



UNIVERSITÉ DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL

IUFM DE
MIDI-PYRÉNÉES

ÉCOLE INTERNE DE L'UNIVERSITE DE
TOULOUSE II – LE MIRAIL



MASTER DEUXIEME ANNÉE
MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION :
HOTELLERIE RESTAURATION
Parcours « OPC »

Mémoire de Master deuxième année

**IMPACT DE LA PEDAGOGIE DE PROJET,
DANS SA DIMENSION
INTERACTIONNELLE,
SUR L'ESTIME DE SOI**

Présenté par :

Anne ROUGERON

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont apporté leur concours pour mener à bien ma mission au sein du Lycée Pardailhan et réaliser cette étude.

Une pensée particulière pour M. Masson pour ses conseils avisés.

Sommaire

INTRODUCTION	3
I. LE CADRAGE THEORIQUE : UNE APPROCHE THEORIQUE ORIENTEE VERS LES ASPECTS INTERACTIONNELS DU PROJET	5
A. PROJET, INTERACTIONS ET ESTIME DE SOI.....	5
B. LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE INTERACTIF SEMBLE EXERCER UN ROLE POSITIF SUR L'ESTIME DE SOI, DANS LE CADRE D'UNE SITUATION PROBLEME	20
C. PROBLEMATIQUE RELATIVE A NOTRE SUJET	31
D. ÉNONCE DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES.....	31
II. PRESENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	32
A. LE TERRAIN D'ETUDE : UN TERRAIN PROPICE A UNE ETUDE SUR L'ESTIME DE SOI	33
B. CONSTRUIRE UN PROJET ASSOCIANT SITUATION PROBLEME, DIVERSES MODALITES D'INTERACTIONS, PARTENARIAT EXTERIEUR ET VALORISATION SOCIALE AFIN D'ASSEOIR LE DEVELOPPEMENT DES ELEVES.....	33
C. LA REALITE DU PROJET : CO-ANIMATION, ASSOCIATION DE PROFESSIONNEL ET STIMULATION DES HABILITES DE L'ELEVE	43
D. LES INTERACTIONS SOCIALES, INDUITES PAR LE PROJET, SEMBLENT CONFORTER LES HABILITES COGNITIVES DES ELEVES TOUT EN FAVORISANT L'ESTIME DE SOI.....	50
E. DISCUSSION SUR LES RESULTATS : L'AUGMENTATION DES INTERACTIONS CONTRIBUE A AMELIORER LE CLIMAT DE LA CLASSE ET CONFORTER LA PERCEPTION (GLOBALE) DES ELEVES A L'EGARD D'EUX-MEMES EN STIMULANT LES DOMAINES SOCIAL, SCOLAIRE ET FUTUR.....	72
III. MODIFIER LE CONTEXTE DIDACTIQUE POUR FAIRE EVOLUER LE STYLE DE L'ENSEIGNANT, LE CLIMAT DE LA CLASSE ET ASSEOIR LA REUSSITE DES ELEVES.....	74
A. ADOPTER UN STYLE PEDAGOGIQUE FAVORABLE A L'ESTIME DE SOI	74
B. PLANIFIER DES ACTIVITES EN PETITS GROUPES AFIN DE MULTIPLIER LES INTERACTIONS, FAVORISER LA COLLABORATION, L'AUTONOMIE DES ELEVES PAR RAPPORT A L'ENSEIGNANT ET LE DEVELOPPEMENT	75
C. GUIDER LES ELEVES, FAVORISER LA PRISE DE PAROLE PAR DES FEEDBACKS DE PROCEDURE CLAIRS, DETAILLES ET POSITIFS.....	77
D. ÉLABORER ET PROPOSER UNE EXPERIENCE POSITIVE, CONSENSUELLE, STIMULANTE ET REALISABLE POUR L'ELEVE.....	80
E. DONNER DU TEMPS AU PROJET	81
F. FAVORISER DE NOUVELLES PRATIQUES D'ÉVALUATION	82
G. ASSOCIER LES PARENTS AU PROJET	83
CONCLUSION GENERALE :	84

I.

Introduction

Notre question de départ consistait à étudier l'impact de la pédagogie de projet sur la construction (identitaire) de l'élève. Les premières recherches réalisées dans la littérature scientifique ont mis en évidence les apports manifestes de la pédagogie de projet sur le développement de l'élève : apport de connaissances (disciplinaires, transversales), développement des capacités cognitives, renforcement de l'autonomie, renouveau de la motivation, développement de l'estime de soi, renforcement de la conscience de groupe, développement de la mutualisation et de l'entraide au sein de la classe et amélioration du climat de la classe. D'après Huber (1999), cité par Légault et Lafférière, le projet est décrit en effet comme *« une action se concrétisant dans la fabrication de produits socialisables valorisant qui en même temps qu'elle transforme le milieu transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles par rapport à la résolution de problèmes rencontrés »*.

Parmi les apports de la pédagogie de projet, le développement de l'estime de soi a attiré très vite notre attention car il regroupe un ensemble de variables (sous-dimensions), mesurables, susceptibles de faire l'objet d'une étude quantitative.

Il est apparu très vite qu'une étude complémentaire s'imposait pour explorer la diversité du « soi » et des concepts de soi, distinguer le concept d'estime de soi (globale) et de valeur de soi, identifier son organisation hiérarchique et ses déterminants ainsi que les facteurs contextuels permettant de faire évoluer l'estime de soi (globale) et ses composantes (concept de soi scolaire).

D'autre part, compte tenu de son caractère multiforme et des pistes de recherches inépuisables qu'il introduit, le concept de pédagogie de projet (dans son acception traditionnelle) ne semblait pas tout à fait adapté à une étude ciblée et limitée dans le temps. Pour cette raison, nous avons décidé de centrer notre réflexion sur les aspects communicationnels (interactionnels) du projet afin d'identifier les principales modalités d'interactions et leur impact sur l'individu, dans le cadre d'une situation problème.

Nos recherches se sont orientées, de manière concomitante, dans deux directions : la mise en évidence des modèles théoriques proposés par la psychologie sociale et cognitive, doublée d'une exploration systématique des applications pédagogiques proposées par les sciences de l'éducation, cela afin d'identifier des pistes d'actions pédagogiques concrètes et opérationnelles. Notre approche n'avait pas seulement pour objet de faire un inventaire des modèles théoriques en cours mais également d'explorer des pistes d'actions validées par la science et susceptibles d'être reproduites (ou adaptées) en contexte scolaire.

Cette exploration théorique aurait peu d'intérêt si elle n'avait pas donné lieu à une expérimentation pédagogique, en cours d'année, destinée à valider ou invalider nos hypothèses de travail dans le secteur de l'hôtellerie-restauration. Valider (ou

invalider) nos hypothèses de travail, dans le cadre d'un projet conciliant recherche théorique et application sur le terrain, a constitué en effet le fil conducteur de cette étude.

Précisons par ailleurs que cette expérimentation s'est déroulée dans le cadre d'un stage réalisé en qualité de professeur contractuel (admissible), dans la section hôtelière d'un lycée professionnel, au cours de l'année scolaire en cours. Cette précision suggère que notre projet s'est inscrit dans un référentiel, et s'est nourri autant des forces que des contraintes de l'institution scolaire. Cette étude a été rendue possible grâce à l'action conjuguée de plusieurs acteurs (intérieurs ou extérieurs au lycée) : l'administration du lycée, les enseignants volontaires (tant pour co-animer des séances que pour répondre aux questionnaires d'enquêtes), les professionnels locaux sollicités pour l'occasion.

Dans un premier temps, nous tenterons de définir les concepts de **projet, d'estime de soi (globale) et d'interactions sociales** afin d'introduire nos hypothèses de travail à venir. Nous tenterons dans un deuxième temps de démontrer que nos hypothèses opérationnelles peuvent être validées dans d'autres contextes que ceux étudiés dans la littérature scientifiques, et notamment dans une classe de bac Pro, en hôtellerie-restauration. Pour ce faire, nous mettrons en exergue **les grands axes de notre projet** avant de présenter les **résultats de notre étude de terrain**. La troisième partie de cette étude se présentera sous la forme d'une recension des éléments à prendre en compte pour mettre en œuvre une démarche de projet favorable à l'estime de soi.

I. Une approche théorique orientée vers les aspects interactionnels du projet

Beaucoup d'auteurs ont abordé la question de la pédagogie de projet et notamment la question de ses effets sur le développement de l'élève. Avant d'aborder la mise en œuvre pratique (pédagogique) de cette étude, il convient de passer en revue les principaux concepts abordés dans notre question de départ.

Pour ce faire, nous mènerons une réflexion à la croisée de plusieurs champs disciplinaires : psychologie sociale et sciences de l'éducation, psychologie cognitive, sociologie, linguistique.

Notre propos est d'étudier ici en quoi **la pédagogie de projet** est favorable (ou non) à **l'estime de soi**.

A. Projet, interactions et estime de soi

1- Le projet, un concept multiforme destiné à promouvoir la réussite et les besoins de l'apprenant

Issue de la notion (technologique) de projet, la pédagogie de projet (en contexte scolaire) désigne des pratiques pédagogiques volontaristes visant à favoriser l'autonomie et la prise de responsabilité, les progrès de l'élève, la valorisation de ses travaux, le développement de l'entraide et la recherche d'un climat de travail apaisé, favorable au travail de tous.

1-1. Apporter une réponse (pédagogique) à une quête de sens formulée par certains lycéens

Des recherches citées par Legault et Laferrière (2002) ont en effet mis en évidence une détérioration (générale) de l'intérêt pour l'école chez les adolescents. Une hypothèse d'inadéquation entre l'apprentissage dans le secondaire et les besoins de l'adolescent a été avancée. Selon Coslin (2010), les adolescents « *souhaitent être respectés et reconnus en tant que personne, pouvoir parler à l'enseignant de personne à personne.* » Outre le creusement des écarts culturels entre élèves, une vraie désaffection pour les études se ferait jour.

1-2. Remédier à l'échec scolaire

La pédagogie de projet, en milieu professionnel, vise également à lutter contre les déterminismes sociaux et l'échec scolaire. Laville-Bidadanure (2010) précise que la pédagogie de projet cible notamment les élèves en situation d'échec lourd, qui « suite à une série d'échecs et à une orientation forcée, ont perdu toute motivation ». La plupart du temps, ils n'ont pas de projet professionnel et ont fait l'objet d'une orientation passive. Pour Huber (cité par Laville-Bidadanure), la priorité est d'aider ces élèves à acquérir une « *identité personnelle positive* ».

1-3. Lutter contre les inégalités socio-culturelles en réformant les pratiques

Bruner rapporte que le contexte socio-culturel (racisme, pauvreté, chômage ...) a des effets destructeurs sur les capacités mentales des enfants défavorisés avant même qu'ils aillent à l'école. L'enjeu consiste alors à innover en matière pédagogique pour aider les enfants en difficultés à lutter contre cette forme de déterminisme.

1-4. Rapprocher le monde de l'école et celui de l'entreprise

Depuis les années 1970, la crise économique a modifié les attentes des entreprises qui attendent des jeunes professionnels autonomie et réactivité, capacité à travailler en équipe, à s'organiser et à anticiper. La pédagogie de projet apparaît alors comme un moyen d'adapter l'enseignement professionnel au contexte économique tout en respectant les besoins de l'individu.

1-5. Les principes fondateurs de la pédagogie de projet : autonomie, question à haut niveau cognitif, médiation

Puisant son inspiration dans le mouvement de l'Éducation Nouvelle et le monde de l'entreprise, la pédagogie de projet est par extension une pédagogie dont les principes fondateurs sont structurés sur les besoins de l'enfant :

- élaboration de projets ;
- réalisation de tâches complexes ;
- planification sur un temps long ;
- responsabilisation de l'enfant par la prise de décision (choix du sujet, proposition des phases et des scénarios, réajustements) ;
- acquisition d'un mode de pensée et de travail autonome ;
- rôle structurant de l'enseignant pour susciter des projets, amener l'enfant à planifier et anticiper, l'encourager, le pousser à coopérer et échanger (avec les autres), analyser ses procédures, chercher des liens entre les expériences (Marcel Crahay).

Activités de négociation, confrontation à une ou des questions à haut niveau sociocognitif (solution-problème), recherche documentaire, élaboration et confrontation de *scenari* (techniques) par les élèves, conception d'un pré-projet et planification, interactions en petits groupes combinés au travail individuel, travail de médiation assuré par l'enseignant, autoévaluation et évaluation formative réalisée par un professionnel, valorisation de la production finale des élèves constituent en effet les grandes étapes d'un projet.

Compte tenu de la diversité des champs de recherche ouverts par la pédagogie de projet, il est proposé de centrer notre étude sur les aspects communicationnels et interactionnels de la pédagogie de projet;

2- Les interactions sociales, une variable contextuelle stimulant l'affect et les progrès intellectuels de l'élève

2-1. Les relations interpersonnelles ne sont jamais « neutres »

Selon Mucchielli (1980, p.103), elle peut se définir comme « *un échange (ou intercommunication) provoquant des effets et une évolution des systèmes individuels d'opinions.* »

2-2. Les interactions sociales impactent l'affect des partenaires

Lasnier nous fait part de l'hypothèse de Homans stipulant que " *si la fréquence des interactions entre deux ou plusieurs personnes augmente, leur degré d'amitié sera renforcé, et vice-versa.* " Bovard, ayant vérifié cette hypothèse conclut : " *lorsque la communication est favorisée entre les membres, la cohésion est augmentée.* ». (Lasnier, 1989, p.28). D'après Roux, les échanges sociaux ont des enjeux affectifs, les partenaires cherchant à « *établir, maintenir une relation...* ».

2-3. Les interactions sociales renforcent l'appartenance au groupe et structurent la personnalité des partenaires

D'après Ball et Lalanne (1985, p. 235) « À mesure que les jeunes grandissent et se développent, les relations interpersonnelles prennent de plus en plus d'importance à leurs yeux. Les relations qu'ils entretiennent (avec leurs camarades de classe, leurs amis, leur famille et les adultes qu'ils rencontrent) évoluent et contribuent largement à la formation de leur personnalité. Ces expériences sociales jouent un très grand rôle dans leur vie." Les interactions contribueraient à la cohésion du groupe, laquelle, à son tour, crée le sentiment d'appartenance. Pour les sociologues (Maltais, 1997, p.182), le(s) concept(s) d'interactions et de concept de soi sont très liés : " les théories de la personnalité affirment que le concept de soi est un élément central de la personnalité d'un individu et qu'il détermine son comportement. Certains chercheurs poussent encore plus loin leur analyse en affirmant que le concept de soi aurait également une influence sur le comportement d'autrui." Une étude de Maltais (1997), menée auprès d'enfants de 9 à 12 ans, a montré l'incidence du concept de soi (négatif ou positif) sur les relations avec les autres.

2-4. Les interactions sociales renforceraient le développement cognitif et le sentiment d'auto-efficacité des partenaires

D'après Dumont & Moss, il y a depuis les années 1970 (et les travaux de Vygostki et Bruner) une forme de consensus sur la « nature sociale de l'intelligence » et le rôle central joué par la communication sur le développement cognitif. Selon Dweck (1975) et Rotter (1954), cités par Damon (1983), la dimension sociale aurait en effet un impact sur l'affectivité et le développement cognitif (Locus of control, interne ou externe).

Les études récentes, réalisées dans le cadre scolaire, montrent que les interactions sociales avec les pairs et l'enseignant (selon leur niveau et leurs qualités) peuvent avoir des effets sur l'activité cognitive (raisonnement, mémoire, attention, prise de décision, attention, apprentissage, émotion, oubli, ...), le sentiment d'auto-efficacité et par conséquent sur l'estime de soi des élèves. En revanche, les auteurs s'opposent sur les facteurs (contextuels) nécessaires à cette dynamique. Selon les modèles théoriques (constructivisme, interactionnisme social, relativisme épistémologique), les études reflètent en outre des questions très diverses :

- quels sont les effets réels des interactions sur l'élève et quels sont les mécanismes en jeu ?
- quels contextes interactifs sont susceptibles de favoriser les progrès cognitifs, l'affect et l'estime de soi ?
- quels sont les déterminants de la connaissance de soi (estime de soi) ?
- le type (tutelle asymétrique, interaction symétrique, conflit sociocognitif) et la taille des petits groupes placés dans un contexte interactif ont-ils des effets sur les capacités intellectuelles, l'efficacité scolaire et l'estime de soi ?
- quelles formes doivent prendre les interventions du maître afin de gérer le groupe, favoriser le progrès ou l'estime de soi ?

3- L'estime de soi (globale), une variable dépendante impactée, de manière indirecte, par le contexte social (scolaire) et l'affect

3-1. Développer l'estime de soi pour mieux asseoir le bien-être des élèves et améliorer leurs capacités d'adaptation

D'après Delphine Martinot, le lien entre l'estime de soi et le bien-être (psychique) des individus en général (et des élèves en particulier) fait l'objet d'un large consensus dans la littérature scientifique.

Selon Bandura (1997), Dubois, Bull, Sherman et Roberts (1988), Harter (1999), Mac Cullough, Huebner et Laughlin (2000), elle contribuerait à « *l'ajustement comportemental, social, émotionnel* » et « *fortement reliée à la santé mentale* ». D'après Montardon, Ristchard, Kellerhals, Sardi, l'estime soi induit en effet « la facilité avec laquelle un sujet tisse des relations sociales, effectue des apprentissages professionnels, s'adapte aux situations, cherche à agir sur sa destinée ». Elle aurait donc un caractère « stabilisateur » indéniable.

Dans le contexte scolaire, Famose et Bertsch (2009) ont démontré en effet que l'estime de soi favoriserait un comportement scolaire « adaptatif ». D'après le site Uquebec. ca (edusante mentale), une carence d'estime de soi se caractériserait par un certain nombre de traits « pathologiques » : « *trouble de comportement* », « *taux d'anxiété élevé* », « *manque de confiance en soi dans ses habiletés à réussir* », « *manque de persévérance, abandonne rapidement* », « *n'arrive pas à faire le lien entre le travail et le succès* », « *démontre une mauvaise opinion de lui-même* », « *est passif et a tendance à suivre les autres* », « *est incapable de réussir ses travaux scolaires* », « *craint d'émettre ses opinions* », est « *plus susceptible de faire des choses qui nuisent à sa santé, comme fumer et suivre des régimes trop sévères* »...L'élève ayant une faible estime de soi chercherait donc à éviter l'échec en ayant un comportement de fuite par rapport aux apprentissages.

Elle impacterait aussi fortement la motivation. Pour Robert Viau (1997), « *la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement garantissant la persévérance et l'engagement dans la tâche.* » D'après E. Deci (1975), « *Estime de soi et sentiment d'autodétermination sont considérées comme les ressorts principaux de la motivation.* » L'estime de soi déterminerait en effet « *le choix et la persistance* » dans une activité.

3-2. Définir et conceptualiser l'estime de soi

Depuis la fin du XIX^e siècle, la connaissance et l'évaluation de soi est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs s'agissant notamment de sa définition, de sa structuration et de son organisation (au sein de l'entité « soi »). Nous évoquerons donc différents thèmes de recherche :

- la définition de l'estime de soi ;
- les déterminants de l'estime de soi (self-esteem) et des croyances sur soi ;
- le(s) fonction(s) de l'estime de soi, les enjeux de son développement ayant été déjà définis ;
- les contextes favorisant l'estime de soi ;
- la composition de l'estime de soi ;
- le lien entre l'estime de soi et les autres aspects du « soi » ;

Nous tenterons par ailleurs de répondre aux **questions théoriques** et de traiter des applications pédagogiques qui sous-tendent cette étude de l'estime de soi

- résulte-t-il d'un processus interne et/ou d'un phénomène externe?
- correspond-il à une évaluation globale et stable sur soi-même ou à des croyances spécifiques (liées à différents domaines du concept de soi), variables dans le temps ?

- concept de soi et estime de soi sont-ils liés (ou séparés) ? ;
- estime de soi et sentiment d'auto-efficacité sont-ils liés ?
- quels rôles jouent les différentes dimensions du soi (dans l'estime de soi globale)?
- comment ces concepts de soi sont-ils liés et structurés entre eux ?
- quels sont les déterminants de la perception de soi (scolaire) ?
- comment améliorer le concept de soi (scolaire)?
- la perception de soi scolaire entretient-elle un lien avec l'estime de soi globale (et d'autres dimensions du soi), de manière directe ou indirecte ?

3-3. L'estime de soi : une évaluation personnelle, normative et comparative sur soi

3-3-1. Les origines de l'estime de soi : un processus d'évaluation d'origine interne ou externe ?

Dans un premier temps (entre la fin XIX^e et les années 1970), les recherches sur l'estime de soi se sont structurées autour de plusieurs modèles relativement conflictuels (psychologie sociale, psychosociologie), remis en cause ultérieurement :

- le modèle de la personnalisation et du rapport entre les aspirations du sujet et ses réussites effectives, incarné par James (1890) ;
- le modèle de la socialisation et de l'interprétation de l'individu par rapport aux jugements de son entourage, représenté par Cooley (1902) ;
- le modèle de Coopersmith (1967) et Fers (1969), selon lequel elle constitue le sentiment qu'a l'individu de sa propre valeur.

a) L'estime de soi : un processus d'origine interne, décrit comme un effet de la personnalisation (identification) ?

Pour William James (1890), elle est le produit du ratio réalisations (résultats obtenus, ou concept de soi réel) sur prétentions (aspirations, ou concept de soi idéal). Dans le prolongement de James, Piaget estime que l'enfant appartient dès l'enfance à des groupes (dyade mère/enfant, triade parents/enfant, groupes de pairs...) auxquels il s'identifie et qui lui confèrent un sentiment d'appartenance tout en lui permettant de se construire. Pour lui, les progrès de l'enfant seraient d'abord individuels (internes) avant d'être externes.

b) L'estime de soi : un processus évaluatif personnel d'origine externe décrit comme un effet de la socialisation (interactions sociales et langage) ?

Pour Cooley, elle est en effet une sorte de « miroir social » (*Looking Glass Self*) qui serait le reflet de l'apprentissage des normes sociales. Pour Rime et Leyen (1975), elle dépend de la « *perception que le sujet a des évaluations le concernant* ». Selon Mac Guire et al, le contexte social (scolaire) influence en effet la manière dont l'individu (élève) se définit. Les chercheurs s'accordent à penser qu'elle constitue une évaluation personnelle (globale) que chacun fait de sa personne, modelée par le cadre social.

3-3-2. L'estime de soi : un processus cognitif ?

Mead (1934) juge pour sa part que l'estime de soi serait également un processus cognitif inhérent aux interactions sociales. Elle résiderait « *dans la conversation (par gestes intériorisés) à partir de laquelle procèdent la pensée et la réflexion* (1963) ». Pour Mead, « *L'individu s'éprouve lui-même, non pas directement, mais seulement indirectement en se plaçant aux divers points de vue des autres membres du groupe social ou aux points de vue généralisés de tout groupe social auquel il appartient.* » (1963, p118). Les interactions doteraient l'individu de caractéristiques, d'un sentiment de soi ainsi que d'un concept de soi.

3-3-3. L'estime de soi, un phénomène combinatoire, fortement relié à autrui ?

Ces modèles traditionnels ont été largement remis en cause dans un deuxième temps par le psychosociologue Morris Rosenberg (1969) et Harter (1985), qui leur reprochent notamment leur faiblesse méthodologique.

Pour Harter, cité par Joet, Nurra, Bressoux et Pansu, l'estime de soi globale (*Global Self Worth*) fait référence, en effet, au jugement de valeur global et comparatif qu'un individu a de lui-même (bon/mauvais, gentil/méchant, positif/négatif...). Cette évaluation reposerait essentiellement sur les feed-back des « *autrui significatifs* » (parents, amis, professeur...) et un phénomène de comparaison sociale.

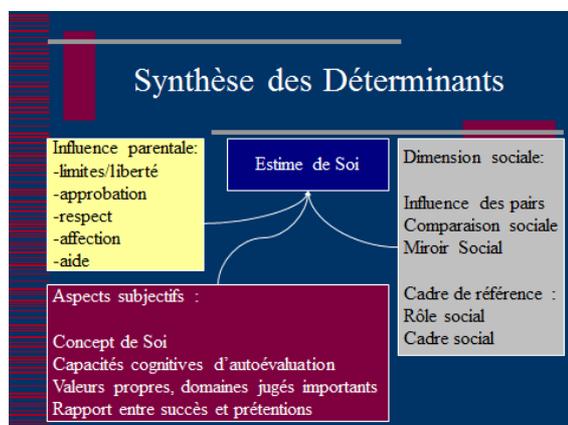
Pour Pierre Tap, l'estime de soi dépendrait en fait de deux types d'évaluation : le jugement (social) des autres et le sentiment de valeur de soi (ou évaluation personnelle, liée au phénomène de comparaison sociale, appelée *Self Worth*). Selon lui, elle désigne « *un ensemble de processus psychiques et d'informations (valeurs, influences socioculturelles...) que s'approprient la personne au cours de la socialisation* ». Elle serait un produit construit « socialement déterminé » (par identification, intériorisation, appropriation). Ce processus d'évaluation intègre en effet un phénomène de comparaison sociale mis en évidence par Festinger (1954), celui-ci ayant démontré que l'humain avait la capacité de s'autoévaluer et de se comparer aux autres (personnes similaires, meilleures ou inférieures)... Une comparaison sociale favorable (avec des personnes moins performantes que soi) amènerait ainsi à une augmentation de l'estime de soi. Trope (1983) a démontré que l'humain pouvait réaliser des diagnostics en utilisant « *des critères objectifs* ». Selon Lecigne et Tolve, l'estime de soi (intimement liée au sentiment de valeur personnelle ou *Self Worth*) combinerait ces différentes approches :

- il serait « *une construction sociale* », liée aux interactions avec l'entourage depuis l'enfance : Cooley (1902), Mac Guire et al (1979);
- il se développerait sous l'influence d' « *une dynamique intra- personnelle* » (interne) ;
- il serait conditionné par « *les opinions que les autres ont de lui* » (Valleyrand et Reid, 1984) lesquelles contribuent à forger la perception qu'il a de lui-même;
- il associerait estime de soi et « *approbation d'autrui* » : Tap (1988) ;

Pour Perron (1991), cité par Levigne et Tolve, elle résulterait d'un double processus d'apprentissage social, et de personnalisation. L'affect ou plutôt le « *soutien perçu* » (lié à l'attachement précoce, au respect, à l'approbation, la liberté, l'aide effective apportée par les parents) ne serait en outre pas étranger à la perception de soi globale.

