T., & Vezeau,C., (2004). « Perception de soi à l'adolescence : différence entre filles et garçons », *Enfance, 4*(56), 405-420. DOI 10.3917/enf.564.0405.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : Editions de Boeck Université.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

9 Annexes

Annexe I : Questionnaire à qui je ressemble

Document traduit part Françoise Bariaud, « Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S.Harter », *L'orientation scolaire et professionnelle,* 2 I 2006

A qui je ressemble ?

	Tout à fait vrai pour moi	**Plutôt vrai pour moi**				**Plutôt vrai pour moi**	**Tout à fait vrai pour moi**
Exemple :							
a	☐	☐	Certains jeunes aiment aller au cinéma dans leur temps libre	Mais	D'autres jeunes préfèrent aller à des rencontres sportives	☐	☐
1	☐	☐	Certains jeunes se trouvent aussi intelligents que d'autres de leur âge	Mais	D'autres jeunes ne sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents que les autres de leur âge	☐	☐
2	☐	☐	Certains jeunes trouvent difficile de se faire des copains	Mais	D'autres trouvent assez facile de se faire des copains	☐	☐
3	☐	☐	Certains jeunes sont bons dans beaucoup de sports	Mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très bons en sport	☐	☐
4	☐	☐	Certains jeunes ne sont pas heureux de leur apparence physique	Mais	D'autres jeunes sont heureux de leur apparence physique	☐	☐

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
6	☐	☐	Certains jeunes pensent que s'ils sont amoureux de quelqu'un, cette personne les aimera aussi	Mais	D'autres jeunes, quand ils sont amoureux de quelqu'un, ont peur que cette personne ne les aime pas	☐	☐
7	☐	☐	Certains jeunes font généralement ce qu'il est bien de faire	Mais	D'autres jeunes ne font pas ce qu'ils savent qu'il est bien de faire	☐	☐
8	☐	☐	Certains jeunes sont capables de se faire de vrais amis intimes	Mais	D'autres jeunes trouvent difficile de se faire de vrais amis intimes	☐	☐
9	☐	☐	Certains jeunes sont souvent déçus par eux-mêmes	Mais	D'autres jeunes sont assez satisfaits d'eux-mêmes	☐	☐
10	☐	☐	Certains jeunes sont assez lents pour finir leur travail scolaire	Mais	D'autres jeunes peuvent faire leur travail scolaire plus rapidement	☐	☐
11	☐	☐	Certains jeunes ont beaucoup de copains	Mais	D'autres n'ont pas beaucoup de copains	☐	☐
12	☐	☐	Certains jeunes estiment qu'ils seraient bons dans toute activité sportive nouvelle	Mais	D'autres ont peur de ne pas être bons dans une nouvelle activité sportive	☐	☐
13	☐	☐	Certains jeunes aimeraient que leur corps soit différent	Mais	D'autres aiment leur corps tel qu'il est	☐	☐

	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
15	☐	☐	Certains jeunes ne donnent pas rendez-vous aux personnes qui les attirent	Mais	D'autres jeunes donnent rendez-vous aux personnes qui les attirent	☐	☐
16	☐	☐	Certains jeunes ont des ennuis pour ce qu'ils font	Mais	D'autres jeunes ne font pas généralement, ce qui leur causerait des ennuis	☐	☐
17	☐	☐	Certains jeunes ont un ami intime avec lequel ils peuvent partager leurs secrets	Mais	D'autres jeunes n'ont pas vraiment d'ami intime avec lequel partager leurs secrets	☐	☐
18	☐	☐	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	Mais	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	☐	☐
19	☐	☐	Certains jeunes réussissent très bien dans leur travail scolaire	Mais	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien dans leur travail scolaire	☐	☐
20	☐	☐	Certains jeunes ne sont pas appréciés facilement	Mais	D'autres jeunes sont vraiment faciles à aimer	☐	☐
21	☐	☐	Certains jeunes ont le sentiment qu'ils sont meilleurs que les autres en sport	Mais	D'autres jeunes ont l'impression qu'ils ne peuvent pas être aussi bons que les autres en sport	☐	☐

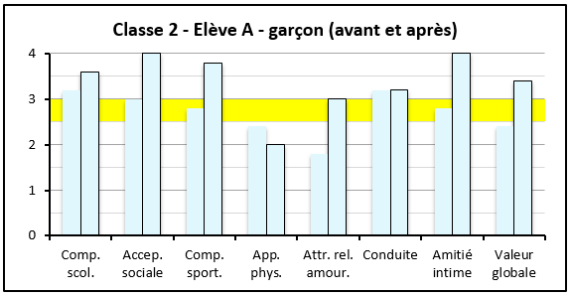
	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
22	☐	☐	Certains jeunes souhaiteraient que leur apparence physique soit différente	Mais	D'autres jeunes apprécient leur apparence physique telle qu'elle est	☐	☐
24	☐	☐	Certains jeunes pensent que d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	Mais	D'autres jeunes s'inquiètent en se demandant si d'autres de leur âge tomberont amoureux d'eux	☐	☐
25	☐	☐	Certains jeunes se sentent vraiment bien quant à la façon dont ils agissent	Mais	D'autres jeunes ne se sentent pas bien quant à la façon dont ils agissent souvent	☐	☐
26	☐	☐	Certains jeunes aimeraient avoir un véritable ami avec qui partager des choses	Mais	D'autres jeunes ont un ami avec qui ils partagent des choses	☐	☐
27	☐	☐	Certains jeunes sont la plupart du temps heureux de ce qu'ils sont	Mais	D'autres jeunes ne sont pas souvent heureux de ce qu'ils sont	☐	☐
28	☐	☐	Certains jeunes ont des difficultés pour arriver à trouver les réponses en classe	Mais	D'autres jeunes peuvent presque toujours trouver les réponses	☐	☐
29	☐	☐	Certains jeunes sont très appréciés des autres de leur âge	Mais	D'autres jeunes ne sont pas très appréciés des autres de leur âge	☐	☐

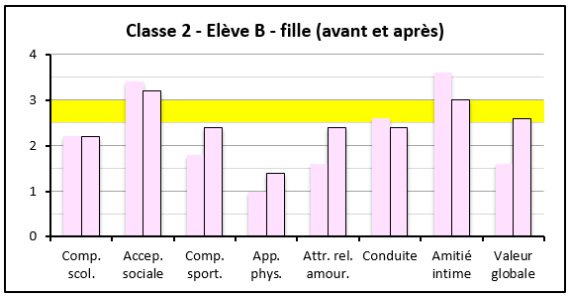
	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
30	☐	☐	Certains jeunes ne s'en tirent pas bien dans les jeux de plein air nouveaux	Mais	D'autres jeunes sont bons tout de suite dans les jeux de plein air nouveaux	☐	☐
31	☐	☐	Certains jeunes pensent qu'ils sont beaux	Mais	D'autres pensent qu'ils ne sont pas très beaux	☐	☐
33	☐	☐	Certains jeunes se trouvent drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	Mais	D'autres se demandent s'ils sont drôles et intéressants lorsqu'ils sortent avec quelqu'un	☐	☐
34	☐	☐	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	Mais	D'autres jeunes ne font presque jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire	☐	☐
35	☐	☐	Certains jeunes trouvent qu'il est difficile de se faire des amis proches en qui ils puissent avoir vraiment confiance	Mais	D'autres jeunes sont capables de se faire des amis proches en qui ils ont vraiment confiance	☐	☐
36	☐	☐	Certains jeunes apprécient ce qu'ils sont	Mais	D'autres souhaiteraient être quelqu'un d'autre	☐	☐
37	☐	☐	Certains jeunes se trouvent assez intelligents	Mais	D'autres jeunes se demandent s'ils sont intelligents	☐	☐