Outre ces aspects évaluatifs et affectifs (estime de soi globale), les aspects cognitifs de l'estime de soi (concepts de soi) sont indéniables. Pour Delphine Martinot, la composante cognitive recouvre le concept de soi (global) ainsi que ses différentes composantes (concepts de soi). Une personne peut accorder (selon ses valeurs personnelles) plus ou moins d'importance à ces différents domaines (scolaire, loisirs, social/amis/rerelations, physique...), ce qui impacterait plus ou moins son estime de soi. Cette évaluation est en effet influencée par les aspirations personnelles du sujet. Cette idée a été reprise par Rosenberg (1979), pour qui la « *discrépance* » représente l'écart entre le soi réel et le soi idéal, et Lawrence (1988) pour qui l'estime de soi est l'évaluation (personnelle) de la « *divergence entre l'image de soi réel et le soi idéal* » (soi normatif et social).

D'un point de vue purement cognitiviste, il semblerait que l'évaluation de soi combine en effets plusieurs modes de traitement de l'information : l'apprentissage (des normes sociales), la perception (du jugement des autres), les émotions et la mémorisation (jugements, feed-back...), le raisonnement et la catégorisation (phénomène de comparaison...).



L'estime de soi semble s'enraciner dans trois sphères : sociale (évaluation comparative et *feed-back* de l'entourage...), affective (soutien des parents...), subjective/cognitive (concept de soi, capacité d'auto-évaluation, valeur propres, rapport succès sur prétentions...). En 1988 et 1999, Harter démontre que l'estime de soi globale est liée à deux facteurs : la différence entre la valeur (importance) accordée aux différents domaines et les évaluations de soi dans ces domaines, la qualité du « *soutien perçu* » (et non réel), insufflé par les « *autres significatifs* » (Bressoux et Pansu, 2004). Piolat (1999, p 293), cité par Joet, Nurra, Bressoux et Pansu, insiste enfin sur le caractère combinatoire du concept de soi et son rôle dans le traitement de l'information «...une forme de connaissance de soi (...) établie à partir d'une multitude d'informations recodées, assemblées, organisées en divers réseaux de significations ».

3-3-4. L'estime de soi, une entité globale ou morcelée ?

Il faut attendre les années 1970 pour que les chercheurs cessent de considérer l'estime de soi comme un concept global (« *unidimensionnel* »). Depuis, les travaux sur le rôle, la structuration et le développement du soi se sont multipliés.

D'après Ninot, Delignères et Fortes (2000), différents champs de recherche ont été explorés :

- l'organisation hiérarchique de l'estime de soi : Epstein (1973)
- le développement du soi : Rosenberg (1986) ;
- la structure cognitive du soi : Marsh et Shavelton (1985) ;
- le fonctionnement du soi : Tesser et Campbell (1983) ;
- le rapport du soi avec les émotions : Higgins (1987) ;
- les fonctions du soi dans le développement cognitif et l'affect (en contexte stressant) : Bariaud et Bourchet (1994),
- la structure interne de l'estime de soi et son évaluation (inventaire) : Marsh et Shavelson (1985) ;

a) *Le soi, une entité plurielle aux contours flous*

S'agissant de la composition et des fonctions du Soi, les opinions divergent. Si les auteurs s'accordent à penser que les aspects affectifs, évaluatifs et cognitifs sont liés entre eux (car ils fournissent des informations sur ce que nous sommes, dans des dimensions diverses), ils s'opposent sur la structuration du Soi. Les opinions des auteurs divergent notamment sur l'intégration ou non de l'estime du soi dans le concept de soi.

- Les « séparatistes » (Galand et Grégoire, 2000 ; Marsh 1999) sont convaincus que ces deux derniers aspects sont séparés car « ils répondent à des fonctions bien distinctes ». Pour d'autres, le soi se décomposerait en plusieurs entités aux fonctions diverses: une dimension cognitive (le schéma de soi) pour Markus (1977), Monteil (1993), une dimension émotionnelle (fonction régulatrice des affects...) pour Higgins (1987), une dimension comportementale pour Martinot (1995).

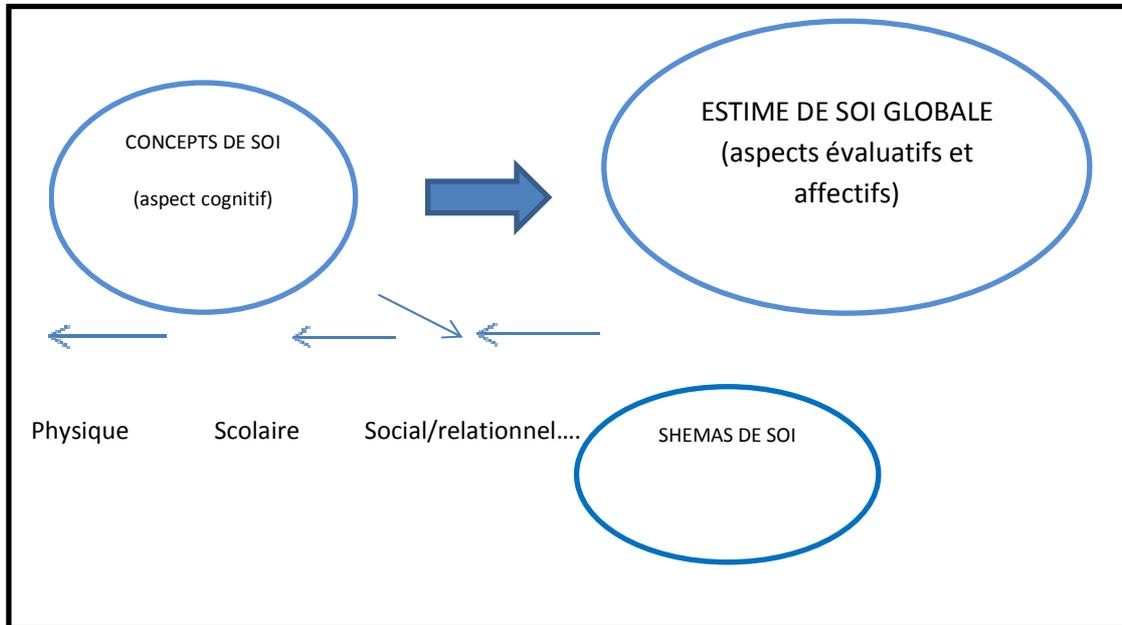


Figure 1 : organisation du "moi" (en termes de contenu)

- Les « intégratistes », comme Pajares et Schunk (2005), défendent l'idée qu'estime de soi et concept de soi sont **confondus dans une entité globale**, (car ils ne peuvent être « isolés » en conditions expérimentales). L'estime de soi relèverait donc du « Moi », un des deux aspects constitutifs du Soi (contenu), au même titre que le concept de soi et les schémas de soi (généralisations sur soi) selon Markus (1977).

Il semblerait néanmoins que, fusionnés ou non, estime de soi et concepts de soi soient **connectés**.

b) Diversité des concepts de soi et des estimations de soi chez l'individu

Si estime de soi et concept de soi sont considérés comme liés, le caractère « *unidimensionnel* » (global) du soi est remis en cause dans le courant des années 1960.

Pour Rosenberg (1965), Vallière et Vallerand (1990), l'évaluation de soi s'exercerait en effet dans différentes dimensions (« *individuelle ou collective, spirituelle ou dispositionnelle, globale ou contextuelle, explicite ou implicite* »).

Shavelson et al (1976), propose de scinder le concept de soi (global) et ses composantes : le concept de soi physique (apparence, attitude...), le concept de soi émotionnel (état, affects...), le concept de soi social (relation avec autrui et ses pairs), **le concept de soi scolaire** (maths, histoire, langue maternelle...). Markus et Wurf (1987) mettent en évidence le caractère multidimensionnel du concept de soi.

Plus récemment, Galland et Grégoire (2000), Harter (1982, 1999), Shavelson et Marsh (1986), Vallerand Pelletier et Gagne (1991), confirment l'organisation duale du concept de soi entre **une entité globale** (évaluation globale) et des **entités différentes** renvoyant à des « *situations de vie particulières* ».

D'après Pierre Tap, une personne a des **identités différentes (et autant d'évaluations spécifiques)** selon ses rôles (sexe, âge, scolaire, familial, professionnel...), ses lieux de vie, les moments et les domaines d'activité. L'estime de soi réfère donc à la « *valeur que l'on se donne soi-même (dans différentes sphères de notre vie) et le sentiment que l'on a de notre dignité* » (Laporte, 1997). Selon Edgar Thill (1999), l'estime de soi constituerait un jugement (personnel) de valeur sur soi que nous portons sur « *nos compétences* » (physiques, sociales, intellectuelles...). D'après Markus (1977), toutes les informations sensorielles sur soi (relatives à un domaine précis) sont organisées en **schémas** qui agissent sur la sélection et le traitement de l'information ainsi que notre comportement. D'après Delphine Martinot, les concepts de soi regroupent des informations **mémorisées, mélangées, plus ou moins structurées et accessibles**. Elles devront être traitées (par le cerveau) pour entraîner une action de la part du sujet.

c) Diversité et importance relative des concepts de soi chez l'élève adolescent

D'après Harter (1985), cités par Joet, Nurra, Bressoux et Pansu, l'élève posséderait en effet différents concepts de soi (« *concept de soi scolaire* », « *concept de soi relations sociales* », « *concept de soi physique* », « *concept de soi athlétique* », « *concept de soi conduite ou action* ») actuels ou futurs. Pour Reuchlin (1981) : « *Parmi les images de soi qu'un enfant utilise figure une représentation de soi en tant qu'élève.* » Pour Legendre (2000), « *L'estime de soi, propre à une situation pédagogique, s'appelle le moi scolaire, lequel est directement relié à la réussite ou non à des apprentissages.* »

Il semblerait aujourd'hui, que du fait de leur expérience (toute relative), les **concepts de soi des adolescents soient plus nombreux** (compétence scolaire, compétence athlétique, compétence relationnelle, apparence physique, amis proches, relations sentimentales...) que ceux d'un enfant (**mais moindre que celle d'un adulte**).

Pour les tenants de l'approche cognitiviste et pour Rosenberg (1979), cité par Delphine Martinot, l'estime de soi globale et les différentes conceptions de soi **n'ont pas la même importance d'un élève à l'autre**. Comme le montre Harter (1986), un élève peut avoir une bonne estime de soi (globale) et être en échec scolaire, **s'il valorise d'autres domaines (sport, physique...)**.

Selon Markus (1977), les informations sur soi seraient organisées en **schémas de soi** ayant un impact sur l'activité cognitive (pensée, mémoire, attention...). S'agissant des schémas de réussite (dans le domaine scolaire), Delphine Martinot précise qu'ils sont mobilisés par les bons élèves pour faire des choix « *stratégiques* »...Pour Shunk (1991), s'ils peuvent **influencer la réussite** en favorisant la motivation, Ruvolo et Markus ont démontré qu'il ne suffisait pas d'avoir un concept

de soi (ou schéma) « *réussite scolaire* » pour avoir de bonnes performances, **il faut que ces conceptions soient structurées, facilement accessibles** pour être activées rapidement lors du traitement de l'information.

d) L'estime de soi (globale) et les concepts de soi sont hiérarchisés

Dans les années 1980, la structure hiérarchique du soi est validée. En 1985, Marsh et Shaverslon valident en effet le lien entre les différents sous- domaines (ou perceptions de soi) et la perception globale de soi (estime de soi globale).

Il semblerait que cette relation fonctionne de manière « *ascendante* » : une forte satisfaction dans une tâche (bonne note à un TP de cuisine, par exemple) renforce le sous domaine compétence scolaire (dans la mesure où cette dimension a une forte importance pour le sujet). Le domaine « *valeur scolaire perçue* » est renforcé, ce qui augmente le niveau d'estime global de soi.

e) L'estime de soi varie selon les évènements et les individus

Si l'estime de soi (globale) d'un individu est relativement stable, les recherches récentes ont mis en valeur les changements possibles du soi dans le temps... « *Longtemps considérée comme un trait de personnalité stable* » selon Delignières, elle semble sujette à des variations liées aux évènements de la vie. Elle pourrait varier en effet sur le long terme, suite à des évènements ou des expériences négatives... D'après Delignières (2004), la « *variabilité de l'estime de soi* » a été établie par les travaux de Nezlek et Plesko (2001), Nowak, Vallacher, Tesser et Borkowski (2000). Kernis et Waschull (1995), avait démontré par ailleurs qu'elle pouvait aussi fluctuer d'un moment à l'autre, « *selon les influences extérieures* » (félicitations, insultes, approbation d'autrui...).

Il semblerait en effet que si le niveau supérieur du soi (estime de soi globale) est relativement stable, en revanche, le niveau des sous-domaines montre une plus grande variabilité. Une perturbation à un moment donné dans un domaine (réussite, échec...) peut affecter les autres niveaux. L'élaboration d'un outil statistique spécifique, validé par Ninot, Fortes, Delignières (2001) a montré qu'elle pouvait varier selon certaines tendances, sur des périodes longues et selon les évènements de la vie.

Les personnes dites « *saines* » seraient caractérisées par un équilibre (ou « *dynamique pondérée* »), reposant sur un processus de préservation d'une part (de l'estime de soi antérieure) et d'adaptation d'autre part (aux évènements de la vie). Les personnes « *fragilisées* » (blessées physiquement, anorexiques, âgées...) ne bénéficieraient pas de cette dynamique. D'après Delignières, il semble possible de « *restaurer sa préservation* », ce qui confirme la thèse de Fox et Corbein (1989) selon lequel « *les progrès réalisés dans un domaine (...) génèrent un sentiment de compétence qui diffuse dans l'ensemble du système, provoquant un renforcement de l'estime de soi* ».

f) Elle varie également selon l'âge.

L'estime de soi des adolescents serait relativement sensible « aux attaques » impactant leur estime de soi, en raison notamment des transformations physiques et psychiques qui les affectent.

D'après Oubrayrie, Lescaret et de Leonardis, l'estime de soi est en effet « *instable d'âge en âge* ». D'après Oubrayrie et al, ceux qui ont une meilleure estime d'eux-mêmes sont les adolescents les plus jeunes (13 ans) et les plus âgés (19 ans). Safont (92) a démontré que les 15/18 ans se déprécieraient fortement.

g) Elle varie aussi selon le genre de l'individu...

Il y a une forme de consensus sur le fait qu'à performance égale les garçons et les filles ne s'évaluent pas de la même façon. Chez les femmes, le sentiment de compétence est en effet plus faible et diminue en fonction de l'âge. D'après Duru et Bella (1995), dans le contexte scolaire, les filles s'évaluent moins bien : elles seraient en effet « *moins approuvées* » à compétence égale, « *moins félicitées* » et « *plus encouragées à la dépendance* ». Les stéréotypes sexuels joueraient, également, un rôle essentiel dans cette façon très différente de s'évaluer. L'omniprésence (normative) du soi physique chez les femmes (beauté, ...) expliquerait aussi cette baisse de l'estime de soi avec l'âge. Des études ont montré en effet que les garçons se perçoivent plus compétents que les filles dans le domaine scolaire. Famose, 2005, a montré que l'estime de soi est généralement plus forte et plus stable chez les hommes. Des valeurs comme « *l'intelligence, la compétence au travail, l'habileté sportive, la richesse et le pouvoir* » seraient plus facilement dévolues aux hommes qu'aux femmes.

3-4. Les causes de l'estime de soi : un phénomène impacté par des variables nombreuses et complexes

Nous avons vu que l'estime de soi (globale) de l'individu est fortement liée au sentiment de valeur de soi, lequel est lié au phénomène de comparaison sociale. D'autres variables (en rapport avec les jugements, les expériences passées, l'affection...) impactent aussi l'estime de soi de l'élève.

3-4-1. Le contexte scolaire, un contexte propice aux modifications de l'estime de soi

D'après les recherches réalisées par l'Université de Liège (et l'association « x » fragile), quatre variables agiraient directement sur l'estime de soi : le sentiment d'appartenance, le sentiment de confiance, la connaissance de soi et le sentiment de compétence personnelle (ou d'auto-efficacité).

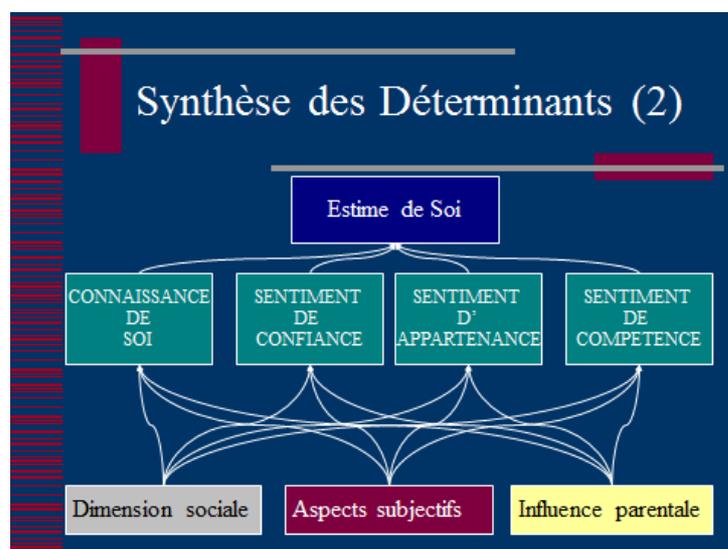


Figure 2 Déterminants de l'estime de soi globale (Université de Liège/Association X fragiles)

- a) **la connaissance de soi** (de ses qualités, de ses défauts) permettrait en effet de choisir des objectifs adaptés (à ses capacités) tout en favorisant le bien-être. Pour Taylor et Brown (1985), cité par Delphine Martinot, « *Se voir comme quelqu'un de bien favorise la santé aussi bien physique que mentale et est un indicateur d'une bonne adaptation.* »
- b) **le sentiment de confiance ou de sécurité** (à l'égard de son environnement physique ou à l'égard des adultes) serait lié à l'attachement précoce (comme le concept de soi). Selon Erikson (1966), les soins et la bienveillance permettraient au petit enfant d'acquérir une « *confiance fondamentale qui permettrait de se fier à la similitude, à la continuité des pourvoyeurs extérieurs, à soi-même.* »
- c) **le sentiment d'appartenance (à un groupe social)** permettrait à l'individu de se sentir utile et responsable, et d'obtenir de la reconnaissance, l'enfant accordant une importance croissante à l'avis de ses pairs. **Une relation aisée avec des amis et l'intégration à un groupe d'amis** favoriserait le développement de l'estime de soi chez les enfants (tandis que le rejet et la solitude favoriserait le développement d'une faible estime de soi).
- d) **le sentiment de compétence personnelle ou d'auto- efficacité (self-efficacy)**

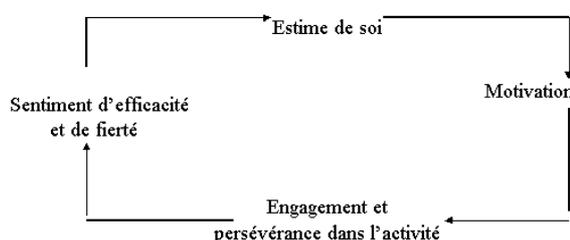
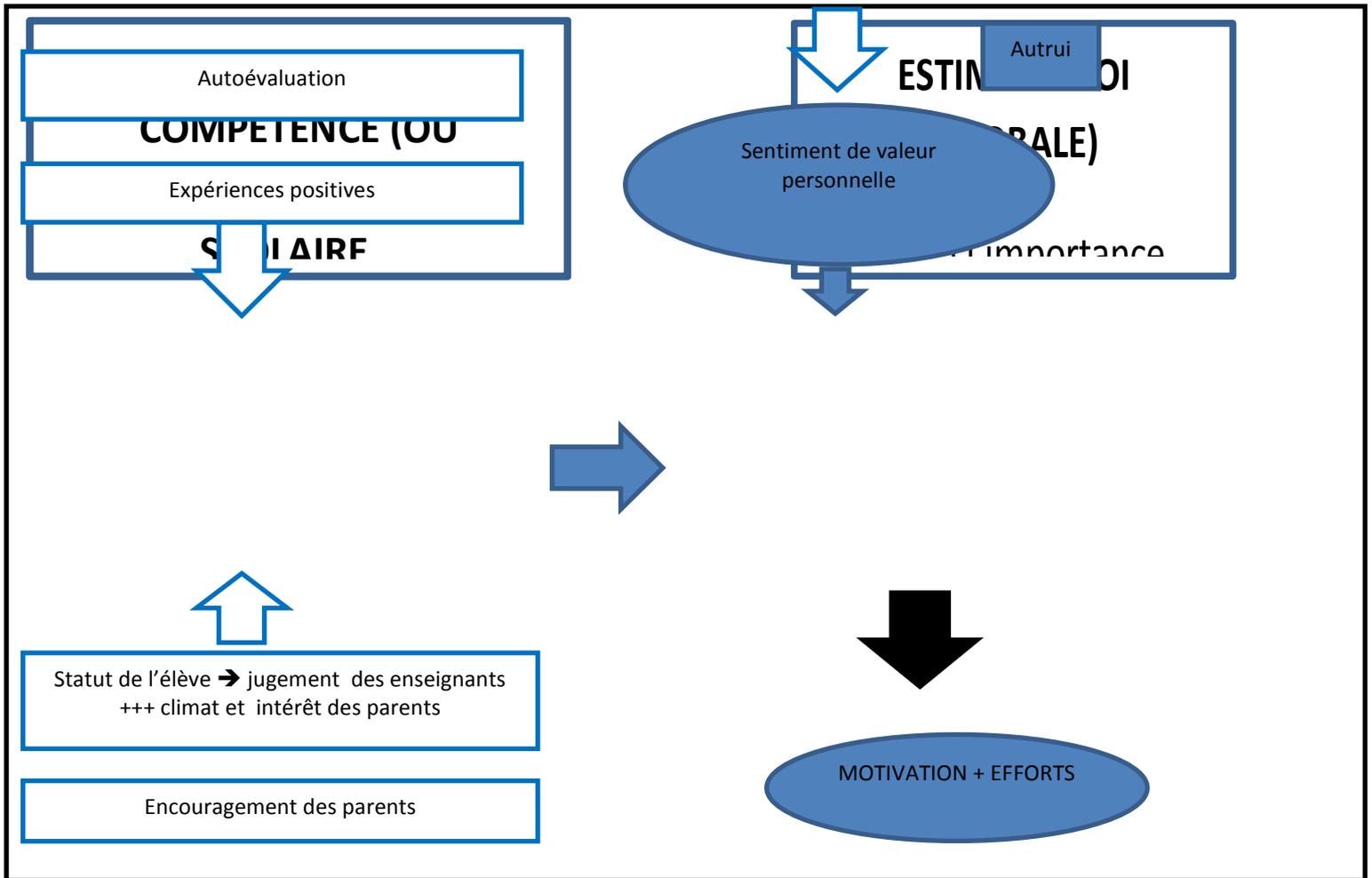


Figure 3 : modèle du concept de soi selon Harter (1982) et Lawrence (1988)

Selon Harter (1982 et Lawrence (1988), il impacterait directement l'estime de soi et, indirectement, la motivation. Selon Borkowski et al (1990), Lefebvre -Pinard et Pinard (1985), un sentiment d'auto efficacité fort procure en effet à l'élève une motivation qui favorise la « *mobilisation de ses ressources* » et un « *engagement dans la tâche* ». En effet, selon Bouffard-Bouchard & Pinard (1988), « *si l'on induit (expérimentalement) à des élèves la conviction qu'ils sont mauvais (tout en ayant réussi) ou bon (tout en ayant échoué), les résultats de l'étude montrent de grandes différences (entre groupes) en termes de performances.* » D'après Harter, plus un adolescent réussit ce qu'il entreprend (dans le domaine scolaire), plus il se sent efficace et fier de lui, et plus il développe sa compétence (scolaire) et son estime de soi (générale). Selon Duclos, Laporte et Ross, (1995), la compétence correspond au fait de s'attribuer la capacité « *de relever des défis avec succès* » (à condition d'adopter les bonnes stratégies). Plus généralement, il désigne l'évaluation de ses aptitudes à réussir dans les différents sous-domaines. Il est influencé notamment par les expériences passées, les performances scolaires et les jugements d'autrui. Pour Bandura (1977, 1994, 2003, 2006), en revanche, il impacte l'estime de soi (rapport succès/prétentions) **selon l'importance accordée à un domaine.**



3-4-2. L'estime de soi (globale) de l'élève dépend des priorités (valeurs) de l'élève et de son expérience

D'après Bressoux, cité dans l'étude du CRDP de Grenoble, le **sentiment de compétence (ou d'auto-efficacité) scolaire** n'impacte pas forcément l'estime de soi (globale) chez tous les élèves. **Pour avoir une bonne estime de soi, il faut valoriser la compétence dans le domaine concerné.** Les études récentes (citées par Joet, Nurra, Bressoux et Pansu) contredisent ainsi la version de Harter dans la mesure où « l'évaluation globale de soi ne se réduirait pas à la somme des évaluations spécifiques », celles-ci étant **hiérarchisées**. En effet, les différentes dimensions n'ont **pas toutes la même importance d'un individu à l'autre** : il existe ainsi des perceptions très importantes (« *perceptions centrales* ») qui influenceraient plus fortement le traitement de l'information, et d'autres beaucoup moins importantes (« *perceptions secondaires* »). Le sentiment de compétence en revanche ne serait **pas affecté par le retard scolaire** : Pour Pierre-Humbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel (1987), les élèves redoublant auraient ainsi « *une meilleure perception d'eux-mêmes* », car ils sont aussi devenus plus expérimentés face aux problèmes...