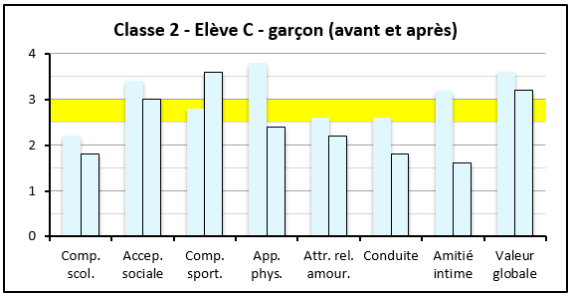
	Tout à fait vrai pour moi	Plutôt vrai pour moi				Plutôt vrai pour moi	Tout à fait vrai pour moi
38	☐	☐	Certains jeunes trouvent qu'ils sont bien acceptés socialement	Mais	D'autres jeunes souhaiteraient que les autres de leur âge soient plus nombreux à les accepter	☐	☐
39	☐	☐	Certains jeunes ne se trouvent pas très athlétiques	Mais	D'autres jeunes se trouvent très athlétiques	☐	☐
40	☐	☐	Certains jeunes aiment vraiment leur apparence	Mais	D'autres jeunes voudraient que leur apparence soit différente	☐	☐
42	☐	☐	Certains jeunes généralement ne sortent pas avec les personnes à qui ils aimeraient vraiment donner rendez-vous	Mais	D'autres jeunes sortent avec les personnes à qui ils voulaient vraiment donner rendez-vous	☐	☐
43	☐	☐	Certains jeunes agissent habituellement comme ils savent qu'ils sont supposés le faire	Mais	D'autres jeunes souvent n'agissent pas comme ils sont supposés le faire	☐	☐
44	☐	☐	Certains jeunes n'ont pas un ami proche avec qui partager vraiment des idées personnelles	Mais	D'autres jeunes ont un ami proche et peuvent partager avec lui des idées et des sentiments personnels	☐	☐
45	☐	☐	Certains jeunes sont très heureux de leur état	Mais	D'autres jeunes voudraient être différents de ce qu'ils sont	☐	☐

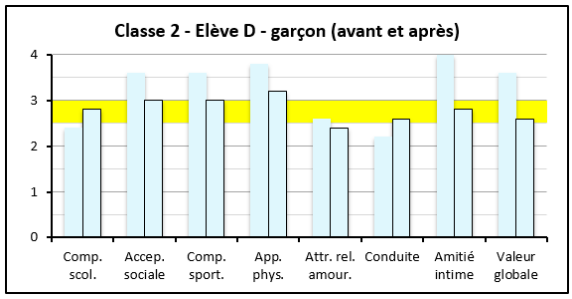
Annexe II : Tableaux des résultats du questionnaire « A qui je ressemble »

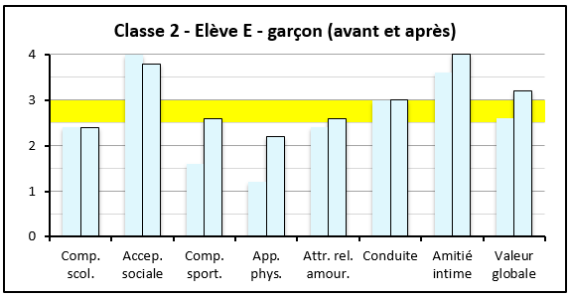
CLASSE 2

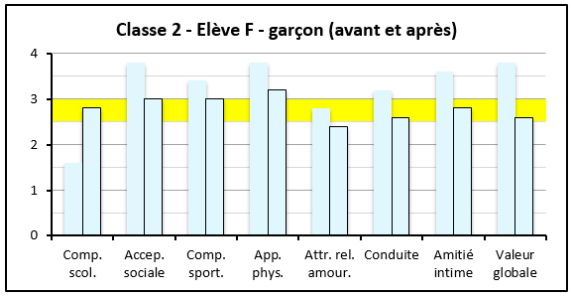


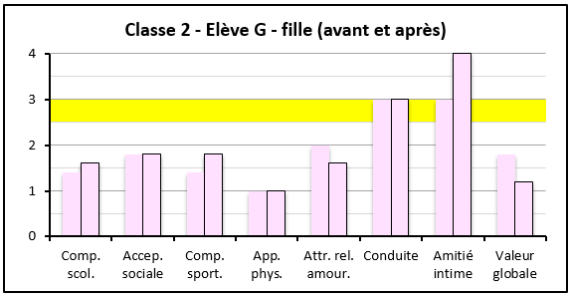


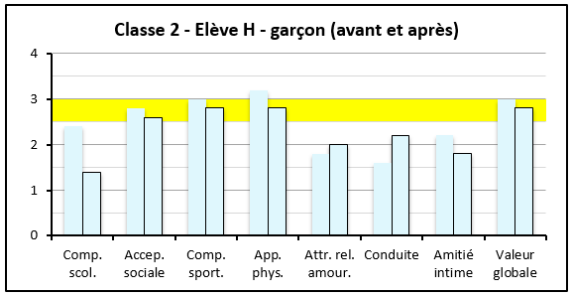


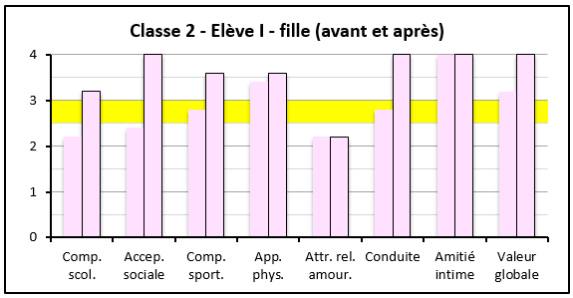


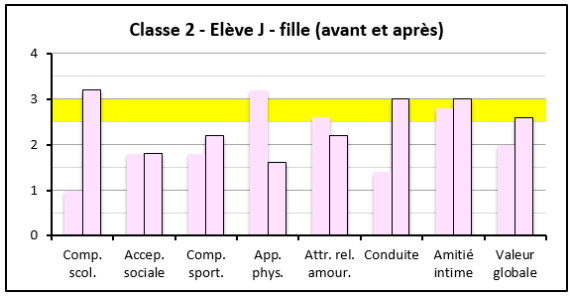




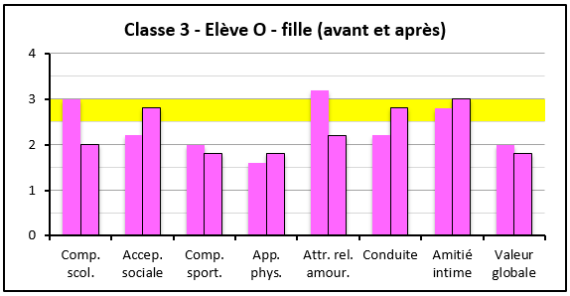


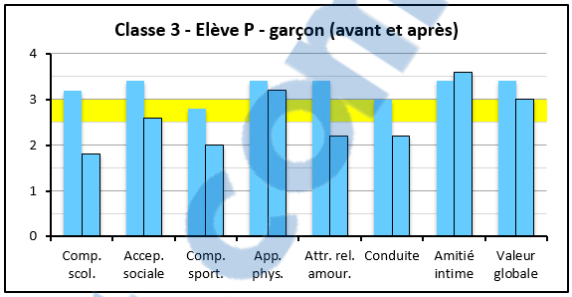


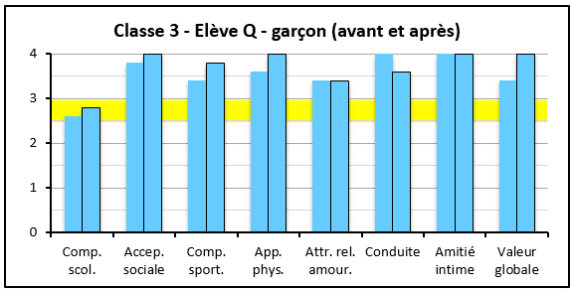


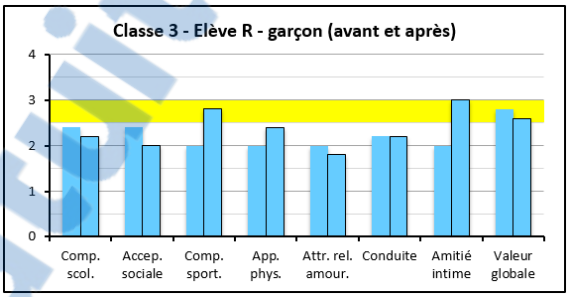


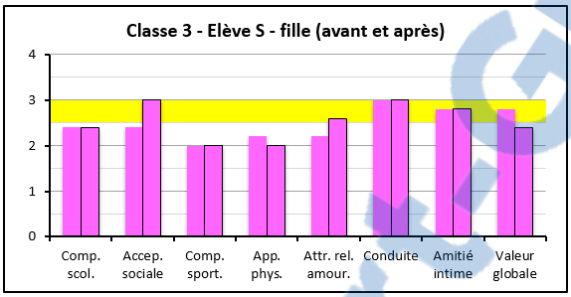
CLASSE 3

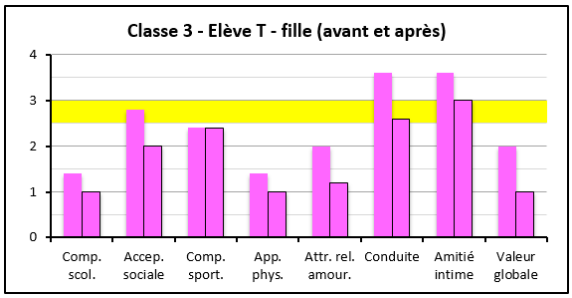


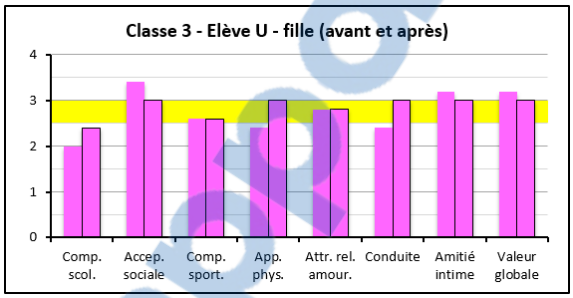


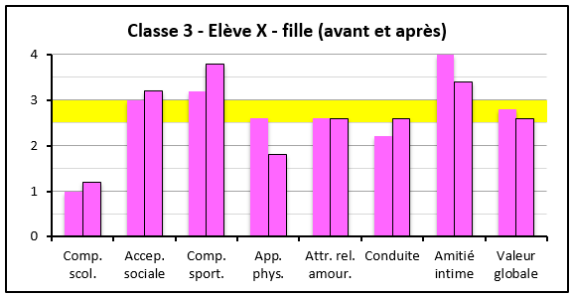


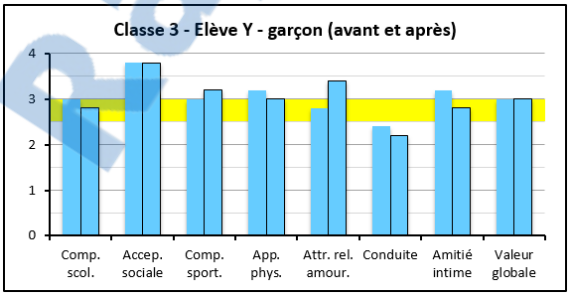


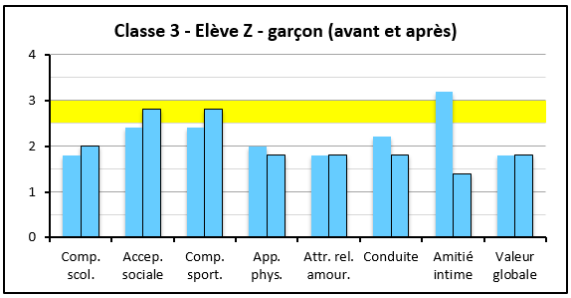






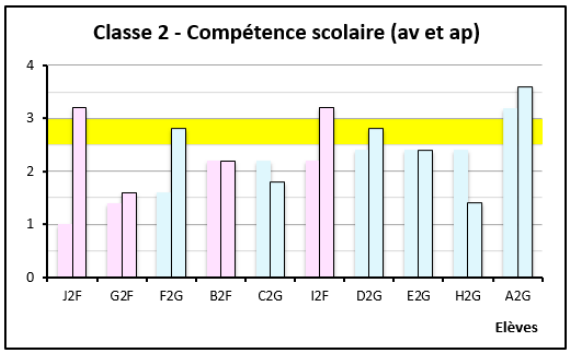