3-4-3. Les déterminants de l'estime de soi sont fortement impactés par le contexte scolaire

Dans le cadre d'une réflexion relative aux pratiques favorables à l'estime de soi, nous pouvons nous demander de quelle manière les variables déterminant l'estime de soi sont-elles impactées dans le contexte scolaire ?

Nous savons que les interactions de l'élève avec l'entourage (jugements, feed-back ou rétroactions...) ont des effets (indirects) sur l'estime de soi. Elles influenceraient directement la perception de soi (sentiment) de compétence (Valleyrand et Reid, 1984) tout en stimulant l'affect et le cognitif.

- L'évaluation que l'élève porte sur lui-même est d'abord influencé par son statut scolaire et ses composantes : les performances scolaires, le niveau de la classe, la filière de l'école (spécialisée ou générale), école fréquentée, ses caractéristiques individuelles (sexe, parcours scolaire, expériences...). Le statut scolaire influence en effet fortement le jugement (bon, moyen, mauvais...) et les *feed-back* (information délivrées sur la « *conduite* » de l'élève et les améliorations à apporter) de l'enseignant. Pour C. H. Cooley, le jugement de l'enseignant exercerait également un effet significatif sur la **perception de soi scolaire et sur la perception de soi globale de l'élève. Il affecterait également d'autres dimensions** (le domaine social et de la relation avec les pairs, le domaine de la conduite ou action). Compass (1991) a montré en effet qu'il impacte profondément « *la façon dont l'élève se perçoit* ». D'après Brophy et Good (1986), dans les classes où les enseignants feraient des reproches à leurs élèves, les progrès des élèves seraient plus faibles. L'échec scolaire provoquerait en effet une « *blessure narcissique* » chez l'élève (par retrait d'amour du parent et des maîtres). Deux aspects renforceraient le lien entre le statut scolaire de l'élève et son estime de soi : le climat de la classe (compétitif, coopératif/convivial...) et le soutien des parents. Pour les élèves, les notes représentent en effet un support de comparaison qui influence l'estime de soi. À l'adolescence, l'évaluation de soi-même s'accroît car les adolescents se comparent d'avantage avec leurs amis et leurs pairs. Les résultats des études réalisées par (Bressoux & Pansu, 2003) montrent que les performances scolaires influencent (fortement) leur sentiment de compétence scolaire. En revanche, ce ne sont pas les élèves faibles qui ont le sentiment de compétence le plus bas. Un élève qui échoue régulièrement peut voir son estime de soi décliner **à condition de valoriser le domaine scolaire.**
- L'estime de soi dépend aussi de l'orientation et de la filière choisie (générale, spécialisée). En effet, les élèves issus de cursus spécialisés auraient une relative satisfaction de soi (dans le domaine école) : Pierre Humbert et al (1987 a) a montré qu'ils « *survalorisaient leur estime de soi par compensation et effet de la désirabilité sociale* » ou encore : « *Les élèves suivant un cursus spécialisé se distinguent par un niveau d'aspiration (idéal de soi) assez frustrés. Selon cette hypothèse, des performances scolaires (même médiocres) procureraient à ces enfants une relative satisfaction d'eux-mêmes.* »
- Elle dépend également du niveau de la classe. D'après Compass (1991), cité par Jean Ecalte, « *Le niveau d'estime de soi tend vers un maximum chez les bons élèves des classes faibles (un minimum chez les faibles, dans une classe forte).* » Cette thèse est confirmée par Perron (1970), Cusin et Piolat (1972), Leonard et Rodriguez (1976), Pierre Humbert et al (1987a, 1988, 1992), Pierre Humbert et Rankin (1990), Tamagni (1992) ;
- Le contexte socio-culturel auquel appartient l'élève (et les stéréotypes culturels qui lui sont associés) « *exercent en outre une influence sur la façon dont l'élève se définit* » (Mac Guire et al, 1979) ;
- Le style éducatif des parents (qu'il soit « *statutaire* », « *maternaliste* », « *ou contractualiste* ») déborde largement le cadre de la famille en raison de l'intérêt qu'ils accordent (ou non) aux activités et performances scolaires de leurs enfants. Les parents conditionneraient très tôt et très fortement l'estime de soi de leurs enfants par **leur soutien, leur capacité à encourager l'autonomie et la négociation**. Harter (1978) souligne l'aspect vital de l'approbation (feed-back positifs) pour l'estime de soi de l'enfant. Ces « *renforcements positifs* » rempliraient deux fonctions : « *Ils apportent de la stimulation et de l'affection, et favorisent le processus d'indépendance et de recherche de maîtrise* » (en confirmant l'adéquation de leurs actions). Selon Miller et Naruyama (1976), le « *rang de naissance* » semblerait également jouer un rôle sur l'estime de soi de l'enfant et du futur adulte, le style éducatif des parents étant

sujet à modification dans le temps : ainsi, les cadets auraient une estime de soi légèrement plus basse que les aînés (mais seraient plus populaires et plus à l'aise que ces derniers en société).

- Des « *observations personnelles* » (portant sur nos comportements, sentiments et pensées) peuvent influencer le soi (Bem, 72 ; Andersen et Ross, 1984). **Les expériences positives** peuvent améliorer le sentiment porté sur soi-même, car elles impliquent « *l'attention des autres, des paroles respectables, une attention et une affection appropriées, ainsi que la reconnaissance de tâches effectuées avec succès* ». Les mauvaises expériences contribuent, a contrario, au développement d'une faible estime de soi (car elles impliquent « *de fortes critiques, du harcèlement, des abus physiques, moraux et/ou sexuels, être ignoré, ridiculisé ou intimidé* »).

L'estime de soi globale de l'élève semble donc très fortement reliée au contexte scolaire.

Nous avons vu que l'estime de soi (globale) de l'élève dépend fortement du sentiment de valeur de soi (lui-même relié à l'âge et à filière de l'élève, le phénomène de comparaison étant plus important à l'adolescence et dans les filières générales que professionnelles) et du sentiment de compétence personnelle ou d'auto-efficacité (scolaire), selon l'importance qu'il accorde à cette dernière dimension. Celui-ci serait largement conditionné par son entourage (style éducatif des parents, attachement précoce, expériences de vie, encouragements...), son statut scolaire (notes, performances, jugement des enseignants, type d'établissement, filière, réussites...) dans le cas où il valorise le domaine école et l'appartenance à un réseau d'amis.

3-5. Hypothèses en rapport à notre étude

Nous pouvons nous attendre à ce que des élèves évoluant dans une filière professionnelle aient une estime de soi relativement correcte et stable (notamment en fin d'année).

En effet, notre étude se déroule dans une section où le (sous) domaine scolaire n'est pas (forcément) survalorisé par les élèves (contrairement aux sections générales) par rapport à d'autres domaines (amitié/rerelations entre élèves, apparence physique, activité sportive...) si l'on se réfère au comportement des élèves (manifestations d'ennui, comportement de rejet à l'égard de la théorie au profit de la pratique, relations souvent conflictuelles avec les matières générales)...

D'autre part, il semblerait que dans les sections professionnelles l'idéal de soi des élèves soit plus « *frustré* » et que le phénomène de comparaison entre élève y soit moins marqué que dans les sections générales. Le niveau « moyen plus » de la classe et le climat apparemment convivial qui y règne ne semblent pas de nature à affecter l'estime de soi des élèves (le sentiment de compétence des élèves).

On peut également avancer l'hypothèse qu'en fin d'année, des réseaux relationnels et amicaux sont déjà en place dans la classe.

Le niveau d'estime de soi étant également lié au sexe, l'omniprésence des élèves de sexe masculin dans le groupe (onze garçons, une seule fille) laisse présager des niveaux d'estime de soi relativement corrects. En revanche, il se pourrait que l'estime de soi de l'élément féminin du groupe soit affectée par les stéréotypes sexuels, celle-ci étudiant dans un champ d'activité « dit masculin », largement dominé par les hommes.

L'« *effet de désirabilité sociale* », caractérisant les questionnaires d'autoévaluation risque en outre de renforcer les résultats de cette autoévaluation de l'estime de soi, notamment chez les mauvais élèves : Bouchard et Cyr (1998), Tournois, Mesnil et Kop (2000) ;

L'estime de soi globale variant sur un temps long, la durée de l'étude (3 mois) ne peut avoir provoqué un réel gain ou perte d'estime de soi. En revanche, la moyenne d'âge relativement élevée des élèves (72% des élèves ont plus de 16 ans) laisse présager que l'estime de soi sera moindre par rapport à un groupe d'élèves plus âgés, qui auraient vécu d'avantage d'expériences.

On peut également postuler que les trois élèves redoublant (âgés de 17 ans, dans la classe) n'auront pas forcément une estime de soi plus basse. S'agissant du groupe témoin, nous savons déjà que l'estime de soi ne pourra pas être bouleversée compte-tenu du fait qu'il n'a été soumis à aucune pédagogie interactive spécifique.

B. Le contexte d'apprentissage interactif semble exercer un rôle positif sur l'estime de soi, dans le cadre d'une situation problème

Ayant inventorié les déterminants de l'estime de soi (globale), il est possible de conclure que l'estime de soi (globale) de l'élève est largement conditionnée par les proches et fortement reliée aux interactions sociales inhérentes au contexte scolaire.

Des pratiques pédagogiques, intégrant des composantes interactives, ont de fortes chances d'impacter l'estime de soi. Encore faut-il que les pratiques pédagogiques soient réellement interactives.

Un certain nombre de chercheurs s'accordent à penser qu'un contexte scolaire novateur, organisé autour de dispositifs d'enseignement interactifs et d'une situation problème (travail en petits groupes sur des tâches complexes, débats en grand groupe organisé par un enseignement expert) peut être favorable à l'estime de soi.

Notre démarche consiste d'abord à inventorier et identifier un modèle théorique adapté à notre besoin (parmi les nombreux modèles empiriques proposés par les chercheurs) afin, dans un deuxième temps, d'être à même de définir et mettre en œuvre (dans le cadre de notre projet) une organisation pédagogique (interactive) personnalisée visant à développer l'estime de soi.

Les articles consultés montrent que les thèmes de recherches sont centrés sur deux aspects :

- **les modalités d'organisation des dispositifs interactifs** susceptibles de générer une dynamique sociale et des progrès intellectuels chez les individus ;
- **les facteurs impactant la quantité et la qualité des interactions** (type de contexte didactique, style pédagogique, style motivationnel des professeurs, contexte socio-affectif, ...).

Or, s'agissant de la structuration et de l'organisation de ces modalités d'interactions les opinions des chercheurs diffèrent sur :

- **les variables devant structurer (en priorité) les petits groupes** : la taille (dyades, triades...), l'expertise (élève novice/élève expert ou prof/élève, novice/novice, expert/expert), l'âge (élève de même âge ou d'âges différents), le sexe (filles/garçons, filles/filles, garçons/garçons), les liens affectifs (amis/amis ; neutres ; ennemis...)
- **la nature des liens existant** entre les membres du groupe (coopération, collaboration, ...) et entre les groupes (indépendance ou interdépendance, dans le cadre de la collaboration) ;
- **le caractère fixe ou évolutif** des rôles joués par chacun des élèves du petit groupe ;
- **les effets du processus interactif** sur les différents éléments du groupe ;
- **le rôle de l'enseignant** dans la dynamique interactive ;
- **les mécanismes** en jeux dans le cadre de cette organisation pédagogique ;
- la possibilité **d'obtenir (ou non), dans le contexte scolaire, les résultats issus** de dispositifs expérimentaux (réalisés en laboratoires) ;

Aussi convient-il de s'attarder sur les principales interactions pouvant être mises en œuvre dans le contexte scolaire et leurs effets sur l'estime de soi.

Nous ciblerons notre étude sur deux types d'interactions: les interactions **professeur/élève** ; les interactions **élève/élève**.

1- Les interactions sociales élèves/élèves, générées dans le cadre d'une situation problème, ont des effets favorables sur les variables impactant l'estime de soi, sous certaines conditions

1-1. Les interactions sociales exercent une influence fortement liée au contexte dans lesquelles elles sont générées.

Nous tenterons dans ce développement de répondre à la question des interactions sociales propices au maintien et/ou au développement de l'estime de soi. Notre idée étant de générer, dans le cadre d'un projet pédagogique, des dispositifs interactionnels élèves/élèves répondant aux aspirations de l'élève et agissant sur les déterminants de l'estime de soi (globale).

1-1-1. L'appartenance à un petit groupe, dans un contexte de comparaisons intergroupes, aurait un effet protecteur sur l'estime de soi chez les personnes fragilisées

Il semblerait que l'appartenance à un petit groupe ait un rôle protecteur pour l'identité et l'estime de soi. D'après Branscombe et al (1999) et Jetten et al (2001) cités par Redersdorff et Martinot, la possession d'une identité sociale dévalorisée (femme, étranger, élève faible, ...) peut être compensée par une « identification au groupe porteur de cette valeur ». Pour Mackie (1994), se comparer avec des membres de son propre groupe aurait des « *vertus protectrices, dans un contexte menaçant pour l'identité sociale du groupe* ». Certains chercheurs ont montré d'autre part que les comparaisons « *descendantes* » avec un individu (Willis) ou un groupe (Major Schiacchitano et Crocker, 1993 ; Morse et Gergen, 1970) réussissant moins bien que soi auraient un impact favorable sur l'estime de soi. En effet, d'après Mussweiller et Bodenhausen (2002), les comparaisons avec des membres d'un autre groupe (exo-groupe) « *permettent de s'autoévaluer en opposition aux performances du groupe* ».

1-1-2. La taille d'un petit groupe, dans un contexte de situation problème, exercerait un impact sur le niveau de développement et l'estime de soi des plus faibles

Un certain nombre de chercheurs ont étudié les effets de la taille d'un petit groupe (dyade, triade, groupe classe), dans le cadre de la confrontation à une situation problème. D'après Moss, Parent et Dumont, cités par Jean-Paul Roux, les interactions dyadiques auraient des effets socio-affectifs (« *en termes de réciprocité, d'engagement, de comportements*

affectifs, d'orientation vers des buts mutuels »...) et cognitifs (pour planifier, évaluer le travail, définir le problème...) évidents. Il semblerait donc que placés dans un contexte stimulant pour la pensée, les élèves regroupés par deux enregistrent donc d'avantage de progrès socio-affectifs et cognitifs que les autres groupes (triades, groupe classe...). **Les élèves faibles** se développeraient d'avantage dans des dyades que dans les groupes plus larges.

Les capacités cognitives et affectives des élèves étant mobilisées, il semblerait donc que les performances et le sentiment d'auto-efficacité scolaire (et donc l'estime de soi globale) puissent être engagés. D'après Belle et Clermont (1985), les interactions avec autrui ont des effets sur le sentiment de compétence (impactant l'estime de soi) et le cognitif, permettant à l'élève de se forger **une image de soi plus positive**.

1-2. Le contexte interactif exerce des effets significatifs sur les variables impactant l'estime de soi (affect, cognitif, social)

1-2-1. Les interactions sociales de type symétrique peuvent générer des progrès intellectuels et un renouvellement des liens socio-affectifs, favorables à l'estime de soi, mais sous certaines conditions

Il y a une forme de consensus, dans les articles consultés, sur le fait que les sphères sociales, affectives et cognitives sont reliées entre elles. Nous tenterons de montrer par conséquent en quoi les **interactions sociales ont un impact sur l'affect et le cognitif**.

a) Favoriser le développement en stimulant la coopération entre des élèves de même compétence

Les interactions « *symétriques* », ont été étudiées dans les années 1970 par Piaget et ses disciples (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975). Simulées de manière artificielle (en laboratoire) afin de favoriser les progrès des élèves, ils confrontent des **pairs de même niveau** (de développement intellectuel) à **une situation problème**. D'après Jean Piaget (1984), Azmitia et Perlmutter (1989), Moss et Rogoff (1990), le développement cognitif supposerait en effet qu'il y ait un contexte de coopération entre membres égaux au niveau de la maturation intellectuelle (de type novice/novice, expert/expert).

b) Confronter des élèves (de même niveau) à un défi permettrait de susciter le développement intellectuel des partenaires

D'après Mugny (1985), Gilly (1995), Gilly, Roux, Trognon (1999), Perret-Clermont & Nicolet (1988, 2001), Roux (1989), Sorsana (1989), les interactions sociales peuvent être structurantes (en matière de développement) et favoriser la co-résolution du problème entre pairs **si elles sont symétriques**. D'après Perret-Clermont, Perret & Bell (1991), les interactions sociales (dans le cadre d'un petit groupe) favoriseraient en effet la transmission des connaissances, ainsi que les progrès cognitifs. Pour Daiute et Dalton, la collaboration entre pairs (**de même compétence**) permettrait notamment d'augmenter les « *connaissances inertes* ». Selon Topping (2005), cité par Lavoie, Levesque et Laraoui, le développement s'expliquerait par le fait que les deux membres de la dyade considèrent l'activité comme « *un défi* » et que l'aidant serait considéré comme « *un modèle plus proche et crédible* ». Les résultats obtenus par Perret-Clermont, Perret & Bell (1991), relatés par Dumont et Moss, montrent en effet que les enfants qui confrontent leurs points de vue (conflit socio-cognitif) se développent d'avantage, dans un contexte de résolution d'une tâche complexe, **lorsqu'ils ont les mêmes capacités** ;

d'autre part, les enfants qui ont vécu une phase d'interactions sociales (avec un partenaire du même âge) ont fait des progrès par rapport au groupe témoin .

Les progrès intellectuels générés par les interactions symétriques étant susceptibles d'impacter le niveau d'habileté scolaire (et les performances), il semble possible de conclure que le sentiment de compétence scolaire en sortirait grandi.

c) Améliorer l'intégration sociale et l'appartenance au groupe pour mieux asseoir l'estime de soi

L'enjeu de ces interactions de type coopératif résiderait en outre dans le développement de « l'entraide », de « la camaraderie » et des « conduites pro- sociales » (altruisme, empathie...). Être aidé donnerait en effet aux élèves l'envie d'aider à leur tour.

Les progrès pourraient par ailleurs améliorer l'intégration et l'appartenance au groupe (grâce à une « meilleur compréhension de la dynamique, évaluation des conséquences de ses actes »), ce qui est de nature à renforcer (indirectement) l'estime de soi.

En cas de réussite du projet, l'établissement de liens nouveaux entre élèves et d'un climat de classe différent semble favorisé. Selon Johnson, Johnson et Scott (1978), cités par Baudrit, l'apprentissage coopératif permettrait aux partenaires (neutres) de devenir amis, à condition que la coopération soit valorisée par l'enseignant et qu'elle engendre une dynamique collective. Si l'appartenance au groupe est renforcée, dans le cas d'une réussite effective du projet, le sentiment d'auto efficacité et l'estime de soi (globale) de l'élève semblent pouvoir être impactés positivement.

d) Utiliser l'affect pour renforcer les conflits sociocognitif et le développement intellectuel, l'efficacité de l'élève et l'entraide

Il semble communément admis que le contexte socio affectif (dans le cadre de pratiques coopératives en petit groupe) influence fortement sur l'activité cognitive et les mécanismes de régulation (socio- cognitifs), lesquels conditionnent fortement l'estime de soi. En effet, il semblerait que si les deux membres de la dyade sont amis, les résultats constatés antérieurement soient renforcés.

Il semblerait en effet que le contexte amical stimule en effet **la fréquence des échanges verbaux, les conflits sociocognitifs tout en développant le soutien mutuel**. Pour Goldman et Maccoby (1965), Forman et Cazden (1985), les pairs amis (confrontés à la résolution de problème) développent plus « d'habiletés cognitives flexibles » que ceux qui ont changé de partenaires à chaque fois. D'après Zajac et Hartup (1997), cité par Alain Baudrit, à l'intérieur des groupes coopératifs, les amis seraient en effet de « réels agents cognitifs ».

Selon Newcomb, Brady, Hartup (1979), les interactions entre amis favoriseraient « le plaisir », « l'affection et soutien », « le sentiment de sécurité », « la coordination des actions sociocognitives », « l'expression de nouvelles idées » (par rapport aux dyades non amies) et limiteraient « l'anxiété » engendrée par la situation problème.

Les raisons invoquées pour justifier l'efficacité des dyades amies sont nombreuses. Pour Grosser, Polansky et Lippitt (1951), les élèves ont confiance et valorisent en effet leurs amis. D'après Bernd (1986), Ladd & Emerson (1984), l'amitié

est favorable à la collaboration et à l'intersubjectivité (connaissance commune) « *car les amis se connaissent* ». Pour Perlmutter & Azmitia (1989), les amis organiseraient mieux leur travail que les non amis car « *ils perdent moins de temps à contrôler l'interaction, négocier leur statut hiérarchiques* ». Pour Dumont (1992), « *ils définissent d'abord le problème à résoudre et gèrent les tours de paroles* ». D'après Bernd (1981), Ginsberg, Gottman & Parker (1986), Hartup (1975), les actions pro-sociales sont « *destinées aux cibles préférées* » de chaque enfant, et donc à leurs amis. D'après Dumont (1991 b), Smollar et Youniss (1982), Youniss et Smollar (1985), les amis accorderaient en effet « *plus d'importance à l'entraide et au partage* ». Selon Perry et Bussey (1984), les enfants sont généralement plus aidants, gentils et généreux avec leurs amis.

Or, d'après Belle & Perret-Clermont (1985), l'affect agirait en effet de « *manière directe sur le sentiment de compétence, l'anxiété, les actions sociales, la qualité des interactions et (de manière indirecte) sur l'image de soi* ». D'après Janosz et La Frenière (1981), il jouerait un rôle sur les conduites sociales, les interactions, les performances cognitives, lesquelles conditionnent **l'image de soi (Belle & Perret-Clermont 1985), et le sentiment de compétence (Harter 1982)**.

Les bienfaits de la coopération entre petits groupes (composés d'élèves de même habileté intellectuelle, liés ou non par l'affect) dans le cadre d'une résolution de problème étant posés, il semble pertinent de préciser les fondements théoriques des progrès constatés.

e) Générer des conflits sociocognitifs et un dialogue entre les partenaires pour favoriser le développement

➤ **Le rôle du conflit socio cognitif (ou « confrontation contradictoire ») :**

Dans les années 1980, la psychologie interactive (Perret-Clermont 1979-1997, Doise, Mugny 1981, 1997, cités par Christine Berzin), prône la confrontation des élèves et les effets bénéfiques du conflit socio-cognitif.

Il se définit comme une confrontation des points de vue (de « *procédures individuelles* ») de deux individus différents (en termes d'hypothèses, de stratégies, de représentations...), génératrice de progrès et de nouvelles acquisitions. Le « *déséquilibre* » induit par le conflit favoriserait l'émergence d'une « *nouvelle approche* » plus adaptée et une « *réorganisation du système cognitif* » des individus. Pour Vygotski, ce changement se situerait à deux niveaux : « *interpersonnel* » (en raison de l'interaction entre les deux individus) puis « *intra individuel* » (l'individu lui-même devant modifier finalement ses représentations).

Jean-Paul Roux rappelle qu'il existe en fait deux types de conflits socio-cognitifs : le « *conflit inter et intra-personnel* » (au cours duquel chaque sujet prend conscience de représentations différentes des siennes) et « *le conflit social* » (les sujets doivent se mettre d'accord pour parvenir à l'intersubjectivité « *par intériorisation des coordinations intra-personnelles* ». Pour Forman (1985), l'avantage du conflit réside dans le fait que l'individu peut « *prendre du recul par rapport à ses représentations* » et « *mener une réflexion personnelle* ». D'après Kumpulainen & Kaartinen (2003), cités par Levesque, Lavoie et Laraoui, les élèves remettent en cause leurs représentations et celles de leurs pairs. L'autre enjeu consiste pour les deux individus à atteindre l'intersubjectivité (une certaine forme de subjectivité) grâce à la compréhension mutuelle des

deux personnes (Rommetveit, 1979). En revanche, il semblerait que les bénéfices soient nuls si la confrontation n'aboutit à aucun accord entre les deux membres du groupe. Les risques résident dans l'« *isolement affectif* » (la perte de l'ami), l'« *isolement social* » (l'exclusion du groupe d'amis), « *la remise en question de l'estime de soi* » et la « *perte du statut social (qui induit la protection)* ».