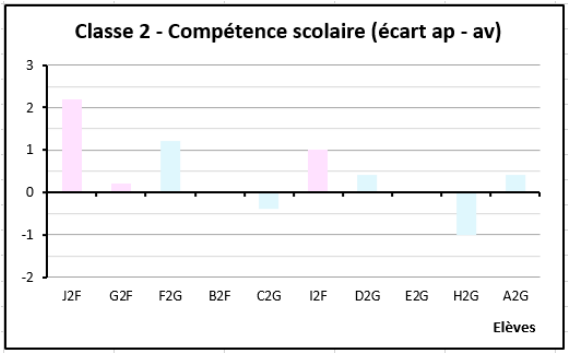


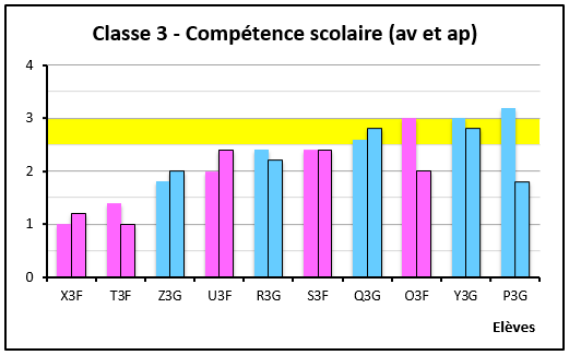


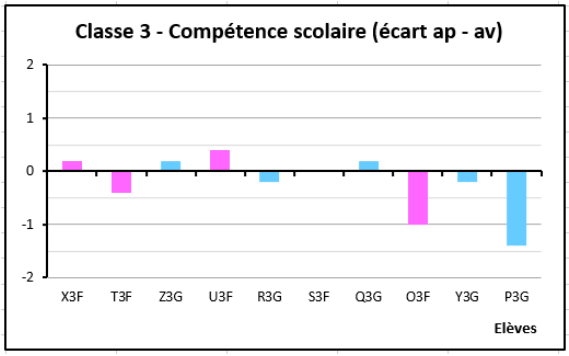
Rapport-Gratuit.com

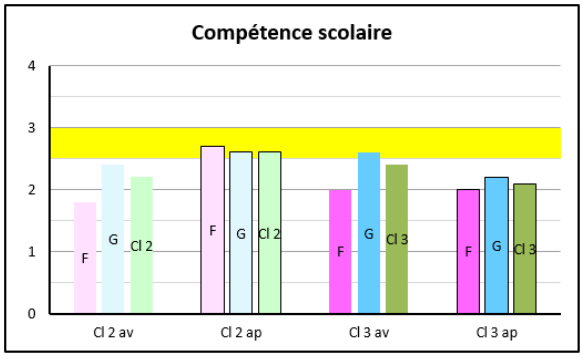
COMPETENCE SCOLAIRE

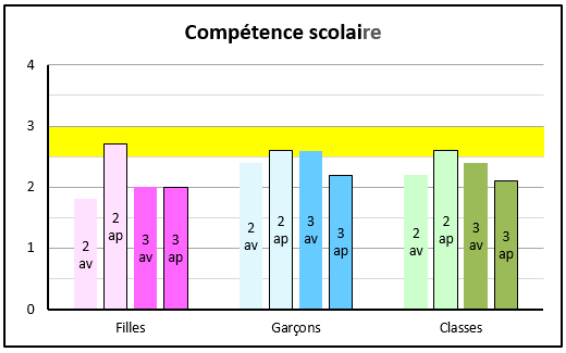




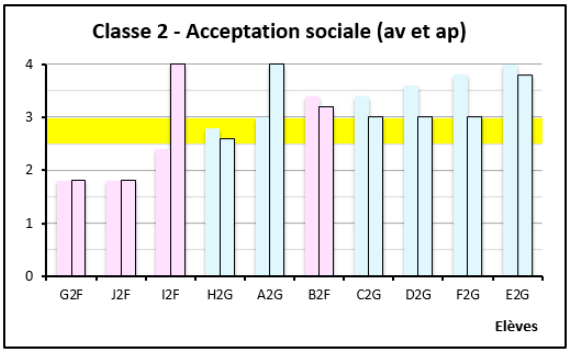


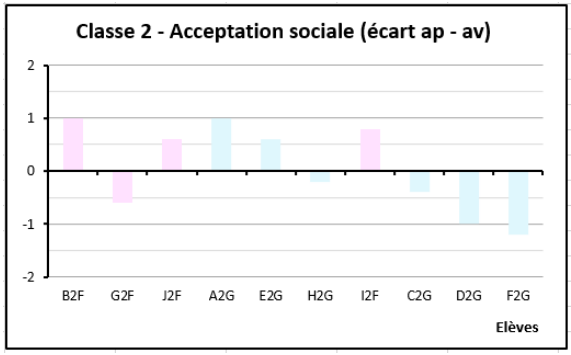


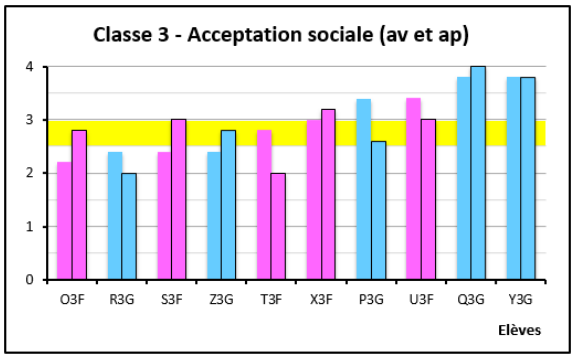


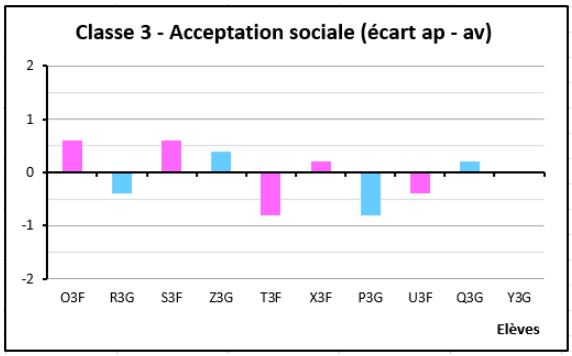


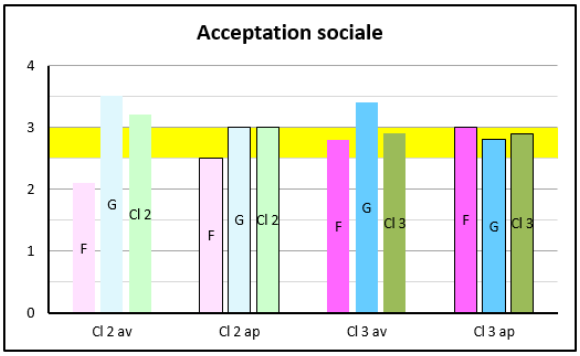
ACCEPTATION SOCIALE

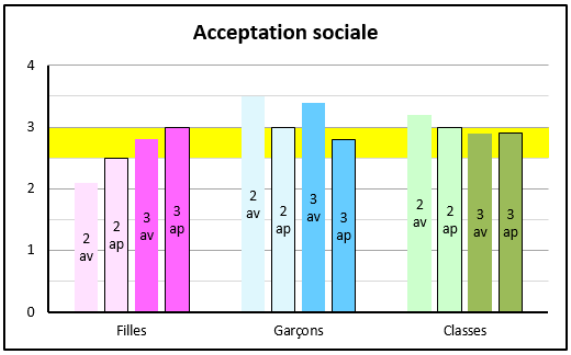






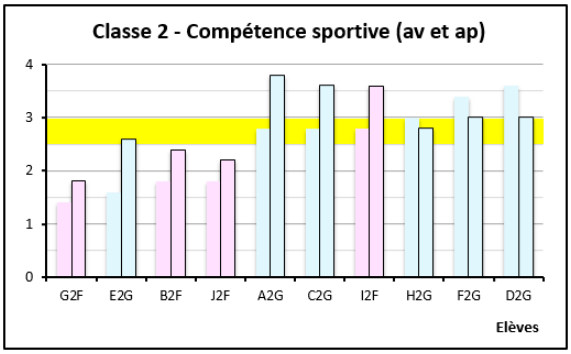


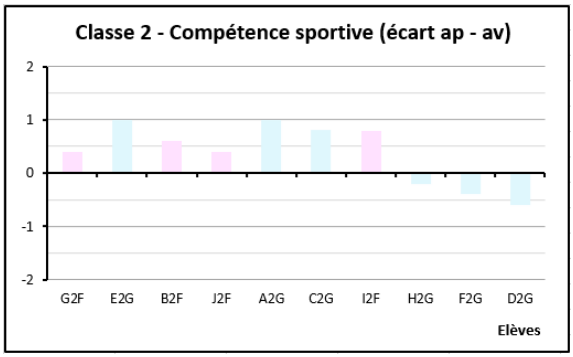


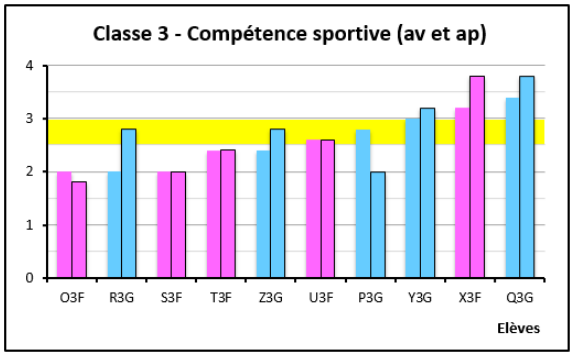


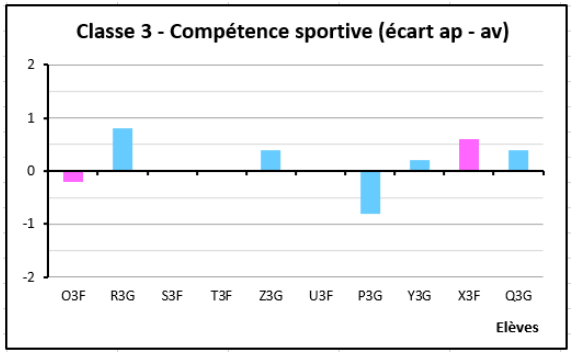
Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

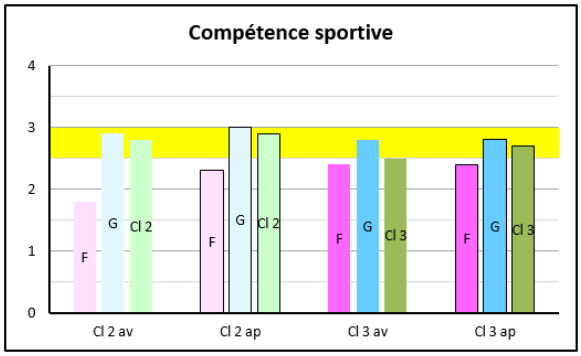
COMPETENCE SPORTIVE

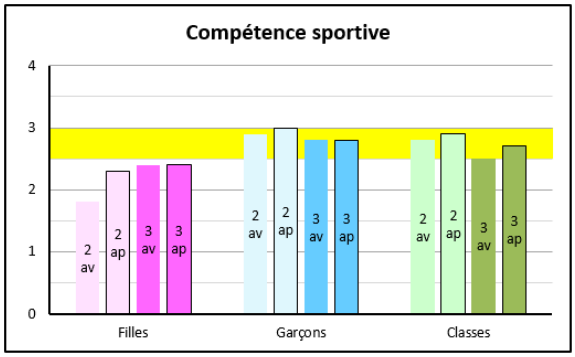




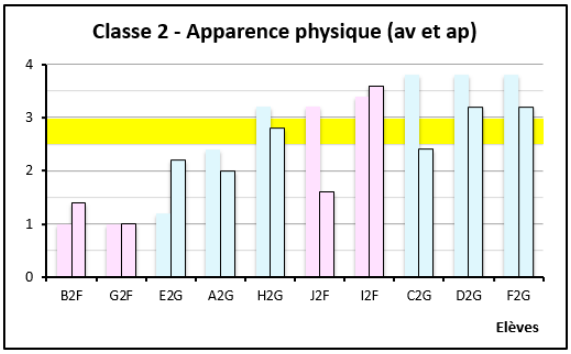


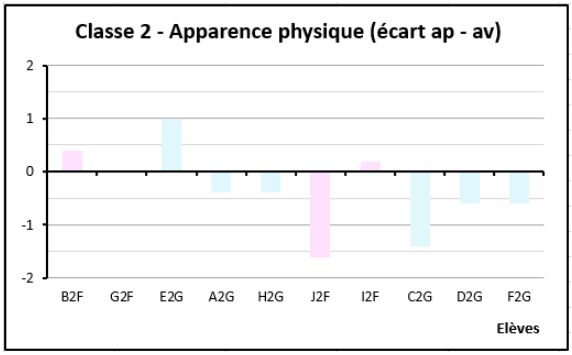


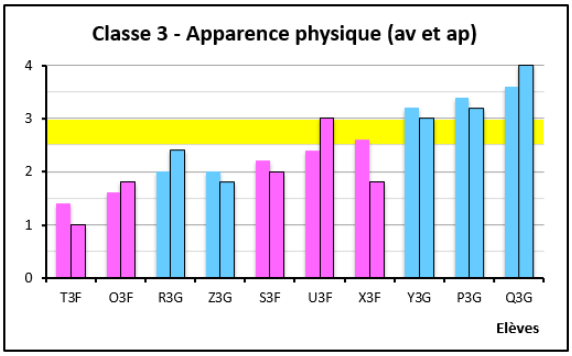


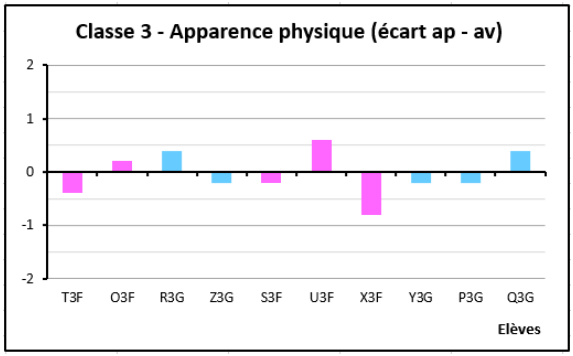


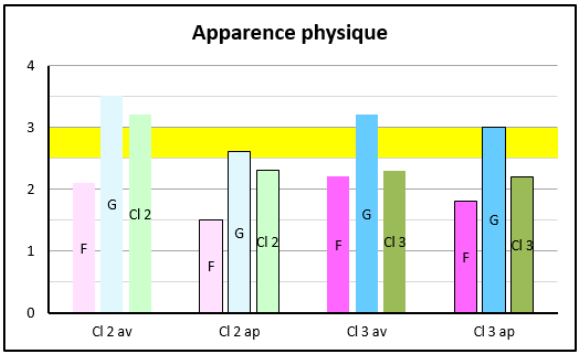
APPARENCE PHYSIQUE

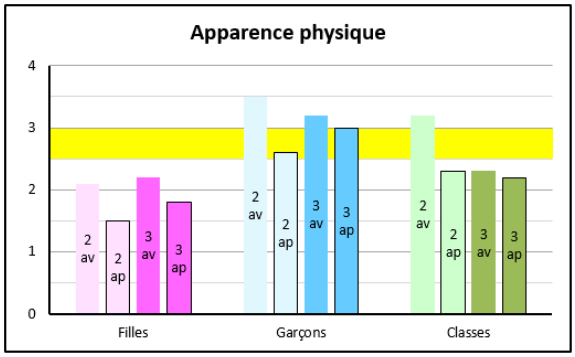




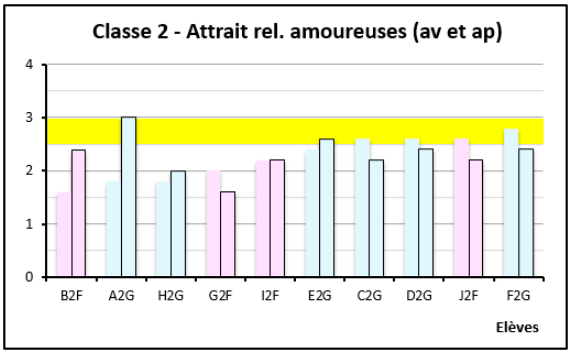


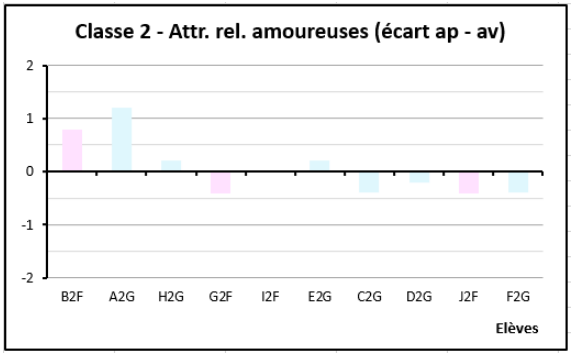


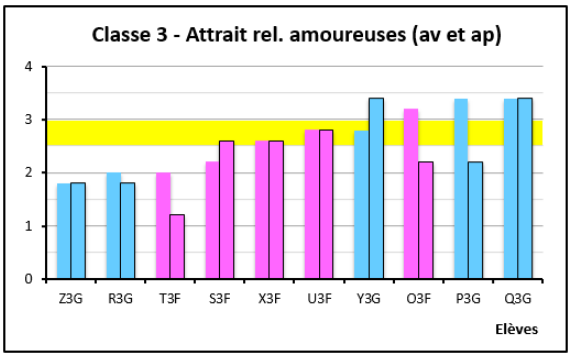


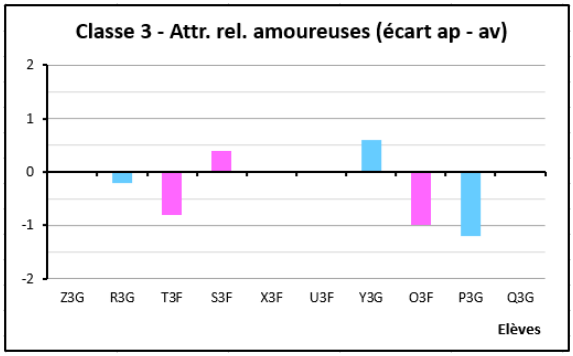


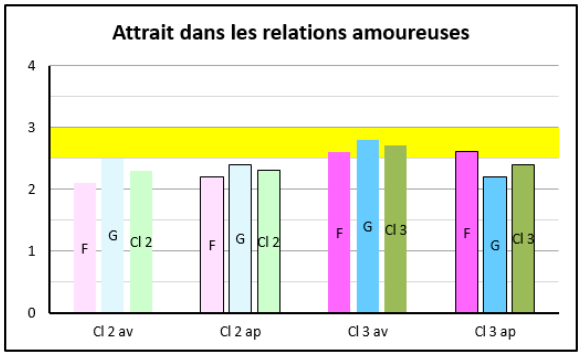
ATTRAIT DANS LES RELATIONS AMOUREUSES

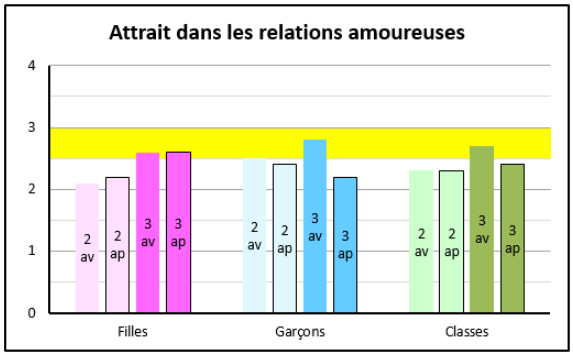




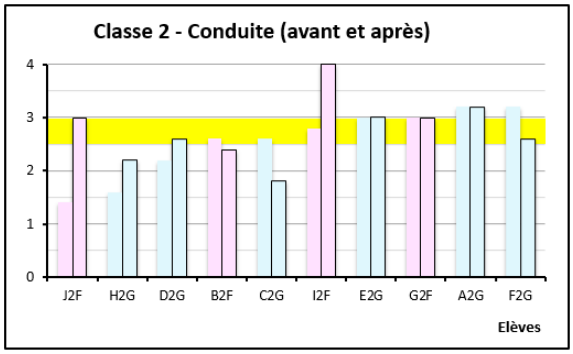


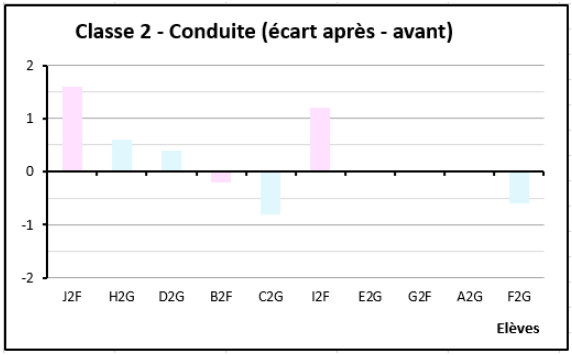