Il semblerait donc que les interactions symétriques à but coopératif puissent stimuler le développement intellectuels et social, conditions favorables au développement de l'estime de soi, mais puissent être remises en cause en cas d'échec du conflit.

➤ **Les effets du langage et de la conversation sur la pensée**

D'après Roux, les conversations entre les sujets (« *illocutions* »), émises dans un contexte interactionnel, auraient un impact social et cognitif, qui s'exercerait à travers une double fonction « *communicative* » (externe) et « fonction cognitive » (interne). D'après Danis, Schubauer, Léon & Weil Barais (2003), Gilly (1997), Gilly et Roux (1997), Gilly Roux Trognon (1999), Perret-Clermont & Nicolet (1988, 2001), cités par Jean-Paul Roux, le langage exercerait en effet un rôle de « *régulateur des échanges et des processus constructeurs de la cognition* ». D'après la théorie de la logique interlocutrice, citée par Jean-Paul Roux (Trognon, 1999, p 69), la conversation est en effet : « *une sorte de matrice primaire (primitive, précoce) d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée, cela au travers de l'usage du langage* ». Selon Trognon (1999, 2001), Trognon et Batt, Trognon et Kotulski (1999), cités par Jean-Paul Roux, « *Toute énonciation langagière (signes du langage) est un acte de médiation qui assure une fonction sociale communicative (extérieure) et une fonction significative (interne) permettant de développement de la compétence de penser* » ; « *toute communication (résolution de problème, à plusieurs) est une suite de séquences sociocognitives (transactions) générant de l'intersubjectivité* » ;

f) *Le conflit ne générerait pas systématiquement des progrès*

D'après certains théoriciens cognitivistes ou néo-cognitivistes, un conflit socio- cognitif initial donnerait lieu « *dans certains cas* » à des progrès cognitifs (Perret-Clermont, 1975 ; Ames et Mugy, 1982) et « *en fonction des prérequis individuels* ». Quant aux interactions entre amis, elles offriraient « *moins de défis (affectifs)* » et seraient plus sujettes aux « *rapports de domination* » que les groupes non amis.

1-2-2. Les interactions (élèves/élèves) de type asymétrique peuvent générer des progrès intellectuels et socio-affectifs favorables à l'estime de soi (en condition expérimentales), sous certaines conditions

Les études relatives aux interactions de tutelle élève/élève sont concentrées sur deux aspects. Dans les années 1970, elles ont abordé les effets bénéfiques du « *tutorat* » sur les apprentissages. Dans une période plus récente, elles ont mises en évidence les mécanismes « *socio-cognitifs* » en jeux.

a) *Développer les opportunités d'échanges (conflits) en confrontant des sujets de niveau différents*

Le contexte d'étayage a été étudié, dans le cadre de situations problèmes simulées en laboratoire, par Vygostki (1978) et « *ses prolongements* » : Bruner (1983), Damon et Phelps (1989), Devin-Sheehan, Fedlman et Allen (1976), Bornstein &

Bruner (1989), Rogoff (1990), Trevarthen (1982), Werth, Mac Namee, Mac Lane et Budwig (1980). Sa finalité est également celle du développement du jeune sujet.

Dans ce contexte, les « sujets » en présence sont différents en matière d'expertise (de compétence intellectuelle). Une relation d'expert (« *tuteur* ») à novice (« *tuté* ») relie les membres du petit groupe (dyade). D'après Vygostki (cité par Laloie, Levesque et Laraoui) une divergence de compétence engendrerait en effet un besoin de discuter pour progresser dans la réalisation de la tâche, besoin que les dyades de même niveau de développement ne manifesteraient pas.

b) Générer respectivement un effet tuteur et un effet d'étayage pour le tuteur et le novice

D'après Bruner (1975), l'enfant « tuteur » utiliserait en effet le langage (verbal, non verbal) et des stratégies (« *mnésiques* ») pour « *corriger et guider les tâches du novice* ». Une dyade de type tutelle permettrait de générer un effet d'étayage auprès du novice, l'élève expert bénéficiant d'un effet tuteur. Pour Marchive (1997), cité par Christine Bertin, le tutorat aurait plusieurs fonctions : « une *fonction didactique* », une « *fonction initiatique* » (il intègre les élèves à la culture de la classe) et « une *fonction domestique* » (il suscite une aide ponctuelle et concrète). Le langage jouerait en fait un rôle essentiel de médiateur dans « *l'acquisition des fonctions supérieures* » (pensée, réflexion, raisonnement). Pour Vygostky (1985), les enfants apprennent à lire et écrire (car ils veulent communiquer avec les autres, en observant les adultes utiliser la langue et en les imitant). Contrairement à Piaget, il considère que le développement serait social (externe) avant d'être individuel (interne). Plus récemment, Santoni, Danis, Tious (1996), cités par Lavoie, Levesque et Marin, ont montré qu'elles auraient trois atouts (en matière de développement) : « *l'action réciproque* » de l'un sur l'autre, la capacité d'aider le novice à « *réussir une action* »; la « *prise en compte des capacités du novice* » par le tuteur (afin d'adapter et optimiser son aide).

c) Générer d'avantage d'échanges et d'interactions

Berk et Winsler (1995) ont montré les avantages des dyades asymétriques comportant un pair **plus âgé et plus expérimenté**. Selon Christine Berzin, les élèves ayant 2 ou 3 ans de décalage bénéficieraient à ce titre d'un avantage en termes d'apprentissage scolaire.

D'après Lavoie, Levesque et Laraoui, la **composition hétérogène** des dyades aurait en effet un impact sur le nombre d'interactions. Les dyades homogènes d'élèves forts (2 élèves forts), d'élèves faibles (2 faibles) et les dyades fondées sur le sexe (garçons/filles, filles/filles, Garçons/garçons) n'exerceraient en revanche aucun effet spécifique.

Plus récemment, Barnier (2001), Baudrit (2000, 2003), Berzin (2000, 2001), Gaiffé (2001), Roux (2001, a), ont démontré que les interactions sociales structurantes doivent être **asymétriques** (un novice/un expert, parent/enfant, maître/élève).

D'après Levesque, Lavoie et Laraoui, les dyades de type élève fort/élève faible sont en effet plus productrices d'échanges entre élèves.

d) Les expériences (réalisées en contexte scolaire) confirment les effets bénéfiques des interactions dissymétriques sur les deux partenaires

Dans ce prolongement, des expériences pilotes (de type tutorat), appliquant ces théories socio-cognitivistes et constructivistes, ont été menées en contexte scolaire depuis les années 1960 aux Etats-Unis (Allen, 1976 et Baudrit, 1999), dans les années 70 en Belgique (Finkelsztein et Ducros, 1989 et Finkels, 1994) et en France (Moser et al, 1992..). D'après Christine Berlin (2001), les résultats des expériences de tutorat en milieu scolaire ont été bénéfiques tant en Belgique (« reconnaissance du tuteur » à même de reprendre confiance en lui) qu'en France (« autonomie des tuteurs », « prise de responsabilité », « identification positive du tuteur » à un quasi-prof, renforcement du « sens de l'effort »...), pour le tuteur et le « tuteur » (novice).

e) Tuteur et novice bénéficieraient différemment des progrès

Selon les auteurs, les effets cognitifs se situeraient au niveau des élèves aidés, des élèves aidant ou les deux à la fois.

Perret-Clermont (1979), Barnier (1979), Guichard (2004) ont démontré que les « aidants » pouvaient réorganiser leurs connaissances et bénéficier d'un « effet tuteur ». Vygotski (1981), Vedder (1985) ont démontré que « les aidés » comprennent plus rapidement leur difficultés et peuvent traiter plus rapidement leurs erreurs...

Pour Daiute et Dalton (1993), il y a l'acquisition de nouvelles connaissances (chez le tuteur) et la réorganisation des connaissances antérieures pour le tuteur. En revanche, certains auteurs mettent en avant des bénéfices accrus pour le novice.

Pour Azmitia, Barnier (1988) et Dédicot, (1986), il y aurait surtout des gains cognitifs pour le plus faible. Pour ce dernier, le pairage « élève fort/élève faible » génère de fort progrès pour l'élève faible...

Pour Sutherland et Topping (1999), (cités par Lavoie, Levesque et Laraoui), ce sont en effet « les élèves les moins compétents » qui ont évolué.

f) Créer un contexte collaboratif entre partenaires inégaux stimule les pratiques d'aides et la socialisation

D'après Lavoie, Levesque et Laraoui, les dyades dissymétriques ont une influence positive sur les résultats scolaires ainsi que dans le domaine affectif et social. D'après Brody, Fair, Vandermost, Peeler Beaudry & Dew, Gainsburg, Bloch, Fantuzzo (1997) et Meyers et Gnadinger 2007 (cités par Lavoie, Levesque et Laraoui..), les interactions de tutelles comportent plusieurs avantages : elles favorisent le développement cognitif; les élèves apportent une « aide adéquate » (adaptée aux besoins des pairs) et « professionnelle » (utilisant les mêmes techniques que les adultes) : ils encourageraient et aideraient notamment leurs collègues à comprendre...

Pour Finkelsztein (1990, 1994), le tutorat entre élèves permet de « mobiliser la dimension affective au profit d'activité cognitive ». C'est également « un moyen de structurer l'environnement de manière à ce qu'il puisse offrir des relations humaines qui aient un sens pour les élèves et des buts désirables qu'ils puissent atteindre ». Il faciliterait ainsi les processus de socialisation et d'individualisation.

Marchive démontre en effet (1999, 2000) que le tutorat a plusieurs fonctions : une « *fonction didactique* » (apprentissage), une « *fonction initiatique* » (intégrer les élèves à la culture interne de la classe), une « *fonction domestique* » (apporter des aides ponctuelles et concrètes) et « *une fonction de médiation* ».

g) Apporter une aide détaillée permet d'asseoir le développement cognitif du novice

De la même façon, si l'on modifie expérimentalement la nature de l'aide (par une formation plus poussée du tuteur, au sein de la dyade hétérogène), on constate que « *plus l'aide apportée est élaborée (détaillée), plus elle a de conséquence sur les apprentissages* ». Les explications données par l'élève expert doivent ainsi être le plus détaillées possibles pour être structurante et impacter le sentiment d'auto-efficacité (scolaire) et l'estime de soi (globale).

h) Les effets du tutorat peuvent être limités par la rareté des conflits, les compétences du tuteur, le respect de la ZPD

Dans un premier temps, Baudrit (1994) a démontré la « *rareté des conflits socio-cognitifs* » et des « *échanges de type collaboratif* » (où le tuteur aide réellement le novice) dans les dyades hétérogènes.

Selon Christine Berlin (2001), des études récentes remettraient en cause le seul effet du conflit socio-cognitif dans les progrès générés par des interactions asymétriques. Doise et Hanselman (1990) distinguent deux types de conflits : « les *conflits dirigés* » (permettant de résoudre le problème sans pré-requis), les « *conflits spontanés* » (plutôt efficaces pour les élèves ayant des pré-requis). Une grande diversité de mécanismes expliquerait en fait les progrès engendrés. Flieller (1990) évoque « *une série de processus* » (observation, explication, étayage...) pour expliquer le développement des connaissances.

En 1997, Marchive montre que la démarche tutorale nécessite d'adapter la Zone Proximale de Développement du novice (ZPD) et la Zone Proximale d'enseignement du Tuteur. En 1999, il met en valeur les limites des différentes formules de tutorat, celles-ci pouvant être impactées par différentes variables (« *différences socio-culturelles, âge, niveau de compétence, capacité à tutorer, formation du tuteur, perception que le novice a du tuteur, institutionnalisation du tutorat* »).

Nous devons nous attendre à rencontrer des résistances à la collaboration et à des effets incertains du projet en matière d'estime de soi compte tenu du temps imparti pour réaliser le projet (trois mois) et du caractère très stable de l'estime de soi globale, du fait que les élèves n'ont pas réellement eu de formation à la collaboration et à l'entraide active, de l'existence de réseaux d'amitié bien installés en fin d'année, du nombre limité du nombre d'élève « *moteurs* » ou experts (3 sur 13) par rapports aux « *suiveurs* ».

2- Les interactions sociales professeur/élèves peuvent accroître les compétences de l'élève et le sentiment de contrôle sur la tâche favorables à l'estime de soi

Selon les modèles théoriques (cognitivistes, néo-cognitivistes ou piagétien), des concepts parfois contradictoires ont émergé depuis le milieu des années 1970.

2-1. Les interactions de tutelle de type professeur/élèves visent favoriser une autonomisation accrue de l'élève face aux problèmes

2-1-1. Guider l'élève dans la résolution autonome d'une tâche complexe

Inspiré par les théories de Lev Vygostki, Bruner met au point un concept d'interactions de tutelle, génératrice d'une communication, dont la finalité est la résolution d'un problème par l'enfant.

Les interactions de tutelle désignent des interactions verbales (ou « *dialogiques* ») associant un enfant (novice) et un adulte (expert), dans le cadre d'une situation de résolution de problème. Elles impliquent l'existence de deux autres concepts essentiels : le format et l'étayage.

- **Les formats (ou « pattern d'échanges »)** désignent des modèles ou procédures d'échanges mises en œuvre par l'enseignant, pour aider l'enfant à résoudre le problème, dans le cadre du processus d'étayage. Le but est d'amener l'enfant à la résolution autonome du problème.
- **L'étayage (proche du concept de ZPD)** désigne l'ensemble des « *interactions (verbales) d'assistance de l'adulte expert* » (à l'attention de l'enfant) dans l'objectif de l'aider à organiser ses actions. L'adulte participe à la réalisation de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Le concept de **Zone Proximale de Développement (ZPD)** correspond à « *tout ce que l'enfant peut maîtriser quand une aide appropriée lui est donnée* ». L'étayage peut se résumer à 6 fonctions d'aide qui consistent à : « *enrôler, diminuer le degré de liberté de l'élève, maintenir son orientation, signaler des caractéristiques, contrôler la frustration, démontrer ou présenter des modèles* ».

2-1-2. La collaboration dyadique adulte/enfant permet d'accroître les compétences de l'élève

Très tôt, Vygotski (ainsi que ses successeurs, tels Bruner) ont mis en évidence, en contexte expérimental, le rôle structurant du contexte social interactif, dans le cadre d'une résolution de problème.

Vygotski pense que les enfants peuvent réaliser des problèmes difficiles quand ils sont guidés par une personne experte (généralement un adulte) dans le cadre d'une collaboration. Vygotski démontre que le développement intellectuel de l'enfant n'est pas un processus individuel mais une fonction inhérente aux groupes humains. Selon la « théorie du développement, de l'attachement, des origines sociales des fonctions cognitives », émise par Lev Vygotski (1939-1962, 1978) et John Bowlby, il y a rapidement (dès la petite enfance) mise en place d'un contexte de collaboration (dyadique) entre la mère et l'enfant.

2-1-3. Les interactions de tutelle permettraient de modifier les structures cognitives existantes de l'élève

D'après Christine Berzin, l'enseignant tuteur peut agir pour « *recentrer l'attention* » de l'élève, « *guider la progression de la tâche* », l'aider à « *surmonter les obstacles* », « *gérer les stratégies* », « *s'impliquer* »...

D'après Lavoie, Levesque et Laraoui, l'étayage professeur/élève permet de modifier la structure cognitive de l'élève, d'acquérir des connaissances et des compétences (à un rythme plus important) qu'ils n'auraient pu acquérir seul ;

Si les performances (notes..) et le jugement de l'enseignant sont impactés par le développement cognitif, il n'est pas exclu d'indiquer que l'estime de soi de l'élève (scolaire et globale) de l'élève peuvent s'en trouver renforcés.

2-2. La médiation scolaire par le maître permet à l'élève de prendre conscience de ses procédures et de ses connaissances et de contrôler ses tâches

La médiation scolaire constitue la deuxième modalité d'interaction professeur/élève.

2-2-1. Développer l'autocontrôle et l'auto-remédiation

Elle a été étudiée par Altet (1997) et certains chercheurs relevant des sciences de l'éducation (Weil-Barais, 1994). Dans ce cadre, l'enseignant joue un rôle de **médiateur** visant à accroître l'efficacité scolaire de l'élève, par l'instauration de **pratiques méta-cognitive** (fondée sur la construction ou reconstruction de savoirs, l'autocontrôle, et l'auto-remédiation). D'après Morin (CREN, 1999), cité par Christine Berlin, l'idée est d'instaurer des activités innovantes favorisant l'« *échange réciproque* » et la « *réactivation des connaissances antérieures* ».

2-2-2. Favoriser le développement métacognitif

Pour Gagliardi (1998), cité par Christine Berlin, différentes actions de médiation (en termes de « *connaissances disciplinaires et de niveau métacognitif* ») sont envisageables. L'enseignant peut « *organiser la confrontation des idées* », « *guider* » les élèves (contextualisation), « *inciter les élèves à réfléchir sur le processus de construction de connaissance* », ... « *poser une question ambiguë pour tester le raisonnement de l'élève* ». Il peut intervenir aussi pour inciter l'élève à « *justifier ses procédures* », « *classer (des données)* », « *analyser* »...

Dans le domaine des sciences et de la psychologie de l'éducation, Christine Berzin rapporte qu'Altet (1994, 1997) a démontré les liens entre les modes d'actions de l'enseignant (« *structuration de la situation d'apprentissage, ...régulation du climat de la classe..., évaluation du niveau de la tâche* »...) et les opérations cognitives des élèves.

Morin, dans l'étude du CREN (cité par Christine Berlin) montre néanmoins que les méthodes visant à favoriser développement métacognitif (« *par l'activation des connaissances antérieures* ») sont peu usitées. Quant à Altet, il montre la prépondérance de la méthode interrogative par rapport aux « *échanges réciproques* ». Les auteurs s'opposent néanmoins sur le rôle que doit jouer le maître dans ces interactions :

Pour Aubertin (1999), il doit « *donner du sens à l'activité, orienter l'activité cognitive de l'élève, améliorer les échanges interpersonnels* ». Pour d'autres, il doit seulement reformuler, mobiliser (Goigoux, 1998), utiliser les *feedback* (Brigaudot, 1998). Doly, cité par Grangeat (1997) précise les conduites que l'enseignant peut adopter pour réaliser la tâche, tout en développant l'autorégulation et construire un concept de « *soi apprenant* »: « *proposer une tâche finalisée, éviter que l'élève se jette sur la tâche, réduire les tâtonnements inutiles, augmenter les contraintes, suggérer des modèles, encourage les essais, favoriser l'anticipation (...) et la réflexion sur l'activité métacognitive en cours, favoriser la motivation...* ». Grangeat (1997), Doudin et al (1999), Hérand et Prouchet (1999) suggèrent d'intégrer les activités cognitives dans les dispositifs pédagogiques traditionnels afin d'optimiser l'autonomisation (et l'efficacité de l'élève).

Pour Grangeat (1997), il y a un lien entre les modalités d'intégration des activités métacognitives et le fonctionnement des élèves.

L'efficacité de l'élève, son autonomisation par rapport à la tâche étant de nature à renforcer le sentiment de compétence (d'auto-efficacité), l'estime de soi (scolaire) peut s'en trouver améliorée.

C. Problématique relative à notre sujet

D'après les auteurs étudiés, il semblerait que, dans sa dynamique interactive, la pédagogie de projet impacte positivement l'estime de soi (globale) de l'élève. Mais très peu d'auteurs ont abordé la question de son impact sur l'estime de soi, dans le champ spécifique de l'hôtellerie-restauration.

D. Énoncé des hypothèses opérationnelles

Sur la base de notre revue de littérature, nous nous proposons de démontrer l'impact positif du projet (dans sa dimension interactionnelle) sur l'estime de soi dans le champ de l'hôtellerie-restauration. Cette problématique nous a permis de proposer les deux hypothèses suivantes :

- Hypothèse n° 1 : les interactions élèves/élèves, dans le cadre d'une situation problème (étudiée dans le champ de l'hôtellerie-restauration), ont un impact positif sur l'estime de soi (globale) dans le cas de la réussite du projet.
- Hypothèse n° 2 : les interactions professeur/élèves, dans le cadre d'une situation problème (étudiée dans le champ de l'hôtellerie-restauration), ont un impact positif sur l'estime de soi (globale).

II. Présentation de la recherche

La recherche mentionnée ci-dessus s'est déroulée, comme précisé dans l'introduction, dans le cadre de la **section hôtelière** d'un lycée professionnel du Gers. La section hôtelière du Lycée Pardailhan y dispense 3 types de diplômes : deux diplômes relevant du secondaire (CAP, Bac Pro) et une certification « post bac » (Mention Complémentaire « Cuisinier en Desserts de Restaurant »). **Le taux de réussite du Bac Pro restauration** se situait, au cours de la session de juin 2013, à hauteur de 83,3%, (contre 100% en 2012).

Les 149 élèves de Bac Pro se répartissent en plusieurs classes, elles-mêmes regroupées en trois divisions : deux classes (44 élèves) pour la division 1, deux classes (46 élèves) pour la division 2, 3 classes (59 élèves) pour la division 3.

C'est au sein de l'une des deux classes de seconde Bac pro (la seconde PRO H1), et plus spécifiquement du groupe concerné par l'**option cuisine** (soit 12 élèves), que s'est opérée cette recherche.

L'étude a été réalisée, volontairement, **auprès d'une classe de seconde** afin de tenir compte des modifications éventuelles induites par le changement d'orientation (collège-Lycée professionnel) et l'accès au secondaire. Considérés comme des « nouveaux entrants » directement issus de la classe de troisième, l'estime de soi (globale) des élèves de seconde est susceptible d'avoir subi des fluctuations au grès d'un changement d'établissement et d'une modification des repères socio-affectifs. Certains élèves de la classe sont en effet internes (3 élèves sur 12), ce qui est de nature à bouleverser leur équilibre affectif antérieur. Si le projet est susceptible d'engendrer des modifications (favorables) de l'estime de soi, on peut faire l'hypothèse que ces changements sont plus perceptibles au cours de cette **année de transition** (en seconde Bac Pro) qu'au cours d'une année de terminale où les projets et les repères amicaux sont déjà (un peu mieux) établis. Il semblerait que parmi les adolescents, ce soient par ailleurs **les 15/18 ans** qui présentent l'estime de soi la plus faible.

La réalisation d'un stage de longue durée au sein de la section hôtelière s'est donc présentée comme une opportunité pour étudier, in situ, le comportement des élèves et l'évolution (éventuelle) de leur estime de soi à travers un projet pédagogique.

L'intérêt d'une étude en contexte scolaire a été confirmé par Gilly (1995) et Bronckart (2001, p 36), cité par Jean-Paul Roux, pour lesquels l'école se présente comme « *une forme de médiation sociale permettant de transformer le fonctionnement psychique des apprenants* », « *d'étudier les bénéfices cognitifs des interactions* (dans le cadre des dispositifs d'enseignement socio constructiviste) » tout en permettant aux élèves « *d'acquérir des outils de pensées (signes et systèmes de signes)* » ;

A. Le terrain d'étude : un terrain propice à une étude sur l'estime de soi

1- Les sujets de l'étude :

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon de 12 élèves de seconde Bac Pro (PROH1), désignés sous le terme de « groupe expérimental ». Un autre groupe classe de seconde Bac Pro (PRO H2), suivant la même option, a servi de « groupe témoin ».

2- Le groupe expérimental

Le groupe expérimental, qui est l'objet de la présente étude, se caractérise par les tendances suivantes :

DOMAINES	CARACTERISTIQUES DU GROUPE TEMOIN	
PCS (cf Nomenclature des professions et catégories socio- professionnelles)	Niveau socio-culturel « moyen », caractérisé par une majorité d' « employés » : <ul style="list-style-type: none"> - de la fonction publique (employés de cantine, éducateur), - d'administration en entreprise (secrétaires, comptable), - de commerce (esthéticienne, coiffeuse à domicile, esthéticienne, commercial..) 	
SITUATION FAMILIALE (DECLAREE)	10 familles nucléaires ou recomposées ; 2 familles monoparentales (pères non déclarés) ;	
SEXE	Majorité de sujets de sexe masculin par rapport au(x) sujet(s) de sexe féminin (11 garçons, 1 fille) ;	
DERNIERE CLASSE FREQUENTEE	Classe de troisième (collège)	
AGE MOYEN	16 ans et demi	
NIVEAU SCOLAIRE Moyenne toute discipline (11,4/20) Moyenne dans la matière enseignée, soit TP court (14,39/20)	Nombre d'élèves supérieurs à la moyenne 10 élèves 12	Nombre d'élèves inférieurs à la moyenne 2 élèves 0

B. Construire un projet associant situation problème, diverses modalités d'interactions, partenariat extérieur et valorisation sociale afin d'asseoir le développement des élèves

1- Le projet

L'objectif initial de notre étude était d'élaborer et mettre en place un projet « support » servant de base à **une étude comparative de l'estime de soi (globale)**. Le projet devait être proposé et mis en œuvre par un groupe expérimental engagé dans une activité de projet à caractère interactive, le groupe témoin (de même niveau) suivant un enseignement traditionnel, dans le même établissement.

Il s'agissait par ailleurs d'asseoir ce projet sur un état des lieux des problématiques existantes dans la classe, raison pour laquelle ce projet a pris place à partir du deuxième semestre de l'année scolaire.

1-1. Un constat d'infléchissement de la motivation et de faiblesse dans les disciplines générales

Malgré un fort intérêt pour la pratique disciplinaire et une réelle motivation pour apprendre des techniques nouvelles, les évaluations (sommatives, formatives) réalisées dans le cadre de la classe de seconde PRO H1 (au cours des TP courts) mettent en évidence des problèmes divers : problèmes d'orthographe, difficultés à rédiger, culture générale et disciplinaire faible ; difficultés de concentration sur la tâche ; niveaux de maturité et de technicité très variables suivant les élèves. Certains élèves ont vécu, en outre, leur première Période de Formation en Milieu Professionnel (décembre 2013) comme un véritable échec personnel. Les raisons de ce ressenti sont diverses : travail peu valorisant (redondant) pendant une période variant d'une semaine à 15 jours (ménage, vaisselle...), manque de respect voir insultes de la part de certains professionnels, changement d'établissement en cours de PFMP. D'autre part, le deuxième semestre a mis en évidence une certaine forme de « cloisonnement » (naturel) du groupe classe en petits groupes d'amis, de type fort/fort ou faibles/faibles ;

1-2. Les enjeux du projet : remotiver, optimiser les capacités transversales et les habiletés cognitives des élèves

Compte tenu du constat mentionné ci-dessus, il apparaissait urgent de remotiver les élèves qui avaient vécu leur stage comme un échec tout en leur permettant de retrouver une image de soi positive, les réconcilier avec le milieu professionnel, leur permettre de définir, affiner ou renforcer leur projet d'orientation, d'acquérir des connaissances nouvelles (culture générale, domaine disciplinaire) et améliorer leurs capacités (communiquer à l'oral et l'écrit, réaliser des recherches documentaires, acquérir l'esprit de synthèse, planifier leur travail et collaborer...). Il s'agissait aussi de conforter l'apprentissage des techniques de base (techniques imposées) dans le domaine disciplinaire, de réconcilier certains élèves avec le savoir théorique (français, histoire, technologie...), de décroisonner le groupe classe tout en améliorant le climat de la classe. Ces objectifs semblaient pouvoir être obtenus au moyen d'une production concrète, valorisante, fondée sur une approche pluridisciplinaire, associant les disciplines suivantes: français et Histoire-Géographie, TIC, cuisine/OPC, arts appliqués et documentation.

1-3. Les moyens pédagogiques : stimuler la collaboration et les échanges au moyen de dispositifs interactifs

La stratégie pédagogique adoptée consistait à planifier des activités interactives de type collaboratif (travail en dyade et triades, débats entre groupes élargis, interdépendance des petits groupe) et de « *haut niveau cognitif* » afin de mettre en place un contexte de collaboration et d'échanges (dans les petits groupes), stimulés au moyen de consignes précises. Le projet devait, enfin, être mis en œuvre après validation par le tuteur, le chef des travaux et l'enseignante d'arts appliqués de manière à en optimiser l'application.

1-4. Les objectifs pédagogiques : associer techniques d'apprentissage et démarche créative

Les objectifs assignés au projet étaient les suivants : apprendre à réaliser une fiche technique (à partir d'une idée initiale ou d'une recette), découvrir et réaliser une recherche documentaire (au CDI) à partir d'un questionnaire, découvrir l'Histoire et la Culture (d'une période déterminée) à travers l'art et la cuisine, découvrir la démarche créative à partir de trois techniques imposées (relevant du référentiel et de la progression de l'enseignant tuteur) : pâte à choux, liaisons à base d'amidon et de protéines, mignardises.

1-5. Les objectifs opérationnels : créer un dessert de boutique librement inspiré du XVII^e siècle

Il s'agissait d'étudier, concevoir, valider (en partenariat avec un professionnel) et réaliser un projet de dessert (de type pâtisserie de boutique) en s'inspirant des produits, des arômes, des techniques existantes au XVII^e siècle et des techniques imposées.

1-6. La forme du projet : mettre en œuvre un projet de type PPCP, de courte durée, au fonctionnement assoupli

Le projet s'est organisé autour de 8 séances de TP court dont l'objectif étaient de :

- réaliser des recherches documentaires sur l'art et la cuisine au XVII^e siècle (séances 1, 2, 3 et 4) ;
- étudier, concevoir et valider un projet de dessert de boutique (FT) en s'inspirant du XVII^e siècle (recettes, techniques culinaires, produits, motifs décoratifs) et des 3 techniques imposées (séances 5 et 6) ;
- réaliser le projet et valoriser le travail des élèves, les productions culinaires devant être prises en photo et présentés sur l'ENT à l'issue du projet (séances 7 et 8) ;

Afin de gagner du temps, nous avons choisi de confronter les élèves à un thème unique, adopté et planifié au préalable (au risque de voir les élèves ne pas adhérer au projet), afin de pouvoir démarrer l'activité de projet dans les meilleurs délais. La phase de négociation a donc porté d'avantage sur l'aspect créatif du projet que sur le thème et les étapes du projet elles-mêmes.

1-7. Les étapes et les objectifs du projet : proposer une approche thématique, pluridisciplinaire et progressive

1-7-1. Découvrir l'art et l'histoire du XVII^e siècle et créer un projet (premières séances)

L'objectif de la première séance de projet (cours d'arts appliqués) visait à favoriser la découverte des tableaux (et artistes), éléments et motifs architecturaux, arts des jardins et arts de la table du XVII^e siècle à travers un diaporama.

Le travail des élèves consistait à sélectionner des nature-mortes du XVII^e siècle représentant des desserts d'époque (travail en triade) afin de réaliser des croquis et des pochoirs inspirés des motifs d'époque (en arts appliqués) et créer au final un dessert inspiré du « Grand siècle » .

Deux professeurs devaient prendre part à cette séance : le professeur de cuisine (pour la réalisation des supports élève, et la sélection des illustrations...), le professeur d'arts appliqués (pour la recherche des motifs et le travail sur le design culinaire). L'idée était de réaliser un diaporama sur l'art du XVII^e siècle par type de discipline (peinture, architecture, sculpture, art des jardins, cuisine, pâtisserie). A ce stade, il n'était pas prévu d'évaluation.

Les deux séances suivantes devaient être consacrées à la réalisation de pochoirs sur cartons à partir de motifs imprimés (d'inspiration XVII^e siècle) et de croquis (inspirés des tableaux de référence) sur un carnet distribué à cet effet. Pour ce faire, les petits groupes répartis en triades devaient se concerter pour le choix des tableaux et des motifs. La préparation de ces séquences consistait à réaliser deux supports pédagogiques sur le thème des pochoirs et des croquis, puis à rassembler le matériel nécessaire (motifs, cartons imprimés, cutters, carnets de croquis).

Les cours de cuisine ont été consacrés aux recherches documentaires, au sein du Centre d'Information et de Documentation (CDI). Ces recherches nécessitaient de la part de l'enseignant un travail de préparation consistant à préparer une liste de livres et de sites Internet sur l'histoire de la cuisine (au XVII^e siècle), élaborer des dossiers thématiques (complémentaires) pour chaque petit groupe, constituer quatre petits groupes (triades) de niveau hétérogènes. Les élèves étaient chargés pour leur part de nommer un rapporteur par groupe de travail. Ces séances nécessitaient la participation à minima du responsable du CDI (recherches documentaires) et du professeur d'OPC. Le travail des différentes triades consistait à réaliser des recherches documentaires au CDI de manière à constituer un dossier documentaire (produits, recettes, techniques) sur cette période conformément à la trame fournie, à remplir un tableau lacunaire (répertoriant les dates clés, les personnages historiques, les grands cuisiniers, les principales recettes de desserts au XVII^e siècle) et à analyser un tableau de référence devant servir de modèle ou d'inspiration pour la production du dessert. La préparation de ces séquences consistait à prendre les contacts nécessaires avec les partenaires (proviseur, chef de travaux, professeurs concernés par les disciplines, entreprise susceptible de s'engager sur une période de 8 semaines), expliquer le projet, réserver les locaux, réaliser les supports pédagogiques pour chacun des quatre petits groupes.

En fin de séance, les triades devaient se mélanger de manière à échanger leurs informations et élaborer deux projets originaux de dessert (pré-projets) sur la base des informations collectées, des croquis réalisés et des techniques imposées.

1-7-2. Réaliser une étude de faisabilité afin de créer un projet de dessert (séances intermédiaires)

Les deux séances suivantes devaient être consacrées à la réalisation de l'étude de faisabilité du projet. Les participants requis (a minima), à ce stade du projet, était le professeur de cuisine et le professionnel le quel (M. Thierry Vives, Maison Collongues, à Auch).

- L'objectif du premier cours de cuisine en présence du professionnel, positionné après deux semaines de vacances, était naturellement de faire des rappels sur le projet (objectifs du projet, techniques imposées, présentation de la période dans le champ disciplinaire), d'assurer une « prise de contact » privilégiée avec le professionnel et valider l'un des scénarios techniques proposés par les élèves (pré-projets). Le travail du groupe classe, structuré en triades, consistait en effet à étudier la faisabilité technique du projet choisi par les élèves (première triade), à dresser la liste prévisionnelle des ingrédients (deuxième triade) et réaliser des fiches produits à l'aide de l'ordinateur (troisième triade), à étudier certaines techniques proposées (quatrième triade) sur le manuel. Les groupes devaient prendre des notes, se consulter pour acquérir les informations nécessaires à la poursuite de leur tâche. Le travail de préparation pédagogique consistait essentiellement à réaliser les supports élèves.
- L'objectif du deuxième cours de cuisine en présence du professionnel, était d'optimiser et valider (techniquement) un projet de dessert (finalisé), lister toutes les techniques nécessaires à l'élaboration du dessert, faire réfléchir les élèves (structuré en dyades) aux modes opératoires des techniques et de réaliser la fiche technique (valorisation).

1-7-3. Réaliser un dessert de boutique librement inspiré de la pâtisserie et de l'art du XVII^e siècle

Les deux dernières séances (TP courts de cuisine) devaient être consacrées à la production du dessert (décors, et accompagnements compris), conformément à la fiche technique créée et aux croquis.

Les documents pédagogiques prévus à ce stade étaient les pochoirs (réalisés pendant la première séance), la fiche technique complète du dessert, les croquis réalisés par les élèves. L'évaluation de la production personnelle et collective devait prendre en compte l'apprentissage des techniques imposées, le dressage du dessert, la créativité, la décoration et l'esthétisme du produit fini. A l'issue de la production, le professeur de cuisine devait assurer la mise en ligne des croquis, accompagnés de photos de la production, sur l'ENT du lycée. Un communiqué de presse devait être par le professeur de cuisine et transmis (via la Direction) au correspondant de la presse locale (la Dépêche, ...).

2- Protocole d'investigation et outils d'analyse : étudier les représentations des enseignants et des élèves au moyen d'outils fiables en tenant compte des besoins des élèves

La période de déroulement de la recherche s'est étalée sur trois mois (du mois d'avril au mois du juin 2014), parallèlement à la mise en œuvre du projet pédagogique. L'objet de notre recherche étant d'évaluer l'impact des interactions mises en œuvre dans le cadre de la pédagogie de projet sur l'estime de soi (globale) des élèves, les activités inhérentes au projet ont été précédées et suivies par un travail de collecte de données.

Conformément au projet énoncé précédemment, 9 séances ont été nécessaires au final à la réalisation du projet. A cette occasion, le groupe classe a été structuré en petits groupes afin d'asseoir le processus de collaboration et favoriser les interactions. Au cours de ces séances, les activités de projet ont été mises à profit pour mettre en place les points clés de notre étude. Les données ont été recueillies sur le terrain au moyen de différents questionnaires et d'entretiens décrits ci-

dessous. Les outils utilisés ont été utilisés avec deux préoccupations majeures : étudier les représentations en utilisant des outils fiables et validés tout en tenant compte du rythme et des besoins des élèves.

DATE	NATURE	MODALITES
5 septembre 2013	Entretien oral et formulaire de renseignement	<p>L'objectif de la démarche est de faire un état des lieux du groupe classe (âge moyen des élèves, projet professionnel de l'élève, profil sociologique), en début d'année.</p> <p>A ce stade de l'année, les élèves indiquent, de manière unanime, qu'ils ont choisi librement leur orientation (et l'option cuisine) par intérêt pour cette discipline.</p>
Le 10 avril 2014	Passation du questionnaire « élèves » sur la pédagogie de projet	<p>L'objectif du questionnaire est d'évaluer le vécu, les perceptions et l'intérêt (éventuel) du groupe témoin à l'égard de la pédagogie de projet dans sa dimension interactionnelle (professeur/élèves et élèves/élèves).</p> <p>Le questionnaire est composé de 41 questions structurées en plusieurs rubriques : questions générales, formation des élèves (cursus et option), relation avec leurs pairs et les professeurs, activités de projets (éventuellement réalisées) dans la classe, niveau d'échanges avec les professeurs, participation (ou non) à un projet relevant de la pédagogie de projet, habitude d'aide (ou non) avec leurs pairs, habitudes (ou non) de coopération en petits groupes, type d'aide (ou absence d'aide) reçue....</p> <p>A travers ce questionnaire, plusieurs thème sont abordés : la nature des interactions entre élèves (dans le cadre des tâches de coopération) et des interactions professeur/élève, le niveau de l'affect dans la classe (amitié, inimitié...), la nature de l'aide apportée entre élèves, le niveau d'échange entre élèves (et avec l'enseignant), le climat de la classe, et l'accompagnement (éventuel) réalisé par le professeur dans le cadre d'un projet antérieurs.</p> <p>Une première ébauche du questionnaire a été réalisée en mai 2013, sur le logiciel Lime Survey de manière à proposer un questionnaire intégré, organisés autour de plusieurs thèmes : relations par rapport à l'enseignant, relation par rapport aux pairs, relation par rapport à lui-même (ETES), les questions étant classées des plus « externes » au « moins externes »).</p> <p>Une version simplifiée, plus adaptée (consistant à administrer deux questionnaires indépendants), lui a été substituée. La rédaction s'est décomposée en plusieurs étapes : rédaction initiale (janvier) sur le logiciel Word, validation des questions par le maître de mémoire, élaboration du formulaire définitif sur Google Drive, cet outil s'avérant plus facile d'utilisation. Il offre notamment la possibilité d'envoyer le</p>

		<p>questionnaire par e-mail, d'afficher les résultats (tableaux, graphiques) « en temps réel » et de recueillir les résultats sur une feuille de calcul.</p> <p>Le formulaire a été structuré autour d'un corps de questions d'ordre générales (orientation et filière, âge et section, relations avec les autres élèves et le professeur, activités de la classe ...) et de situations renvoyant aux questions antérieures (tes relations avec les autres élèves et le professeur, si tu as déjà/jamais participé à une activité de projet, si tu échanges beaucoup/peu d'information avec l'enseignant, si tu as déjà /jamais coopéré en petits groupes, si tu as déjà aidé/ jamais aidé, si tu as déjà été aidé par un autre élève ...).</p> <p>Les questions obligatoires portaient sur l'âge, la section, le fait d'avoir des amis ou non dans la classe, le niveau dans la classe, le climat de la classe, le niveau d'échange avec les professeurs, la densité des questions posées...</p> <p>L'échantillon correspondait au groupe expérimental, soit 12 élèves de seconde bac-Po;</p> <p>La période de passation du questionnaire a eu lieu au démarrage de l'activité de projet.</p> <p>La passation a été organisée de manière à ce que les élèves aient le temps de répondre au questionnaire, sans autre consigne préalable que de prendre leur temps de manière à minimiser les effets de désirabilité sociale. Pour ce faire, un lien (vers le questionnaire) leur a été adressé par la messagerie académique, via le portail ENT de l'établissement, lien qu'ils ont ouvert dans la salle informatique du CDI.</p>
Le 10 avril 2014	Première passation du Questionnaire ETES	<p>Cette première passation du questionnaire avait vocation à mesurer les représentations (ou perceptions) personnelles que les élèves ont d'eux-mêmes, au moment du démarrage du projet.</p> <p>Le questionnaire est un questionnaire d'autoévaluation visant à évaluer le niveau d'estime de soi (globale) des élèves, à travers les différentes dimensions (ou concepts de soi).</p> <p>Ce questionnaire existe en deux versions (version enfants et adolescents), mises au point par l'équipe de psychologues toulousains : Oubrayrie, Safont et de Léonardis (1994).</p> <p>Elle est elle-même inspirée d'échelles existantes (Harter, 1982 ; Coopersmith, 1959 ; Rosenberg, 1965) et a été remaniée en plusieurs versions (courte, longue).</p> <p>La version utilisée ici est composée d'une liste de 60 items (12 items par dimension) que l'élève valide ou invalide sur une échelle de Likert, allant de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »).</p>

		<p>L'élève doit se positionner sur les 60 items «positifs » ou « négatifs ») correspondant aux variables suivantes : « <i>sa valeur</i> » ; « <i>son impression d'utilité</i> » ; « <i>sa compétence scolaire</i> » ; « <i>ses capacités</i> » ; « <i>son apparence physique</i> » ; « <i>sa solidité émotionnelle</i> » ; « <i>la considération d'autrui</i> » ; « <i>ses anticipations futures</i> ».</p> <p>Ces items, présentés de manière aléatoire, correspondent aux 5 dimensions du soi d'un adolescent:</p> <p>Soi émotionnel (4 items, relatifs à ses représentation du « <i>contrôle des émotions</i> » et de la « <i>maîtrise de l'impulsivité</i> » ;</p> <p>Soi social (4 items, relatifs aux représentations qu'il a au sujet de ses « interactions avec autrui » et du sentiment de reconnaissance ;</p> <p>Soi scolaire (4 items, relatifs aux représentations qu'il a de ses « comportements et performances scolaires »;</p> <p>Soi physique (4 items, relatifs aux représentations qu'il a de son apparence, de ses aptitudes physiques et sportives, et « <i>du désir de plaire, relativement au regard d'autrui</i> »)...</p> <p>Soi futur (4 items, relatifs à sa représentation de l'avenir);</p> <p>Le score général de l'estime de soi (globale) se calcule au final à partir de la somme des scores (obtenus à chaque item et dans chaque domaine/dimensions) ;</p> <p>Les questions obligatoires portaient sur l'âge, le sexe, la classe de l'élève ainsi que sur 4 séries d'items.</p> <p>La période de passation du questionnaire (sur le groupe expérimental) a eu lieu au début du mois d'avril, cours de la première séance de projet.</p> <p>La passation a été organisée de manière à ce que les élèves répondent individuellement au questionnaire (dans une salle informatique) et qu'ils aient le temps de répondre au questionnaire (30 minutes, soit une minute environ par item), sans leur donner d'autres consignes ou explication préalables de manière à minimiser tout effet de désirabilité sociale. Comme l'ont démontré Bouchard et Cyr (1998), Tournois, Mesnil et Kop (2000), la désirabilité sociale est considérée comme une variable inhérente aux situations d'évaluation et notamment aux questionnaires d'auto-évaluation.</p>
Mars- avril 2014	Passation du questionnaire « enseignants »	L'objectif du questionnaire est d'étudier la perception qu'ont les enseignants de la section hôtellerie-restauration (au sein du lycée d'Auch) de la pédagogie de projet et du projet), de valider/invalider l'impact éventuel de notre projet (sur l'estime de soi du groupe expérimental).

		<p>Le questionnaire enseignant a été adressé par e-mail à tous les enseignants de la classe accessibles depuis le site de l'ENT afin qu'ils signifient d'éventuels changements chez les élèves (comportements, réseaux amicaux, formulation de projets, discours...).</p> <p>Ce premier mailing ayant donné peu de résultat, un deuxième mail explicatif a été adressé à tous les professeurs du lycée ainsi qu'à une liste de 100 établissements hôteliers.</p> <p>Ce formulaire, composé de 22 questions, a été structuré autour d'un corps de questions générales (années d'expériences, filière, discipline enseignée, classes, intérêt ou non pour la pédagogie de projet, expérience dans la mise en œuvre de projet...). En fonction des réponses et de son positionnement, l'enseignant est ensuite amené à répondre à des questions plus précises, guidé par des entêtes thématiques (vous pensez que la pédagogie de projet a modifié les comportements des élèves, vous pensez que les élèves ont réalisé des progrès, vous n'êtes pas favorables à la pédagogie de projet, ...). Les questions thématiques portent sur les aspects opérationnels du projet : aspects privilégiés par l'enseignant (situation-problème, négociation du sujet, autonomie, travail en petits groupes, association à la prise de décision, développement d'un partenariat avec le milieu professionnel...), changements et progrès éventuellement constatés chez les élèves (comportements, relations entre eux, relations avec l'enseignant, progrès disciplinaires, progrès dans des capacités transversales...).</p> <p>Ce questionnaire a été réalisé également en plusieurs étapes (rédaction initiale sur Word, validation, élaboration d'un formulaire sur Google Drive).</p> <p>Ce questionnaire est composé d'une majorité de questions ouvertes, à caractère obligatoire et non obligatoire, et de nature diverses. Les questions de type « <i>choix dans une liste</i> » (pour toute question à caractère purement informatif et générales) et les « <i>questions multiples</i> » ont été privilégiées respectivement au début et à la fin du questionnaire (afin de développer une approche élargie du problème). Des questions de type « <i>échelle</i> » ont été intégrées afin d'évaluer l'ampleur ou le niveau des interactions (élèves/élèves et professeur/élèves). Une question intégrant du « <i>texte libre</i> » a été insérée à la fin afin de collecter des analyses ou des préconisations d'actions pertinentes.</p>
Le 6 juin 2014	Deuxième questionnaire élèves ou organisation d'une séance d'entretien de groupe ?	L'objectif initial de cette démarche était d'évaluer la perception (finale) du projet (exprimée par les élèves) et des changements éventuellement apportés par la pédagogie de projet à l'issue du projet

		<p>(8 semaines).</p> <p>Afin de contrebalancer le caractère « normatif » du contexte de collecte et répondre aux requêtes des élèves qui avaient déclaré « rébarbative » l'accumulation de questionnaires, notre stratégie s'est portée sur une enquête de groupe de type « <i>focus groupe</i> », fondée sur des questions ouvertes (avec des énoncés courts). Elle a été finalement privilégiée à un deuxième questionnaire (qui aurait été réalisé dans le même contexte de collecte que le premier).</p> <p>Le « <i>focus groupe</i> » a été préparé et organisé pour le groupe expérimental qui avait déjà répondu au premier questionnaire. Au cours de cet entretien, cinq questions ouvertes, volontairement vagues, ont été posées aux élèves :</p> <p>1)- Avez-vous remarqué quelque chose de nouveau (des changements) depuis les 8 dernières semaines consacrées au projet ?</p> <p><i>Des relances éventuelles étaient programmées dans le cas d'une absence de réponse des élèves:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sur le climat/l'ambiance de la classe ; - sur les relations que vous entretenez entre vous (amis, non amis..); - sur les relations que vous entretenez avec vos professeurs (autonomie, respects, réponses...); - sur votre concentration, mémoire, attention... - sur l'idée que vous avez de vous-même. <p>2)- Si oui, qu'est-ce qui a changé ?</p> <p>3)- Si non, qu'est-ce qui n'a pas changé ?</p> <p>4)- Pouvez-vous me donner votre avis cette façon de travailler en cours (travail sur un projet, recherches documentaire, élaboration d'un pré-projet, association d'un professionnel, production commune...)?</p> <p>5)- Est-ce que vous avez aimé travailler de cette manière ?</p> <p>Les thèmes abordés sont les changements perçus (pédagogie, climat de la classe, relations entre élèves, comportements à l'égard du professeur)...Ce focus groupe a été organisé dans le cadre de la classe, lors de la dernière de séance de projet (production), en guise de synthèse avant que les élèves ne partent en stage.</p> <p>La durée de l'entretien de groupe a été limitée, entre 20 et 30 minutes</p> <p>La méthode de saisie des réponses (verbales et non verbales) était la suivante: l'expérimentatrice (enseignante) remplissait la grille d'entretien tout en procédant à l'enregistrement (vidéo) de la séance au moyen d'un appareil photo;</p> <p>Le rôle de l'expérimentatrice (enseignante) était guidé par les principes suivant : poser les questions, ne pas interrompre les élèves, relancer les élèves qui n'avaient pas parlé, reformuler, recadrer</p>
--	--	--

		<p>éventuellement les propos sur le sujet ;</p> <p>La grille d'entretien a servi de support pour relever toutes formes de réponses : verbales (réponses) et non verbales (silences, ton, sourires, comportements divers, évitement de certains thèmes...), l'estime de soi pouvant être évaluée par des actes, des paroles et des attitudes.</p> <p>Une synthèse finale a été organisée en fin d'entretien de manière à faire le point des réponses apportées par les élèves;</p> <p>Les réponses ont été soumises enfin à un traitement lexical.</p>
Le 6 juin 2014	Dernière passation de l'ETES	<p>La deuxième passation de l'ETES avait pour objectif d'évaluer l'estime de soi du groupe du groupe expérimental à la fin du projet, afin de mettre en valeur un hypothétique gain d'estime de soi.</p>

C. La réalité du projet : co-animation, association de professionnel et stimulation des habiletés de l'élève

L'activité de projet a été conçue de manière à développer l'autonomie des élèves, démultiplier le nombre d'interactions, construire de nouvelles solidarités entre élèves, favoriser la collaboration et les échanges.