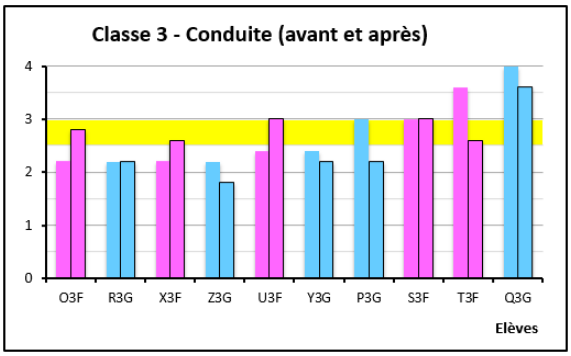


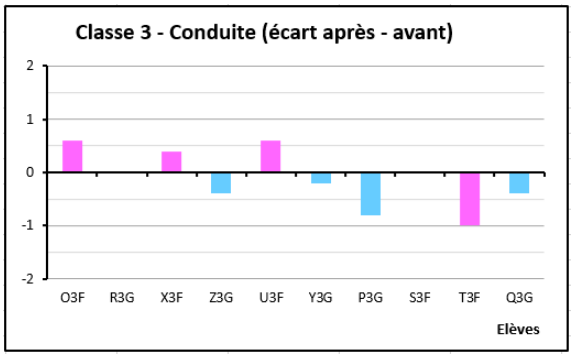


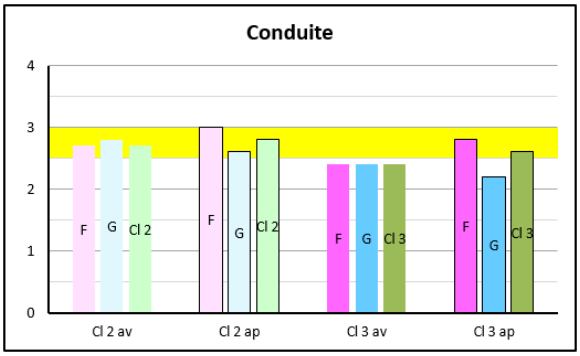
CONDUITE

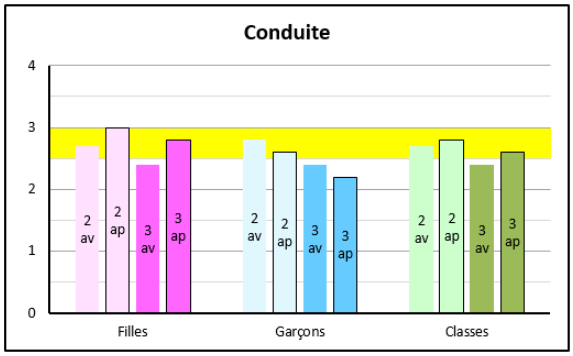

Classe 2 - Conduite (avant et après)
4
3
2
1
0
J2F H2G D2G B2F C2G I2F E2G G2F A2G F2G
Elèves


Classe 2 - Conduite (écart après - avant)
2
1
0
-1
-2
J2F H2G D2G B2F C2G I2F E2G G2F A2G F2G
Elèves

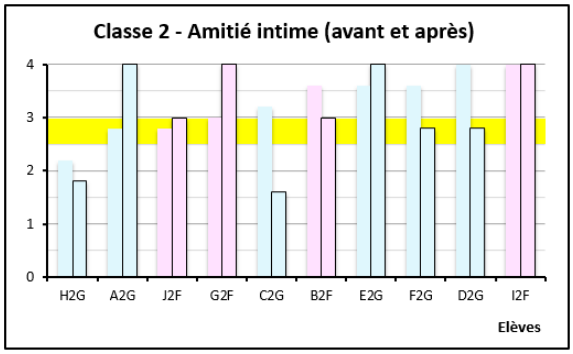

Classe 3 - Conduite (avant et après)
4
3
2
1
0
O3F R3G X3F Z3G U3F Y3G P3G S3F T3F Q3G
Elèves

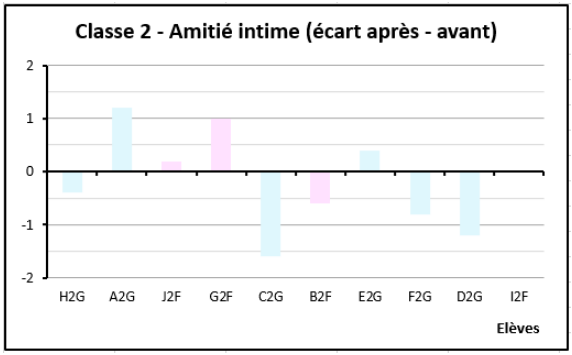

Classe 3 - Conduite (écart après - avant)
2
1
0
-1
-2
O3F R3G X3F Z3G U3F Y3G P3G S3F T3F Q3G
Elèves

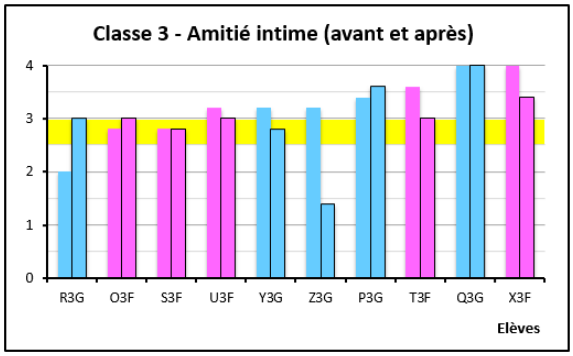

Conduite
4
3
2
1
0
F G Cl 2
F G Cl 2
F G Cl 3
F G Cl 3
Cl 2 av
Cl 2 ap
Cl 3 av
Cl 3 ap

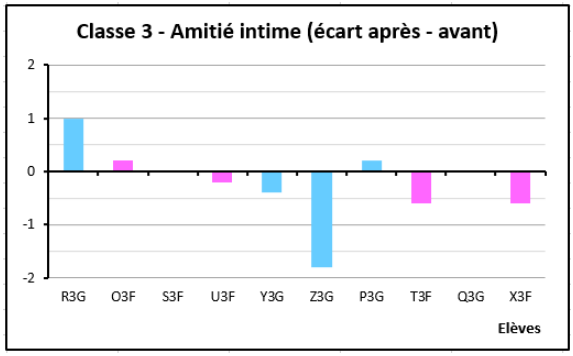

Conduite
4
3
2
1
0
2 av
2 ap
3 av
3 ap
Filles
Garçons
Classes

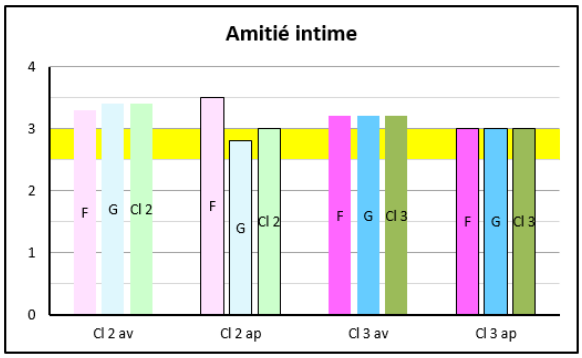
AMITIE INTIME

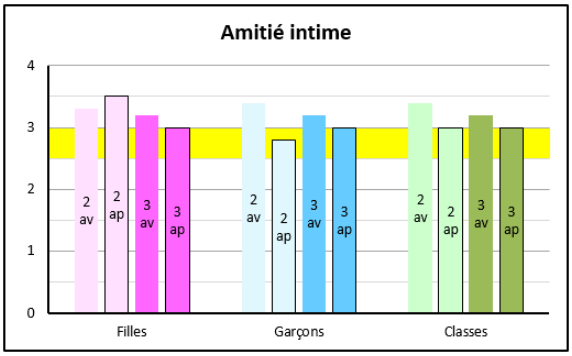




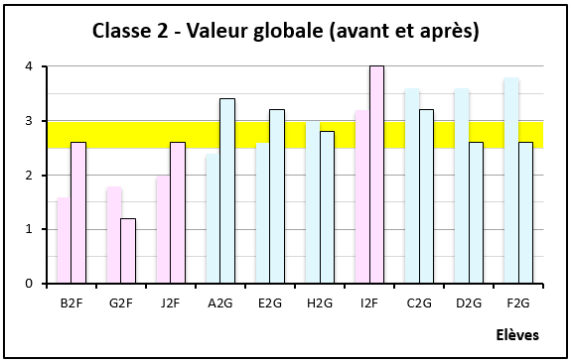


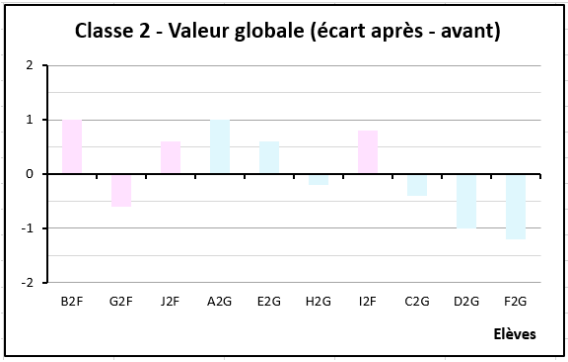


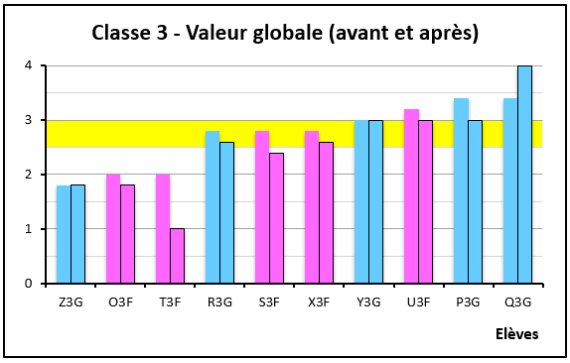


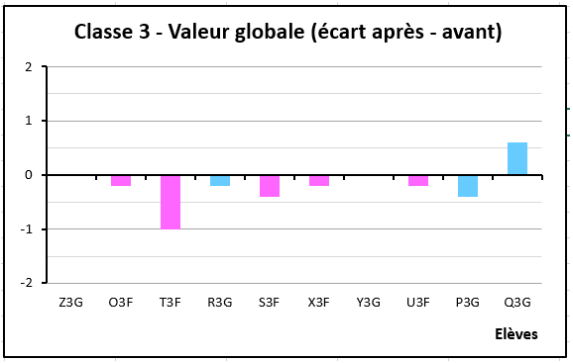


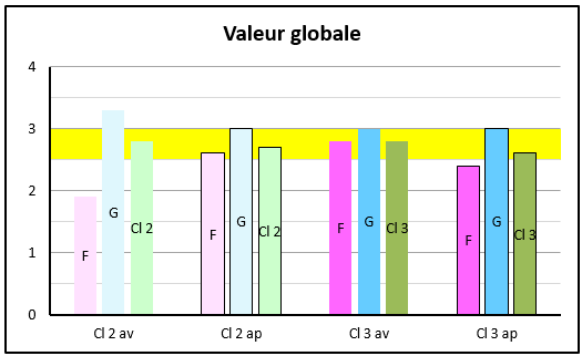
VALEUR GLOBALE

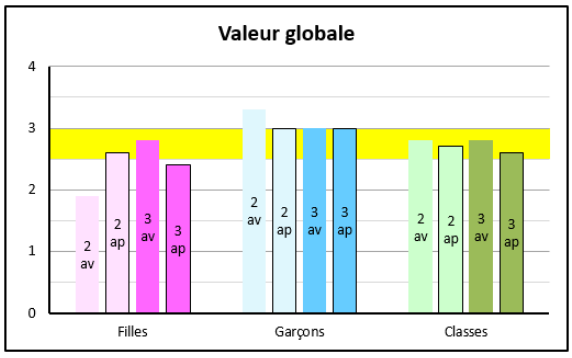




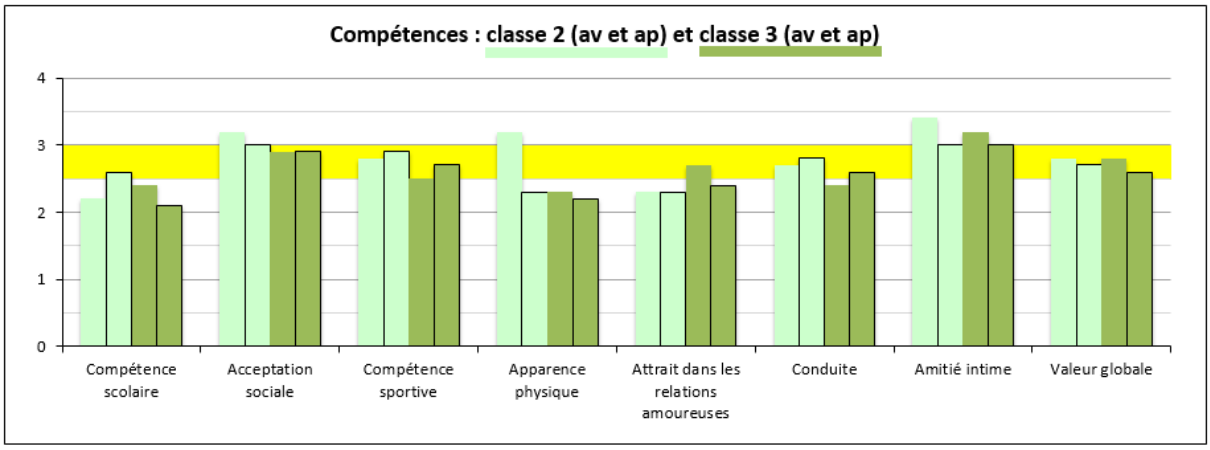


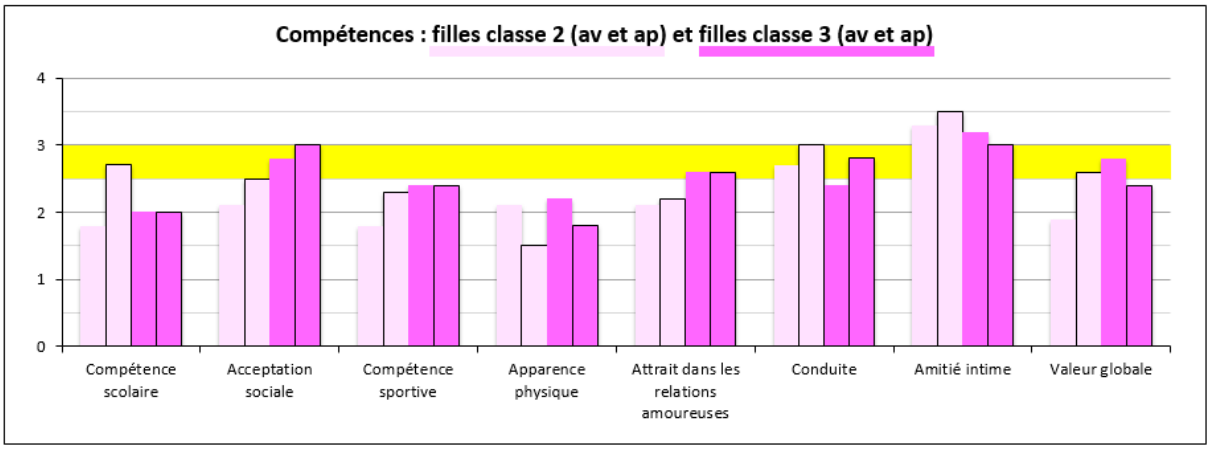


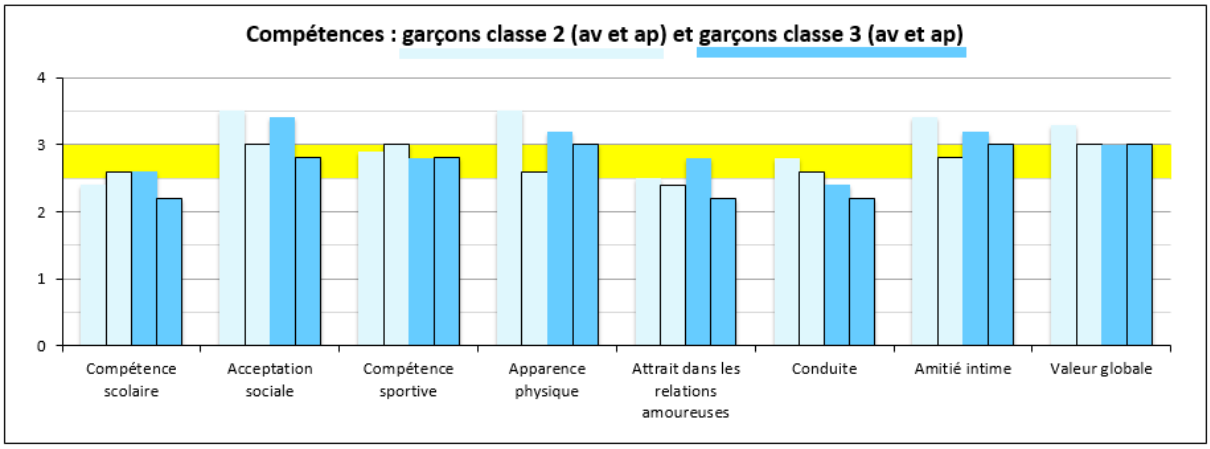




COMPARAISON ENTRE LES DEUX CLASSES







Annexe III : Canevas des entretiens

Statut de l'outil
Parviens-tu à mettre en évidence et reconnaître tes forces et tes faiblesses à l'école ?
A l'école, possèdes-tu un outil ou un moyen pour mettre en évidence tes compétences?
Peux-tu me dire quelle est ta motivation pour réussir un TE ou une dictée … ?
Comment arrives-tu à savoir que tu progresses ? Dans la classe, as-tu un moyen de visualiser tes progrès ?
Lorsque tu fais ou présente un travail, apprécies-tu que tes camarades t'évaluent ? Apprécies-tu de faire ton auto-évaluation ? Qu'est-ce que cela t'apporte ?
Depuis le début de l'année, as-tu été fier (fière) de toi à l'école ou ailleurs ? Comment t'es-tu rendu(e) compte que tu avais réussi quelque chose ?
A l'école te sens-tu valorisé(e) ? Qui te valorise ? Qu'est-ce qui te valorise ?
Intervention
Lorsque tu reçois de ton enseignant un travail écrit ou oral, penses-tu qu'il prend assez de temps pour t'expliquer ce que tu n'as pas compris et comment tu peux faire des progrès ? Ou au contraire ce que tu as bien réussi ? Aimerais-tu que ton enseignant fasse autrement ? Et comment ?
Est-ce que tu trouves que ton enseignant relève assez souvent tes points forts ou te met en valeur dans ce que tu arrives bien à faire ?