Pour ce faire, toutes les activités nécessaires à l'élaboration du projet ont été réalisées en petits groupes (de la recherche documentaire à la conception de scénarios, en passant par la présentation des différents scénari devant le professionnel et la production...).

SEANCE 1	<p>Première séance d'arts appliqués (en co-animation)</p>
Mardi	<p>Cette séance s'est déroulée en co- animation, avec l'enseignante d'arts appliqués.</p> <p>La séance a débuté par une interrogation orale visant à vérifier les prérequis sur la période étudiée (figurant au programme d'arts appliqués et d'histoire de seconde Bac pro).</p> <p>Le professeur de cuisine a rappelé dans un premier temps les objectifs de la séance : comprendre la notion de projet ; découvrir le XVII^e siècle (architecture, jardins, service à la française, cuisine et pâtisserie...); commencer un carnet d'illustration et journal personnel sur le projet (croquis, notes...);</p> <p>Conformément aux étapes décrites dans la FIP, la séance s'organise en plusieurs temps forts : présentation du thème, des objectifs et du planning du projet, présentation d'un diaporama sur l'art et la pâtisserie au XVII^e siècle; distribution des carnets à croquis ; désignation des triades (hétérogènes en matière de résultats scolaires et d'âge) par le professeur afin que les élèves avancés puissent soutenir les plus faibles (Feldhusen et Treffinger , 1980 ; King, 1989, cités par Alain Baudrit), désignation libre (par les élèves) d'un responsable de groupe.</p> <p>Le professeur d'arts appliqués intervient pour donner des explications complémentaires sur un artiste étudié dans le cadre du référentiel de seconde (l'art du XVI^e au XVIII^e siècle).</p> <p>Les élèves de chaque triade reçoivent pour consignes de prendre des notes sur leur carnet, de regarder</p>

	<p>attentivement les tableaux et d'en sélectionner un qui puisse servir de « modèle » (dans le cadre de la production future).</p>
<p>SEANCE 2 Jeudi</p>	<p>Première séance dédiée à la recherche documentaire (en co-animation)</p> <p>L'objectif pédagogique de la séance est d'étudier les apports de la période historique considérée (XVII^e siècle) dans le domaine de la cuisine (nouveaux produits, recettes, nouvelles techniques...) afin de permettre aux élèves de créer un dessert de boutique inspiré de cette période, tout en initiant les élèves au travail documentaire et à la collaboration.</p> <p>Les élèves doivent réaliser des tâches de recherche documentaire, en collaboration, au CDI. Pour ce faire, ils ont été regroupés par l'enseignante (en amont) en 4 triades hétérogènes en termes d'âge et d'expertise (fort/faible), qui sont rendues interdépendantes par la nature des tâches à réaliser. Des triades ont été privilégiées afin d'étudier l'impact des différentes formules d'interactions (triade, dyade, ...). Cette formule permettait également de composer quatre groupes, à raison d'un groupe par dossier. D'après Alain Baudrit, le travail en petit groupe coopératif suppose que deux conditions soient réunies : les groupes coopératifs doivent être hétérogènes (en matière de sexe, niveaux sociaux, milieux sociaux, de cultures) « <i>afin de dynamiser échanges et interactivité</i> » (l'homogénéité des groupes a des effets contraires) et « <i>trouver des solutions nouvelles et inédites</i> » et interdépendants. De cette manière, les élèves des groupes coopératifs « <i>peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si et seulement si les autres élèves avec qui ils sont associés atteignent les leurs...</i> » .</p> <p>La répartition fort/faible a été faite d'après la moyenne des notes obtenues dans la matière enseignée (TP courts). La moyenne considérée correspond à une série d'évaluations réalisées dans le cadre d'un contexte d'apprentissage traditionnel (techniques d'évaluation, capacités permanentes)...</p> <p>Pour réaliser cette activité, les petits groupes reçoivent chacun un dossier différent (comportant des questions se rapportant toutes à la thématique étudiée) afin qu'ils soient obligés de coordonner leurs activités et coopérer.</p> <p>Ils sont aidés dans leurs recherches par la responsable du CDI qui leur présente les bases de la recherche documentaire en sollicitant l'attention des élèves par des questionnements : l'organisation du CDI, les périodiques existants dans le champ de l'hôtellerie-restauration, les normes de cotation, le fonctionnement des logiciels de recherche documentaire.</p> <p>Les consignes données par l'expérimentatrice (professeur d'OPC), pour la réalisation du dossier, sont les suivantes : s'organiser et se répartir les tâches (au sein du groupe), s'entraider et s'expliquer mutuellement les tâches à réaliser.</p> <p>L'activité de la première triade consiste à consulter des sites internet (préalablement sélectionnés) afin de répondre à des questions sur le cadre historique et culturel de la recherche (grands cuisiniers, principales appellations culinaires, grands personnages historiques du XVII^e siècle...).</p> <p>Le rôle de l'enseignante consiste à reformuler les questions, à aider les élèves à localiser les pages et identifier les informations importantes. Elle vérifie également l'orthographe et la qualité de la rédaction.</p> <p>L'activité de la deuxième triade consiste à sélectionner, étudier, commenter une des natures morte hollandaises (XVII^eS) présentées dans le diaporama et à dessiner un croquis, en vue d'une utilisation ultérieure. L'activité</p>

	<p>des autres triades consiste à trouver des ouvrages sur l'Histoire de la cuisine (d'après les côtes fournies par le professeur d'OPC), à identifier (dans chaque ouvrage, au moyen des pages indiqués par l'enseignante) les produits alimentaires (fruits, arômes, ...) ainsi que les techniques culinaires (desserts, entremets) existantes au XVII^e siècle.</p> <p>Ils sont aidés dans cette tâche par la responsable de la documentation qui les oriente dans les rayons du CDI, leur présente la structure générale d'un livre (table des matières, index, ...) et par le professeur d'OPC.</p> <p>La mission de cette dernière consiste à essentiellement à guider les élèves vers les passages essentiels, à « déchiffrer » l'information (explication de mots ou d'expressions méconnues), à aider les élèves à analyser leurs erreurs (orthographe) tout en encourageant les élèves rebutés par l'écrit (ou le caractère théorique des informations).</p> <p>A la fin de la séance, les élèves doivent expliquer (oralement), à toute la classe, leur stratégie pour réaliser les tâches imparties et s'entraider dans le petit groupe. Le but de cette étape est de faire prendre conscience aux élèves de leurs stratégies inconscientes.</p>
SEANCES 3 et 4 Mardis	<p>Séances d'arts appliqués (animées par le professeur d'arts appliqués)</p> <p>Les objectifs de ces séances sont, d'après les supports pédagogiques réalisés par le professeur d'OPC, d'apprendre à :</p> <p>réaliser des croquis d'après des natures-mortes du XVII^e siècle, présentées dans le diaporama (sur un carnet distribué à cet effet) ;</p> <p>réaliser des pochoirs d'après des motifs d'époque dont les formes ont été préalablement distribuées aux élèves (formes à découper sur des cartons imprimés).</p>
SEANCE 5 Jeudis	<p>Travail de recherche documentaire (II) au CDI</p> <p>Les objectifs pédagogiques assignés à la séance sont de finaliser les recherches documentaires en petits groupe (4 triades), synthétiser des informations issues de différentes sources, créer deux projets de dessert (et dresser a minima une liste non exhaustive de techniques et d'ingrédients à utiliser) , d'illustrer chacun de ces projets par un croquis.;</p> <p>Dans un premier temps, les élèves reçoivent la consigne de continuer les tâches entreprises en triade hétérogènes. Pour ce faire, l'enseignante leur rend les dossiers commencés lors de la séance précédente.</p> <p>Dans un deuxième temps, afin d'être à même d'échanger leurs informations et de travailler en complémentarité, les différentes triades reçoivent la consigne de se regrouper (en 2 grands groupe de 6) afin de travailler sur un projet de recette assorti d'un croquis.</p> <p>Le rôle de l'enseignante est de motiver les élèves en évoquant l'objectif final et concret des recherches, de leur donner des méthodes de recherche documentaire (lecture en diagonale, repérage des mots clés...), de les encourager à coopérer (au sein des petits groupes) et à poursuivre le travail demandé.</p> <p>L'évaluation porte sur la réalisation et la tenue du dossier. Elle est destinée à évaluer les connaissances collectées et les capacités suivantes : rédigé (sans faute d'orthographe), prendre des notes, faire des recherches documentaires (sur Internet ou sur des livres), s'organiser pour réaliser un travail de qualité et être efficace, collaborer en s'expliquant la tâche...</p>

SEANCE 6	<p>Étude de faisabilité sur le projet (première séance)</p> <p>Les objectifs pédagogiques de la séance consistent à réaliser l'évaluation (formative) des 2 projets par un professionnel du secteur de la pâtisserie de boutique (lequel doit sélectionner au final, après consultation des élèves, le projet le plus pertinent), découvrir le métier de pâtissier de boutique (présentation de l'offre commerciale, des produits valorisés, des activités, ...), étudier la faisabilité technique du projet retenu (professionnel), favoriser la coopération et la transmission des informations orales (claires) d'un petit groupe à l'autre. Les élèves devront notamment faire un compte-rendu (écrit et oral) structuré de leurs travaux en petits groupes. Les élèves sont évalués à ce stade sur deux critères : la créativité et le réalisme professionnel du projet proposé (une note globale est attribuée à chaque petit groupe);</p> <p>Dans un premier temps, il est proposé au professionnel de présenter son entreprise et son activité aux élèves. Afin d'ancrer les élèves dans la réalité professionnelle, il est proposé au professionnel de cibler sa présentation sur les thèmes suivants : une journée type (horaires de travail, activités...), nombre et types d'établissements gérés, effectifs et missions du personnel (travaillant dans les différents établissements), formation initiale et expériences professionnelles, volume de produits commandés par mois (œufs, sucre, beurres, produits laitiers, farine, chocolat...).</p> <p>Dans un deuxième temps, les 2 groupes concepteurs du projet reçoivent pour consigne de désigner un représentant en charge de présenter son projet (oralement) au tableau. L'élève désigné par ses pairs doit inscrire au tableau (a minima) : le nom donné au dessert, la liste hiérarchisée des techniques requises, la liste (prévisionnelle) des ingrédients et réaliser un rapide croquis.</p> <p>Après chaque présentation, le professionnel intervient pour demander des explications plus fournies, rappeler les principes d'association des arômes (nombre, associations les plus classiques, incompatibilités...), proposer des techniques plus pertinentes par rapport au projet (ou plus réalistes), préciser des modes opératoires, indiquer les risques (humidification, problèmes de découpage ...) relatifs à certaines propositions, préciser les contraintes du métier (présentation, conservation du dessert, découpage...), présenter des produits méconnus des élèves et juger de la pertinence globale du projet rapporté.</p> <p>À l'issue de cette présentation, le professionnel et l'enseignante proposent aux élèves de voter pour leur projet préféré. Le professionnel délibère au final sur le projet le plus pertinent (le projet intitulé « Le délice du Prince » sera au final retenu par rapport au « Millefruits »).</p> <p>La suite de la séance s'organise ensuite en petits groupes (une triade, des dyades amis/amis). La tâche consiste pour le professionnel à étudier (avec la triade) la faisabilité technique du projet retenu dans le but d'établir à court terme un projet de fiche technique. L'ensemble des techniques proposées par les élèves (base de pain d'épices, biscuit à la vanille, mousse à la fraise, macaron cerise/ganache groseille, petits choux à la crème) ainsi que les nouvelles techniques proposées par le professionnel (sablage aux épices, gelée de fraise aux épices, confit de framboise, glaçage miroir, ganache fraise pour les macarons, ganache à la fève Tonka, streudl pour décorer les choux, décorations en pastillage et sucre tiré, bordures en pâte d'amandes, ...) sont passées en revues.</p> <p>Les consignes données à cette triade consistent à prendre des notes et lister les informations recueillies dans un tableau (la trame étant fournie) afin de pouvoir informer oralement les autres petits groupes (dyades) des modifications apportées par rapport au projet initial;</p>
----------	---

	<p>L'activité des autres sous-groupes n° 1, 2, 4 (répartis en dyades amis/amis) consiste, parallèlement, à étudier la faisabilité d'une technique (comment faire une mousse à la fraise ?, comment faire un biscuit à la vanille ?.. et adopter une solution technique. Les petits groupes sont invités à discuter des choix stratégiques (si il y a plusieurs techniques, quelle est la plus pertinente ?) tout en vérifiant les modes opératoires à l'aide du manuel. Ils sont aidés dans cette tâche par le professeur d'OPC. Le travail de l'enseignant consiste également à inciter les élèves à se répartir les tâches et à s'entraider, et à « les mettre sur la voie » (rédaction de la fiche technique, recherche dans le manuel...). Il s'agit cette fois-ci de simuler une expérience de coopération en dyade (de type amis/amis) afin d'améliorer la participation et les résultats des élèves en difficulté (souvent desservis par leur statut et « <i>rarement considérés comme des partenaires valables</i> ») : Tammivaara (1982), Rosenholtz (1985), Mac Auliffé et Dembo (1994) ;</p> <p>La méthode pédagogique utilisée par l'enseignante s'inspire de la médiation : il s'agit d'accompagner les dyades, de mettre les élèves en difficulté sur la voie, de leurs donner des indices, de les encourager à continuer quand ils se démotivent, de leur donner les précisions (feedback) les plus détaillées possible, de le complimenter (s'ils le méritent sur une proposition technique ou une explication). Elle intervient également pour favoriser les échanges dans les groupes et les sous-groupes ;</p> <p>En fin de séance, il est demandé au professionnel de dresser la liste exhaustive des techniques afin de permettre aux élèves d'élaborer eux-mêmes (au cours d'une prochaine séance) la fiche technique, par petit groupe.</p>
<p>SEANCE 7 Le 15/06/14</p>	<p>Étude de faisabilité sur le projet (deuxième séance)</p> <p>Les objectifs pédagogiques de la séance consistent à faire des rappels sur la fiche technique dans le but de leur faire réaliser une partie de la fiche technique (liste des ingrédients, valorisation, principales étapes, liste du matériel) à raison de deux ou trois techniques par dyade. Par ailleurs, les élèves sont incités à coopérer, s'entraider et à communiquer à l'oral ;</p> <p>Au préalable, en guise de rappel et afin d'inciter les élèves à s'exprimer devant un public, il est demandé à la triade ayant étudié la faisabilité technique du projet (avec le professionnel) de présenter au tableau, en les commentant, la liste définitive des techniques prévues dans le projet.</p> <p>L'enseignante se charge de vérifier les prérequis des élèves en termes de produits (isomalt, fève de Tonka, blanc de titane, chocolat plastic, typologie des pâtes d'amandes, gélatine en poudre, beurre de cacao, glucose, fondant...), de techniques (sucre tiré, sucre coulé, pastillage, sablage, mousse de fruit, confit de fruits, coulis de fruit, glaçage miroir, streudl, ganaches, ...) et de matériel requis (moules en silicone, silpat, rhodoïd, chalumeau...).</p> <p>Pour sa part, le professionnel apporte des correctifs ainsi que des explications d'intérêt technique (réalisation de la pâte d'amandes, ...) ou physico-chimiques (gélification de l'empois d'amidon ...).</p> <p>Le professionnel propose au final de réaliser, pendant les deux séances de production, un dessert (sur présentoir « polystyrène ») comportant : un dessert principal (de forme circulaire et de 20 cm de diamètre), moulé et monté « à l'envers », composé d'une couches de mousse de fraise (1), de pain d'épices, d'une deuxième couche de mousse de fraise (2), de gelée, d'une couche de pain d'épices et d'une autre base en sablage);</p> <p>un ensemble de petits gâteaux, de même composition, en forme de dômes, moulés dans des silpat ainsi que des mignardises (15 choux à la crème pâtissière vanille, 15 choux à la crème pâtissière ganache de chocolat, macarons) ;</p>

Les élèves « spectateurs » reçoivent pour consigne de relever la liste définitive des techniques (dans leurs carnets) et de prendre des notes, vérifiées par l'enseignante. Le projet proposé par les élèves, validé et amendé par l'enseignant (« Le Délice du Prince ») comporte en effet dix principales techniques, sans compter la réalisation des décors (feuilles de pastillage, sucré tiré, sucré coulé, décors de chaînette au fondant dur...) : réalisation d'un **sablage aux épices** et d'un **biscuit pain d'épices** (bases), d'une **mousse à la fraise** et d'une **gelée de fraises** (crèmes), d'un **glaçage miroir rouge** (finition), les bords étant masqués de pâte d'amandes et la partie supérieure garnie de fraises et de **petits macarons aux fruits rouges** (fourrés **ganache à la fraise**); les **petits choux** (base) sont fourrés de **crème pâtissière** à la ganache (parfumée à la fève Tonka) et d'un **confit framboise** (crème), et recouverts d'un **streudl aux amandes** (ou d'un crumble) pour la garniture et la finition; l'entremets doit ensuite être posé sur un socle en sucre coulé, lui-même posé sur une base (polystyrène) décorée au pochoir (réalisé par les élèves), les côtés étant masqués au fondant (avec des décors de chaînettes dorées à la poudre d'or). Des roses en sucre tiré, des pétales et rosaces (pastillage) et un décor architectural (de type gothique) en sucre moulé (blanchi au blanc de titane) devront être posés sur le socle en polystyrène.

Les arômes fruités (fraise « Mara des Bois ») **et épices** (quatre épices, vanille, fève Tonka) sont en effet privilégiés à d'autres arômes, en raison notamment de leur parfum « persistant » et de leur lien avec la grande cuisine classique.

Les couleurs blanche (ganache, choux) **et rouge** (macaron, glaçage miroir), les **motifs au pochoir, les décors architecturés et moulés** en sucre coulé sont censés rappeler les motifs du XVII^e siècle.

Dans un deuxième temps (16h), il est décidé de **confronter les dyades à différentes situations problème.**

La question posée aux élèves est la suivante : à partir d'une technique inconnue (glaçage miroir, biscuit pain d'épices, confit fraise, coulis de fraises, streudl, crumble...) et d'une liste d'ingrédients, comment feriez-vous pour réaliser chacune de ces techniques ?

Pour ce faire, plusieurs moyens pédagogiques sont mis à la disposition des élèves : le manuel scolaire de référence, un ordinateur. Les élèves munis de tablettes numériques personnelles sont autorisés à s'en servir et incités à les prêter à leurs camarades de classe.

Pour ce faire, il est décidé de répartir les élèves **en 6 dyades amis/amis**, chaque dyade étant chargée d'étudier 2 techniques et de proposer (pour chacune d'elle) un scénario technique (mode opératoire) en s'aidant de la liste des ingrédients et des grammages. Pendant toute l'activité, le professionnel et l'enseignante répondent aux questions des élèves, passant ainsi de petits groupes en petits groupes, pour **mettre les élèves sur la voie.**

Afin d'encadrer les élèves, il est décidé que deux autres professionnels et collègues de M. Vivés participeront à l'encadrement des élèves.

S'agissant du planning lui-même, après avoir interrogé les élèves, le professionnel et l'enseignante suggèrent le planning d'organisation suivant pour les deux journées de production.

- Première séance de production (3h, de 15h à 18h) : réalisation des bases et des inserts ;
- Deuxième séance de production (même durée) : réalisation des crèmes, des principaux décors, du montage et glaçage de l'entremets ;

La méthode pédagogique utilisée par l'enseignante consiste à interroger les élèves sur **leurs connaissances, et**

	<p>leurs stratégies (inconscientes) afin de développer la métacognition. Faute de temps, les notions de prix des matières premières (chocolat, fruits, ...) et de valorisation sont peu abordées pendant cette séance. Il est décidé que ces notions seront évoquées « in situ », en situation de production, au cours des deux semaines suivantes.</p>
SEANCE 8	<p>Réalisation du projet (première séance de production)</p> <p>L'objectif de la séance est de faire travailler les élèves sur des techniques d'apprentissage ou de renforcement (réaliser des choux décoré avec un crumble/streudl, réaliser un biscuit pain d'épices, réaliser un sablage aux épices, réaliser un confit framboise aux micro-ondes, réaliser un glaçage « miroir », réaliser des macarons, réaliser une ganache, réaliser un coulis de fraise, réaliser des inserts de gelée épicée aux fraises ...).</p> <p>La production est organisée sous forme d'atelier après que chaque technique ait fait l'objet d'une démonstration par un professionnel. Quatre adultes sont en effet présents pour animer les ateliers (trois professionnels, une enseignante). Chaque groupe reçoit (en guise de support) une fiche technique comportant la liste des denrées, les pesées et les principales étapes des techniques à réaliser.</p> <p>Les approvisionnements ont été assurés d'une part par l'enseignante (produits de base, solides et liquides : œufs, crème liquide, lait entier, farine, sucre en poudre) et d'autre part par le professionnel (produits de qualité spécifique exigés par le professionnel : sucre très raffiné pour les sucres coulés et filés, colorant alimentaire et gélatine en poudre, poudre d'amandes, fraises Mara des Bois, chocolat, fève de Tonka, blanc de titane ...)</p> <p>Le matériel est également fournis pour moitié par l'enseignante (plaques, batteurs, cercles, silpat ...) et pour moitié par le professionnel (rhodoïde, moules silicone à biscuits de forme spécifique : cercle plat, plaque rectangulaire...).</p> <p>Les élèves sont évalués à l'oral (de manière formative) sur ce qu'ils ont retenu du mode opératoire des techniques à mettre en œuvre, lesquelles ont été étudiées lors d'une séance précédente.</p> <p>La première étape consiste à regrouper les élèves en 4 petits groupes (dyades et triades), chacun placé sous la responsabilité d'un adulte. Les techniques ont été réparties par priorité et par niveau (suivant l'habileté technique des élèves) afin de ne pas mettre d'élèves en difficulté : groupe 1 (biscuit au pain d'épices, gelée de fraises entières, glaçage), groupe 2 (sablage, crumble et streudl aux amandes,), groupe 3 (ganaches, macarons aux fruits rouges), groupe 4 (pâte à choux au lait, confit framboise). Pour gagner du temps, un certain nombre de pesées ont été réalisées au préalable afin que le travail des élèves soit concentré sur l'apprentissage des nouvelles techniques. Les techniques ont été réparties, par ailleurs, de manière à ce que les groupes travaillent en collaboration dans un but commun (les uns réalisent un streudl pour recouvrir les choux, les autres façonnent des inserts de gelée de fraise ou le biscuit pour l'entremets);</p> <p>Il a été convenu que les crèmes (mousse à la fraise, crèmes pâtisseries) seraient faites au moment du montage, lors d'une prochaine séance.</p> <p>La dernière partie de la séance a été consacrée, en groupe entier, à la réalisation de certains décors (façonnage du pastillage au moyen d'empreintes apportées par le professionnel : chainettes, feuilles, ...) dont les formes ont été choisies pour leur proximité esthétique avec le XVII^e siècle.</p>
SEANCE 9	<p>Fin de la production, administration de l'ETES et organisation du « focus groupe »</p> <p>L'objectif de la deuxième séance de production est de réaliser l'ensemble des appareils (mousse à la fraise, ganaches parfumés à la vanille et à la fève de tonka, crème pâtissière), finaliser les décors (sucre tiré, sucre coulé, fondant dur), de réaliser le montage de l'entremets et du socle. Les élèves sont répartis selon le</p>

même système, en dyades et triades. Les petits groupes prennent en charge respectivement la réalisation des décors à base de pâte d'amande (entremets), de fondant (ornant la base en polystyrène), de sucre coulé (billes, arabesques, socle, renforts ...), de la mousse fraise et du montage de l'entremets, des roses et « tortillons » en sucre filé. De la même façon, après une courte démonstration, les élèves procèdent eux-mêmes à la réalisation des techniques.

Les produits nécessaires à la réalisation des décors et à leur assemblage (glucose, nougasec, isomalt, sucre raffiné, fondant à travailler, pâte d'amandes à 22%, bombe froid...) ainsi que **les matériels** (thermomètre à sucre, lampe, empreintes en forme d'arabesque, de décors gothiques, ou de feuilles) sont fournis par le professionnel. Pour gagner du temps, les choux garnis de crumble, les inserts (en gelée de fruit), les biscuits ont été décongelés le matin même. Les décors en pastillage (réalisés lors d'une précédente séance et mis à sécher) ont été conservés.

A l'issue de la production et en guise de conclusion, la dernière partie du cours a été consacrée (en partie) à l'entretien de groupe.

Une séance de photographies (destinées à alimenter un communiqué de presse et le site Internet du lycée) ainsi qu'un petit cocktail convivial (associant professeurs et professionnels) ont constitué la touche finale du projet.

D. Les interactions sociales, induites par le projet, semblent conforter les habiletés cognitives des élèves tout en favorisant l'estime de soi

1- Le projet, une opportunité pour optimiser les échanges professeur/élèves et la collaboration entre élèves

Le questionnaire « élèves » relatif à la pédagogie de projet est une source d'information majeure sur les **perceptions** qu'ont les élèves de la pédagogie de projet, s'agissant notamment de sa dimension interactionnelle.

Il nous apporte d'abord des informations éloquentes sur leur perception (très favorable) de leurs performances scolaires.

Au sujet de leur niveau scolaire, les élèves s'évaluent majoritairement **plus tôt bons ou même très bons** (36%), ce qui confirme l'importance de « l'effet de désirabilité sociale » et le fait que les mauvais élèves n'ont pas forcément de « *schémas d'échec* ».

S'agissant des relations avec les autres élèves, une majorité d'élèves (72%) considère en effet que leurs relations sont « bonnes » voire « très bonnes » avec leurs pairs. Une majorité d'élève semblent bien insérée dans la classe, puisque que 73% déclarent « avoir des amis dans la classe ». D'ailleurs, cette information est confirmée par le taux d'échanges d'information : 64% des élèves déclarent « échanger beaucoup d'informations » entre eux. Pourtant, seule une petite moitié (45%) considère le climat de classe comme « convivial » ; 18% le considèrent même comme « compétitif ».



Figure 4 Le climat de la classe : convivial ou compétitif ?

S'agissant maintenant des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants, ils sont une grande majorité (73%) à déclarer échanger peu d'information avec le professeur, ce qui est confirmé par le niveau d'échange (l'item « très peu d'information » l'emporte largement sur les autres items).

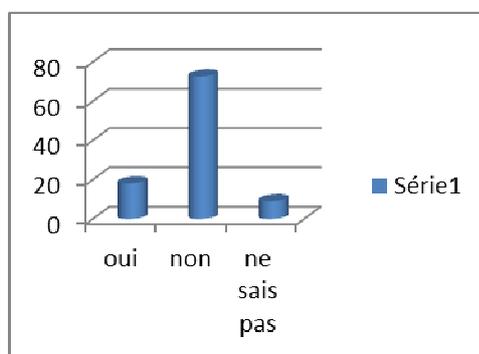


Figure 5 Échangez-vous beaucoup (d'informations) avec vos enseignants ?

Un premier grand clivage transparait entre ceux qui estiment que les enseignants « répondent de manière détaillée à leur question » (36%) et ceux qui estiment qu'ils répondent « rarement à leurs questions » (36%). Si l'on analyse les raisons pour lesquels ils communiquent peu avec l'enseignant, ils déclarent qu' « ils ne trouvent pas leurs questions intéressantes » (27%), que « leur professeur interroge toujours les mêmes » (20%) ou qu' « ils trouvent leur professeur impatients » (20%).

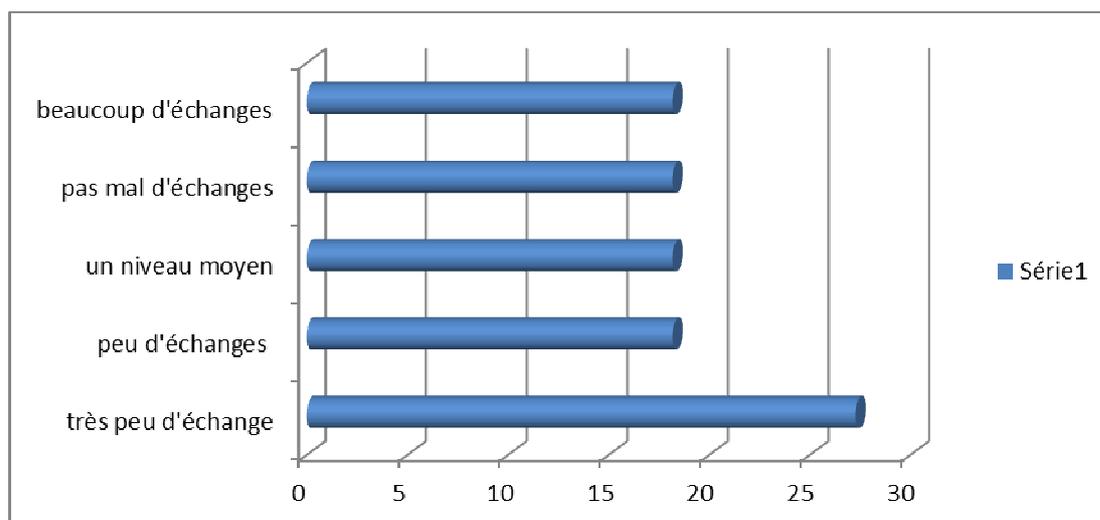


Figure 6 Évaluation du niveau d'échange (avec leur professeur) par les élèves

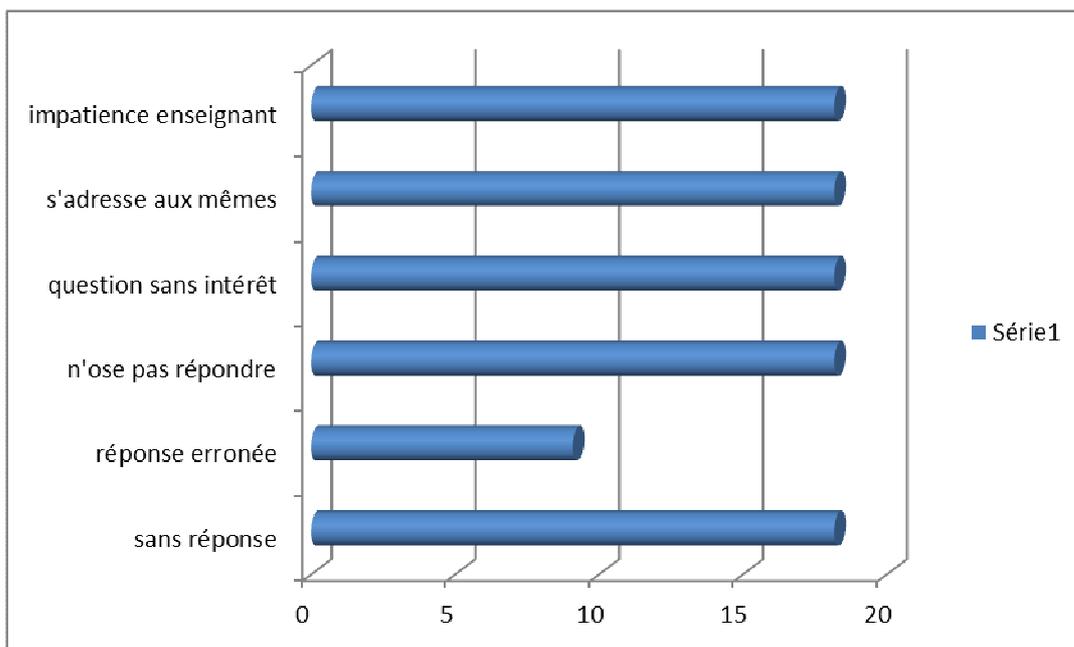


Figure 7 Raisons invoquées pour justifier de faibles échanges avec les enseignants (de la classe)

Parmi ceux qui ont le sentiment d'échanger beaucoup d'information, ils invoquent (pour 24% d'entre-eux) essentiellement le fait qu'ils « répondent aux questions des professeurs » et que les professeurs « posent beaucoup de questions » (14%).

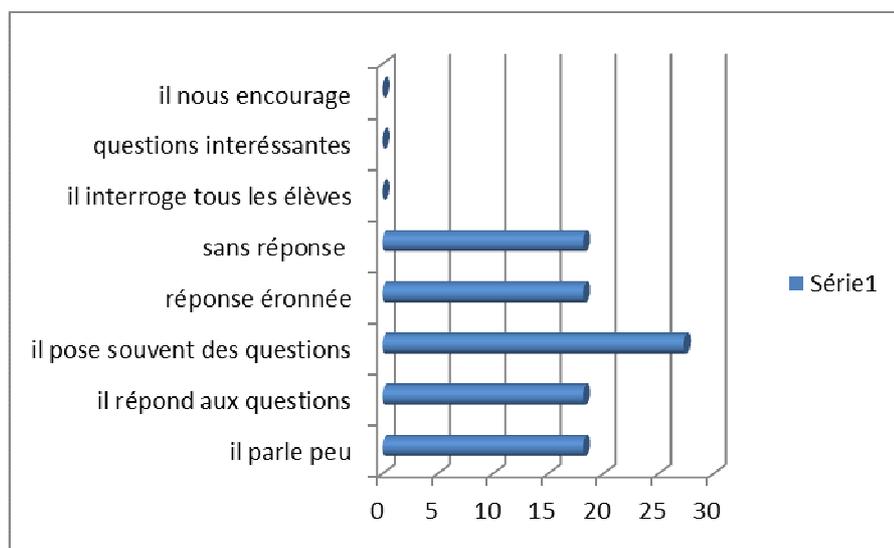


Figure 8 Nature des interactions avec les enseignants (de la classe)

Une petite moitié (45%) confirme en effet que le professeur pose des questions « tout le temps », qu'elles soient courtes ou complexes, ce qui semble caractériser les « bons professeurs » dans la littérature scientifique. Un deuxième grand clivage survient, ensuite, entre ceux (27%) qui situent leur niveau d'échange à un niveau « très bas », sur une échelle de 1 à 5, et les autres (qui le situent à un niveau « moyen » à « élevé »).

Concernant les activités pédagogiques réalisées dans la classe, une majorité d'élèves (73%) déclare avoir « déjà participé à une activité de projet » ou avoir déjà « coopéré en petits groupe ». En revanche, une petite moitié « ne se souvient plus

quand ils ont participé à un projet » (45%) ou ne souhaite pas s'exprimer sur les atouts du projet. Près de 44% déclarent néanmoins avoir participé à un projet « il y a un an et plus... ». Enfin, une majorité (55%) de ceux qui ont déjà participé à une activité de projet ne souhaite pas « renouveler l'expérience ».

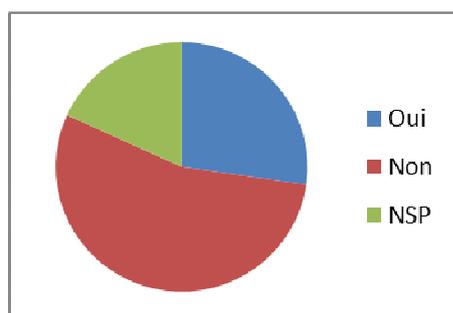


Figure 9 Part des élèves prêts à s'investir (à nouveau) dans un projet

D'ailleurs, une petite moitié des élèves ne souhaite pas s'exprimer ou n'a pas d'avis sur la qualité de l' « accompagnement du professeur » ou sur « une éventuelle progression » (dans les différentes matières enseignées). 36 % des élèves ont apprécié néanmoins que l'enseignant « prenne le temps d'expliquer » (18%) ou « pose des questions utiles » (18%). En revanche, 18% ont apprécié de participer et de réussir le projet. Parmi ceux qui n'y ont jamais participé, 27% des élèves interrogés souhaiteraient néanmoins essayer.

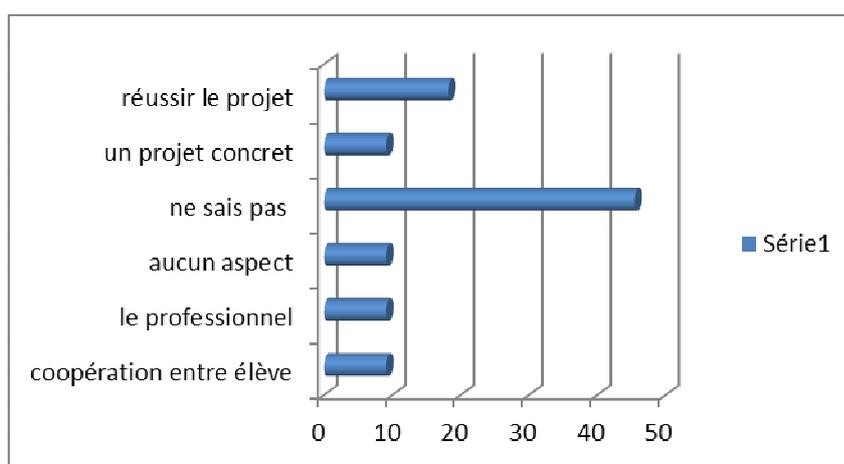


Figure 10 Aspects du projet appréciés par les élèves (projet antérieur au projet concerné)

Parmi les élèves qui n'ont jamais pris part à un projet (38% ont néanmoins déjà travaillé en petits groupes et 25% sur d'autres dispositifs), 45% ne semblent pas désireux d'y participer.

Parmi les élèves qui ont déjà « collaboré en petits groupes », il s'agit surtout d'une coopération de circonstance (une majorité le font car « ils ont appris » à le faire (27%) ou parce qu' « on leur a demandé » (18%)), car ils sont plus à l'aise avec le groupe qu'avec leurs professeurs » (18%) ou parce que « cela génère une bonne ambiance » (18%). Ils ne semblent pas avoir pris conscience de l'intérêt de coopérer pour progresser.

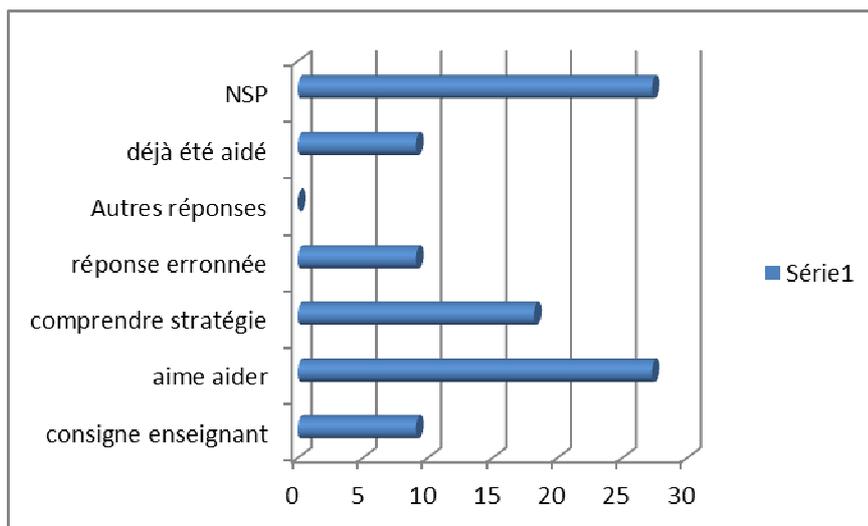


Figure 11 Raisons invoquées par ceux qui aident leurs pairs

La taille optimum du petit groupe pour une majorité d'entre eux (55%) est la triade (36% ne se prononcent pas). Des résultats très contradictoires sont à noter au sujet de leur intérêt pour la collaboration. En effet, si une majorité d'élève déclare « avoir déjà coopéré » ou « aimer travailler en petits groupes », 55% déclarent « qu'ils ne souhaitent pas coopérer d'avantage ».

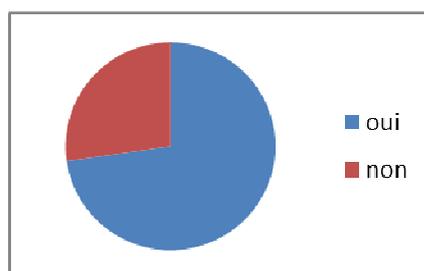


Figure 12 Part des élèves ayant déjà coopéré en petits groupes

Un autre clivage apparaît dans la classe en termes de niveau de coopération, 45% des élèves considérant que le niveau de coopération est faible.

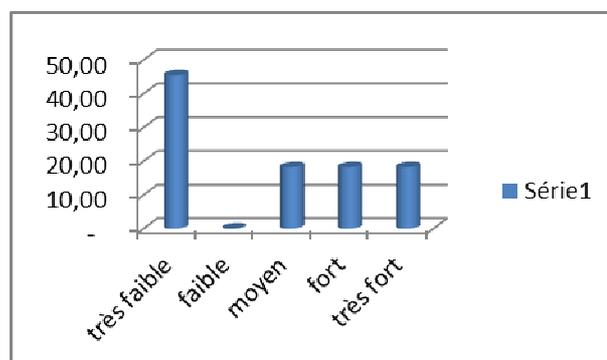


Figure 13 Estimation (par les élèves) de leur niveau de coopération en classe

Parmi ceux qui n'ont jamais collaboré, l'intérêt de cette pratique réside dans le fait que la coopération semble permettre d'apprendre à « s'entraider » (24%), « communiquer plus facilement » (19%), « faire des progrès » (10%), « créer des

liens » (10%) et « améliorer le climat de la classe » (10%). Dans ce cas, une grande majorité des élèves interrogés (64%) souhaiteraient d'avantage travailler en groupe dans leur classe.

Ceux qui « n'aident pas » leurs pairs manifestent une certaine forme d'opportunisme ou d'individualisme à ce sujet : ils se justifient par le fait qu'ils « n'ont pas envie » (42%), qu'ils « n'ont pas eu l'occasion » et 14% « n' en éprouvent pas le besoin ». Les items « je ne sais pas comment aider » et « je n'ai pas le niveau pour aider » ont été cités une seule fois. Les avantages qu'ils verraient à aider sont de « créer des liens nouveaux » (pour 25% d'entre-eux), « prendre conscience de sa méthode de travail » (25%) ou « penser à l'autre » (17%). Il semblerait donc que la dimension d'altérité rentre peu en compte parmi ceux qui n'aident pas.

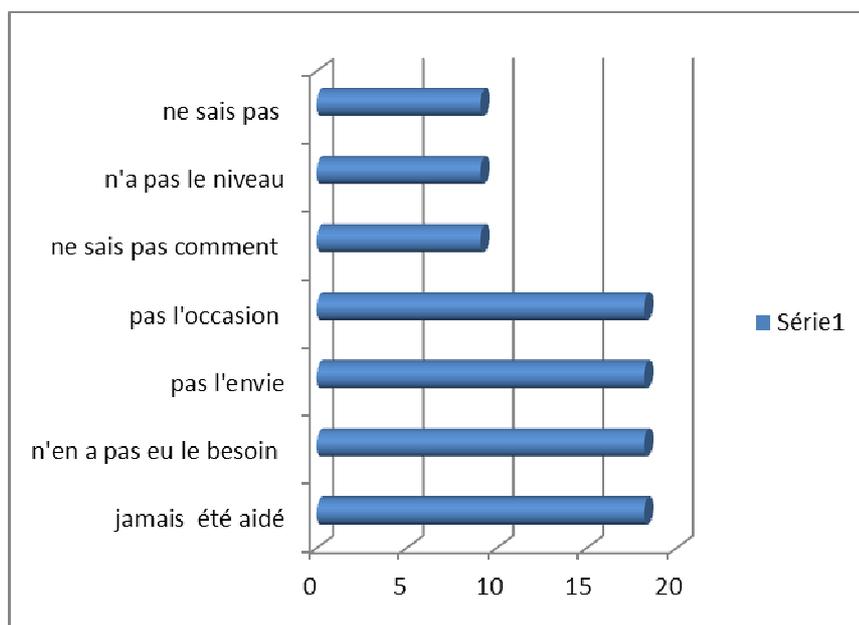


Figure 14 Raisons invoquées par ceux qui n'aident pas leurs pairs

Les élèves qui sont « aidés », le sont généralement par un élève « meilleur » (45%), par un élève moins bon (18%), par un élève de même niveau (18%), le reste des élèves ne s'exprimant pas (18%). Leurs attentes sont multiples : 33% souhaitent « avoir (directement) la bonne réponse », les autres souhaitant « des explications détaillées » (25% des cas), et seulement 17% souhaitent qu'on leur montre la démarche. S'ils sont aidés, ils n'envisagent pas pour autant d'aider à leur tour.

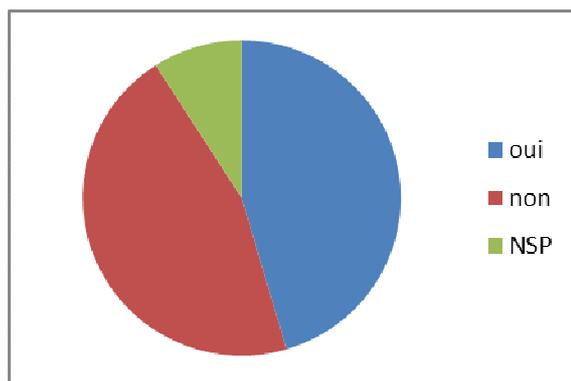


Figure 15 Part de ceux qui veulent aider (à leur tour) dans le total des « élèves aidés »

Le désir d'aider suscite enfin une scission entre ceux qui sont « volontaires » pour aider (45%) et ceux qui « ne le souhaitent pas » (45%). Ceux qui déclarent « aider » volontiers leur pair utilisent plusieurs méthodes : « ils expliquent la démarche » (27% des cas), ils « les mettent sur la voie à suivre » (27%), tandis que l'autre tiers ne souhaite pas s'exprimer. Les raisons qui les ont poussés à aider sont d'avantage guidé par le souci de l'autre : ils « aiment aider » (25%). Ils peuvent également aider par intérêt personnel (cela les aide à « comprendre comment ils travaillent », pour 17% d'entre eux), ou parce qu'« on leur a demandé » (17%). Un dernier quart (25%) n'a pas souhaité s'exprimer.

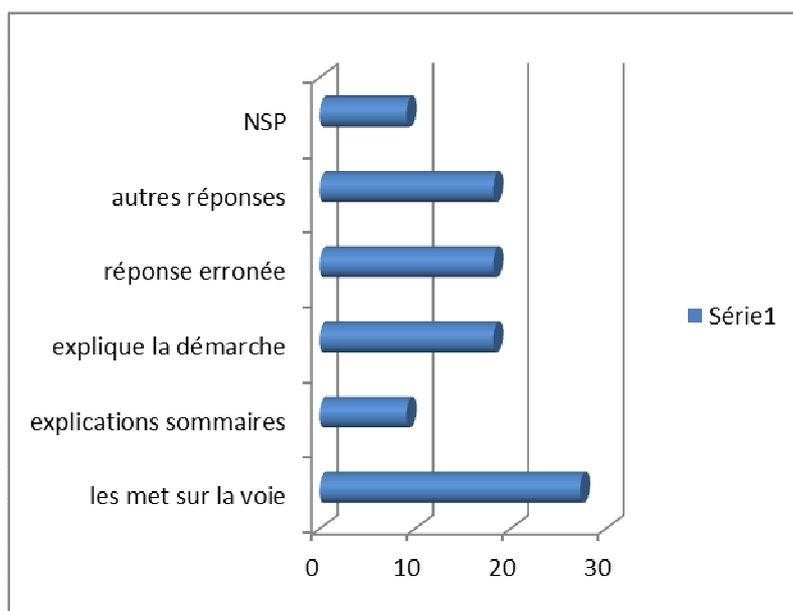


Figure 16 Méthodes utilisées par les élèves pour aider leurs pairs

2- Le projet, un outil pédagogique plébiscité par les enseignants mais largement sous exploité

L'étude a été réalisée auprès de 22 enseignants intervenant dans le champ de l'hôtellerie-restauration, au sein de lycées professionnels. Ce questionnaire « enseignants » nous renseigne sur leurs perceptions (contradictoires) à l'égard de la pédagogie de projet, la nature des interactions (professeur/élève et élèves/élèves) ainsi que sur leurs effets éventuels.

Parmi ces enseignants, une très grande majorité (73%) enseigne une discipline professionnelle et peut revendiquer une expérience professionnelle significative (47% enseignent depuis 10 ou 20 ans, 21% depuis 5 ou 10 ans)...

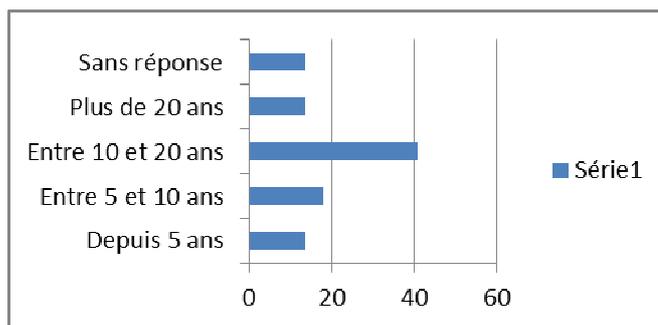


Figure 17 Ancienneté dans la profession d'enseignant

Les disciplines enseignées se répartissent comme suit : 73% en Organisation et Production Culinaire, 18% en Sciences appliquées, 9% en Prévention Santé Environnement.

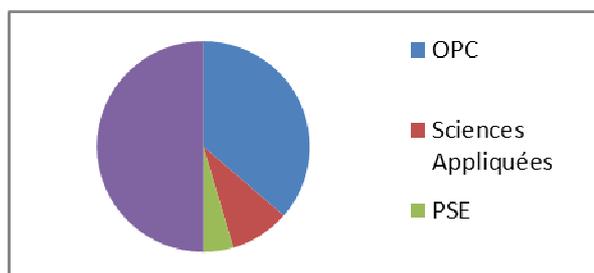


Figure 18 Disciplines (majoritairement) enseignée

Il s'agit d'un public relativement acquis à la pédagogie de projet. Ils sont en effet « moyennement » à « très favorables » à la pédagogie de projet (59% lui sont favorables). Les items « peu favorables » et très peu favorables » n'ont pas été cités. Ils utilisent la pédagogie de projet (59%) et pensent qu'elle joue un rôle plutôt positif (82%). D'ailleurs, l'item « non favorable » n'a pas été cité du tout. En revanche, seule la moitié d'entre eux a mis en place un tel projet récemment. Néanmoins, une part non négligeable (18%) reste réservée quant aux effets positifs de ce dispositif pédagogique.