As-tu l'impression que ton enseignant prend assez de temps pour toi ? Comment prend-il ce temps ?
Y a-t-il eu des rencontres entre tes parents et ton enseignant ? As-tu pu participer ? As-tu pu t'exprimer ?
As-tu l'impression que ton enseignant prend le temps de t'expliquer où tu en es, ce qui va se passer pour toi, ce que tu dois apprendre ou ce qui est important pour toi ?
Est-ce que tu as l'impression que ton enseignant prend du temps pour toi ? Te sens-tu écouté(e) lorsque tu as des soucis ?
Extra-scolaire
Depuis le début de l'année, dans ta famille, as-tu vécu des bouleversements ou des événements difficiles ?
As-tu des passions dans la vie ? Lesquelles ? As-tu vécu des réussites dans cette passion ?
Fais-tu du sport ? As-tu réussi des choses dans ce domaine ? As-tu été fier(e) de toi ?
D'après toi, que pensent tes amis de toi ?
Et toi, que penses-tu de toi? Sur le plan scolaire, **physique**, amitié ?
Est-ce que tu as des remarques sur ton physique de la part de ta famille ?
Est-ce que tu as des remarques sur ton physique de la part de tes copains ?
Est-ce que pour toi ces remarques sont lourdes à supporter ?
Depuis le début de l'année, est-ce que tu as l'impression que ton apparence a évolué ? Est-ce que cela te met à l'aise ou mal à l'aise ?
Depuis l'année dernière, as-tu l'impression d'avoir changé (physiquement ou dans ta tête) ? En quoi ou comment ?
As-tu l'impression que tes amis vivent la même chose que toi dans les changements de leur corps ?

rapport-gratuit.com

Annexe IV : Grille de codification des entretiens

Nom :

Grille de codification des entretiens

Progression	
Notes	
Evaluation- portfolio	
Enseignant-élève	
Soutien-ressources	
Evénements marquants	
Passions	
Fierté-valorisation	
Amitié	
Scolaire	
Physique	
Rencontre avec les parents	
Autre	