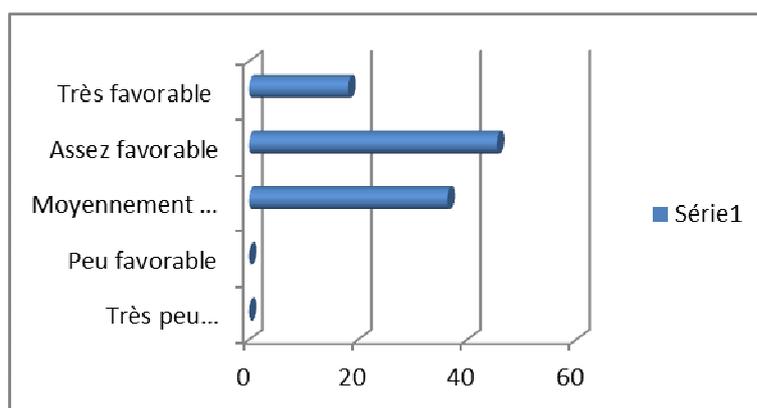


Figure 19 Opinion des enseignants (interrogés) à l'égard de la pédagogie de projet

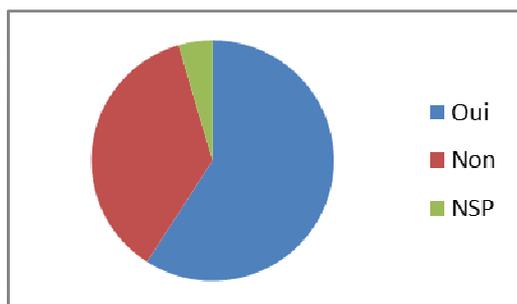


Figure 20 Part des enseignants ayant déjà participé à un projet

Lors de la mise en œuvre de leur projet, ils ont privilégié des aspects différents. La majorité (32%) ont adopté « la confrontation à une situation-problème », d'autres ayant mis l'accent sur « l'accompagnement des élèves (18%) », la combinaison du travail de groupe et du travail individuel » (18%) ou encore « la valorisation des scénarios des élèves ».

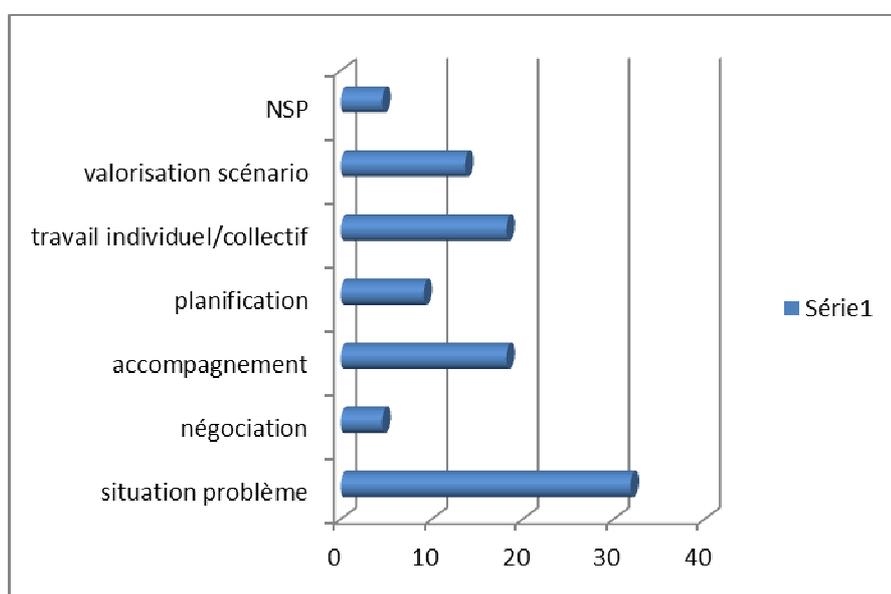


Figure 21 Aspects valorisés par l'enseignant dans la gestion du projet

3- Le projet agirait essentiellement sur la motivation des élèves, sur certaines habiletés cognitives et la perception qu'ils ont d'eux même

S'agissant des éventuelles améliorations de la relation professeur/élèves (suite à la mise en œuvre du projet), les enseignants interrogés sont plutôt partagés : 36% ne se prononcent pas, 27% signalent des « messages positifs plus récurrents », 18% suggèrent que les élèves « posent d'avantage de question ». On peut formuler l'hypothèse que les élèves seraient vraisemblablement plus motivés.

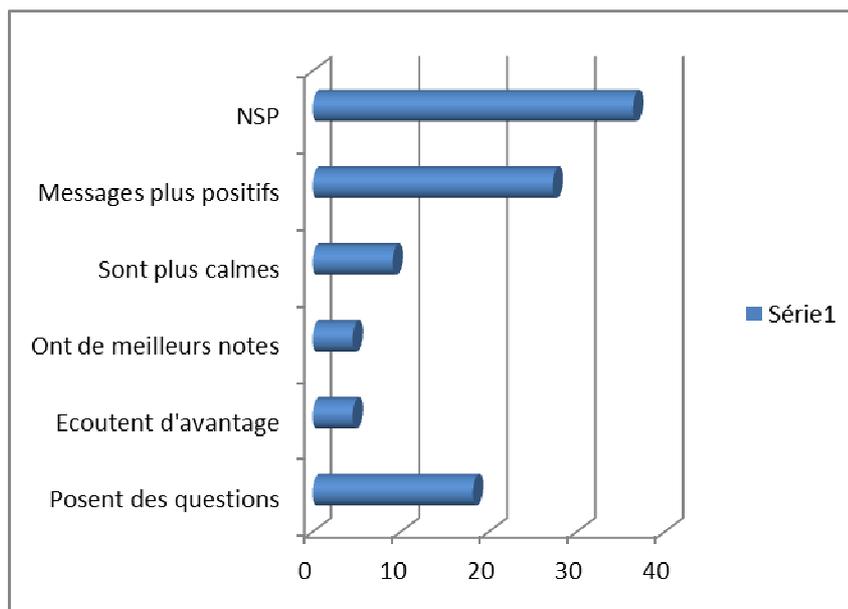


Figure 22 Améliorations constatées dans la relation professeur/élèves

Ceux qui estiment que leurs relations ne se sont pas améliorées à la suite du projet invoquent deux raisons : « *les élèves restent passifs* », « *les notes ne se sont pas améliorées* ». Une grosse majorité (67%) n'a pas souhaité s'exprimer sur ces raisons.

S'agissant d'une éventuelle modification des relations élèves/élèves, certains enseignants suggèrent qu'ils « *s'affirmeraient d'avantage* » (32%) et qu'ils « *manifesteraient plus d'empathie* » (18%).

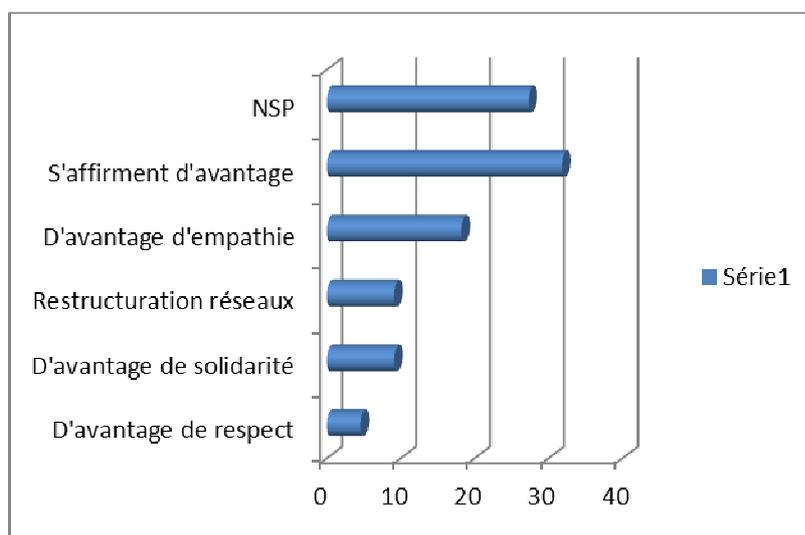


Figure 23 Améliorations constatées dans la relation élèves/élèves

Dans le groupe qui adhère à l'idée que la pédagogie de projet *ne modifie pas certains comportements des élèves*, les raisons invoquées se répartissent presque à égalité. D'après eux, « *seuls les bons élèves s'investissent* » (23%), « *les groupes d'amis sont les mêmes* » (18%), « *les élèves de niveau différents ont des difficultés à communiquer et coopérer* »

(18%). A la lecture des résultats, il semblerait en effet qu'il n'y ait pas vraiment de renouvellement ou de création de nouveaux réseaux relationnels (ou amitiés) entre les élèves.

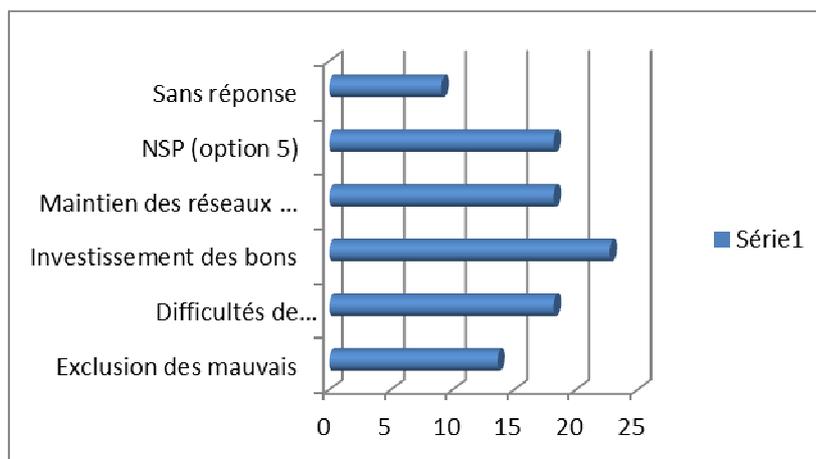


Figure 24 Comportements résistant à la pédagogie de projet

S'agissant des progrès constatés, ils concernent surtout trois domaines : « *les méthodes de travail* » (23%), « *leur façon de s'estimer eux-mêmes* » (23%), « *la façon de communiquer avec l'enseignant* » (23%). Cette rubrique met en exergue la capacité (reconnue par les enseignants) de la pédagogie de projet à générer des progrès cognitifs chez l'élève et à accroître l'estime de soi.

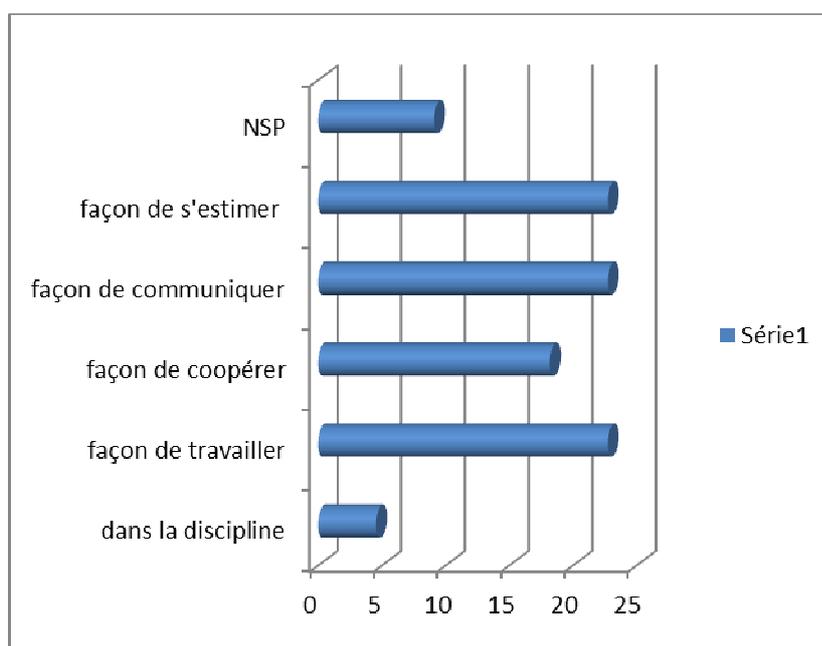


Figure 25 Facteurs de progrès apportés par la pédagogie de projet

S'agissant des capacités (transversales) qui auraient bénéficié de l'impact (favorable) de la pédagogie de projet, les enseignants mettent principalement en valeur une capacité (accrue) à « *s'organiser et planifier* » (36%) ou à « *expérimenter* » (14%). 14% des sondés n'ont pas souhaité s'exprimer sur ce point.

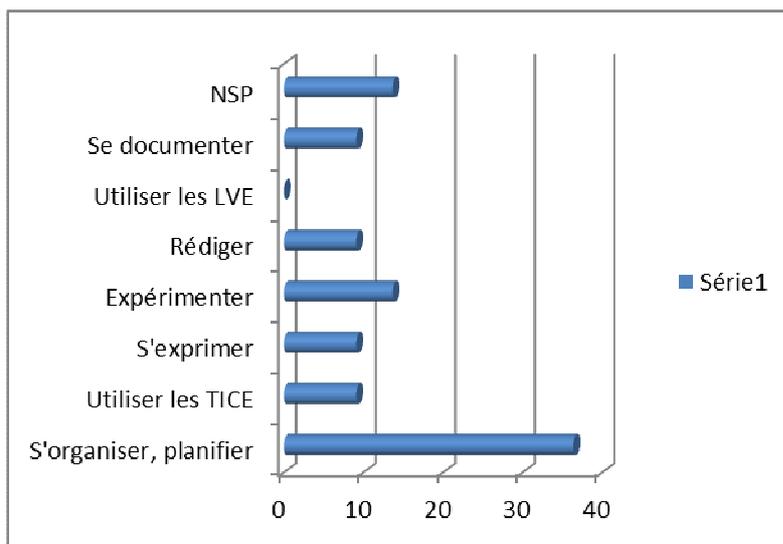


Figure 26 Capacités impactées favorablement par la pédagogie de projet

Dans le domaine disciplinaire, les progrès réalisés concernent majoritairement « *un intérêt accru pour la discipline* » (27%) et « *l'acquisition de nouvelles connaissances* » (23%). 23% des sondés n'ont pas souhaité s'exprimer sur ce point.

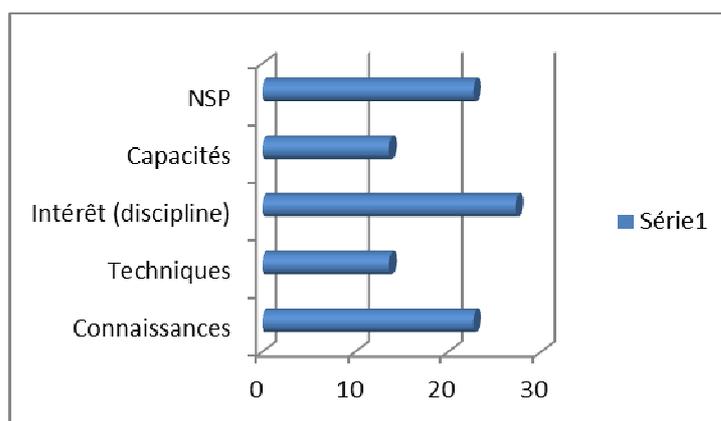


Figure 27 Progrès réalisés dans le domaine disciplinaire

A l'inverse, dans la catégorie de ceux qui estiment que la pédagogie de projet ne fait pas progresser les élèves, 35% estime en effet que les « *capacités évaluées ne sont pas (mieux) maîtrisées* », 12% estiment que « *les techniques ne sont pas maîtrisées* », 12% que les élèves ne manifestent pas (plus) d'intérêt pour la discipline.

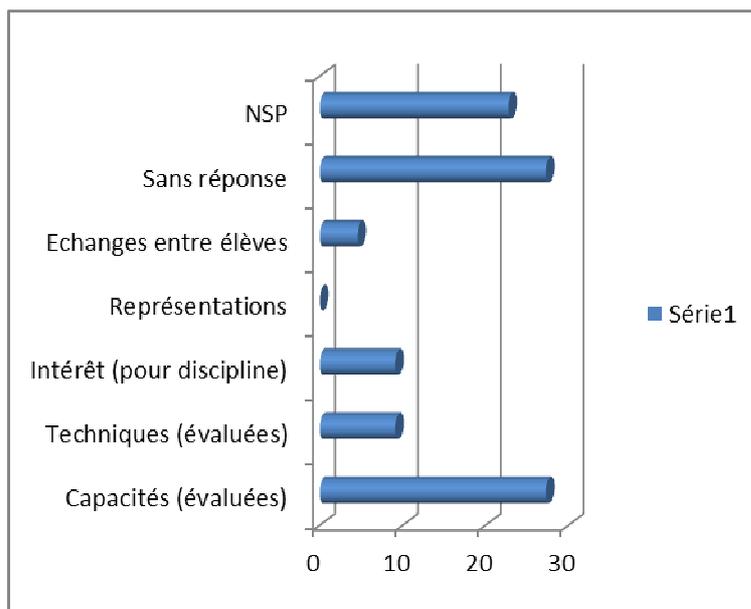


Figure 28 Domaines dans lesquels les progrès seraient limités (ou nuls)

Les enseignants n'utilisant pas la pédagogie de projet dans leurs cours se scindent en deux groupes opposés : 43% estiment que cette méthode est « *chronophage* », 43% ne souhaitent pas se prononcer.

En conclusion, et à la lecture des réponses aux questions ouvertes, les enseignants interrogés s'accordent à penser que cette méthode pédagogique n'est pas dépourvu d'intérêt. Elle permettrait de susciter le désir et la motivation, de relier enseignement généraux et professionnels, de présenter le champ disciplinaire sous un autre jour. Elle permettrait aussi de valoriser les disciplines générales, de se professionnaliser. Elle serait tout à fait profitable aux élèves en difficulté.

4- Le projet semble générer la motivation et l'enthousiasme des élèves

L'entretien de groupe, organisé autour de cinq questions centrales, a mis en valeur **plusieurs types de changements**.

Le premier type de changement suggéré par les élèves eux-mêmes concerne **l'ambiance de travail**. Après un petit rappel à l'ordre destiné à permettre à chacun de s'exprimer, l'entretien se déroule en effet dans un calme relatif sans comportement perturbateur. Les expressions de plaisir et de joie (sourires, rires...) sont plus nombreuses que d'habitude. Les élèves semblent s'exprimer plus posément et plus calmement que d'habitude. Les propos des élèves se rapportent au fait d'ailleurs que « *le cours est plus calme que d'habitude* » (cité deux fois), et qu' « *On a plus de temps pour parler et s'exprimer* » au cours de ce type de séance. Le deuxième point évoqué par les élèves concerne en effet le changement de débit de l'enseignante qui laisse plutôt parler les élèves et se met en retrait.

S'agissant de l'organisation du cours en petits groupes coopératifs, dans la phase documentaire comme dans la mise en œuvre du projet, un élève (réputé timide) suggère que « *Travailler en petit groupe, c'est plus simple et plus rapide.*»

Cependant si les élèves semblent plébisciter unanimement la phase « *pratique* » ou production (« *la pratique, c'était bien !* », « *oui, c'était super !* », « *on a trop kiffé !* »...), ils expriment un rejet total à l'égard de certains aspects du projet, notamment à l'égard du travail documentaire préparatoire. Pour les élèves interrogés, le travail documentaire « *ne sert à rien* », « *c'était chiant !* » et même « *n'a rien apporté au projet* ». Ils reconnaissent à grand peine qu'ils ont été amenés, de la sorte, à s'exprimer à l'écrit (et à l'oral devant un public), à coopérer et à s'entraider. Un élève indique par ailleurs qu'il connaissait déjà le centre de documentation. Les notions abordées (arts, produits, recettes, techniques du XVII^e siècle), dans le cadre du diaporama et de la recherche documentaire, ne semblent pas avoir suscité un intérêt particulier ou même laissé une trace dans les esprits. Quelques élèves (2) établissent néanmoins des liens entre les décors qu'ils ont réalisés au pochoir sur le support du dessert et les motifs étudiés dans la première phase du projet.

Il semblerait par conséquent que le choix du sujet par les élèves ait un impact significatif sur leur implication de départ et sur leur motivation, ce qui laisse présager que la phase de démarrage du projet doit **d'avantage impliquer les élèves** dans le choix du sujet en intégrant les questions (ou les besoins) des élèves.

Le troisième changement positif concerne l'implication et le rendement des élèves eux-mêmes : pendant le projet, « *on a fait plein de choses !* », « *on a fait des techniques nouvelles* », « *on ne s'ennuie pas...* ». Ces phrases supposent en effet une motivation et un plaisir accru.

S'agissant des liens avec la discipline elle-même (ici, la pâtisserie), la formulation de nouveaux projets par les élèves (« *travailler en pâtisserie* », « *faire des chocolats* » ...) laisse présager que les élèves ont modifié leurs perspectives professionnelles initiales, et souhaitent réaliser des **projets plus ciblés ou plus ambitieux**. On peut émettre l'hypothèse que cette capacité à spécifier des projets augure d'**une meilleure estime d'eux-mêmes**. Un intérêt nouveau pour la discipline, en opposition avec les moqueries initiales ou les déclarations antérieures (« *le projet ne m'intéresse pas* », « *le XVII^e siècle, c'est la préhistoire, non ?* », « *je m'en fou du projet* ») s'exprime en effet chez les élèves (« *faire un stage en pâtisserie, pourquoi pas ? Si c'est pour faire des choses intéressantes...* »).

S'agissant d'un éventuel impact du projet sur les relations existantes entre élèves, il semblerait en effet que le projet n'ait rien changé, car comme le confirme un élève, à cette période de l'année « *on était déjà tous potes* ». Il semblerait donc que **la période de déroulement du projet** et de l'enquête de terrain ait un impact décisif sur les résultats. On peut supposer qu'une enquête plus longue, programmée en début d'année scolaire (après le stage de décembre), aurait eu plus d'impact quant à l'établissement de nouveaux liens.

Force est de constater que les élèves manifestent des projets professionnels plus ciblés, semble-t-il en lien avec le sujet, mais aussi plus de joie et de plaisir. Le projet semble en effet privilégier d'avantage la prise de parole par les élèves.

5- Pour les enseignants, les apports réels du projet sont limités par l'existence de contraintes inhérentes à leur profession

Les enseignants se font également l'écho des contraintes inhérentes à cette pédagogie : cette méthode requiert « *beaucoup de temps* » et semble même « *chronophage* », dans sa phase préparatoire comme dans sa phase de réalisation, les élèves étant réticents à réaliser un travail « hors temps scolaire », à la maison. Elle limiterait, selon eux, l'apprentissage du savoir. Elle ne changerait rien au comportement des élèves (capacité à s'investir) et aurait un impact limité.

Le fait de devoir travailler en équipe ou en co-animation semble constituer un autre type de contrainte. On peut supposer en effet que la liberté pédagogique, le turn-over des enseignants dans les établissements, l'« individualisme » de certains professeurs constituent en effet une limite certaine à la mise en place d'un travail pluridisciplinaire. La mise en œuvre de cette pédagogie supposerait par ailleurs de mieux « *former* » les professeurs à cette technique.

Il semblerait d'autre part, que le fait de consacrer du temps à des questions complexes et à leur traitement (et à produire des *feedbacks* appropriées) constitue un frein à la capacité de « *momentum* » de l'enseignant (produire un flux d'information continu visant à susciter l'attention et la concentration des élèves). Le travail en petit groupe (autonome) contribuerait par ailleurs à brouiller le rôle traditionnel dévolu à l'enseignant (rôle essentiellement lié à la transmission et au maintien de l'ordre).

Ces résultats nous confirment que les principales réticences liées à l'émergence de cette méthode, (dans le milieu de l'hôtellerie-restauration), viennent souvent des enseignants eux-mêmes...

6- Le traitement des données issues de l'ETES n'atteste aucune augmentation significative mais une consolidation de l'estime de soi

6-1. Le groupe témoin

Le groupe témoin (seconde PRO H2, option cuisine) n'ayant été soumis à aucune pédagogie visant à modifier le niveau des interactions, les recherches scientifiques réalisées antérieurement nous permettent de conclure à une absence de changement de l'estime de soi pendant la période considérée.

6-2. Le groupe expérimental

Une fois les réponses transférées sur un fichier Excel, elles ont été traitées au moyen des deux outils. Le calcul des scores d'estimes de soi a été rendu possible grâce à l'utilisation de la grille de codage de l'ETES « enfants » qui présente une répartition des items (positifs et négatifs) par domaine (émotionnel, social, scolaire, physique, projectif/futur), laquelle a été légèrement adaptée pour être en adéquation avec le questionnaire adolescent. Les scores ont été déterminés au final d'après les consignes de calcul des scores décrites par Oubrayrie, de Leonardis et Safont (1994).

- Pour les items dites « positifs » (ex : je me sens bien dans ma peau), les consignes précisent en effet qu'« il faut reporter directement la réponse » sélectionnée par l'élève sur l'échelle de Likert (1, 2, 3, 4 ou 5) : il convient donc de coter 1 point si l'élève répond 1 (« pas du tout d'accord »).
- Pour les items dites « négatifs » (ex : je me mets facilement en colère), les consignes suggèrent qu'« il faut reporter la réponse inverse » : on cote donc 5 points si l'élève répond 1 (« pas du tout d'accord ») ;

Une fois les réponses extraites sur un fichier Excel, celles-ci ont été codées à la main au moyen de la grille de codage.

Parmi les réponses obtenues (10 réponses), nous avons fait le choix de ne pas prendre en considération les lignes de réponse comprenant plusieurs cellules vides ou des « *cellules non vides* » (réponses erronées, ...).

6-2-1. Le groupe expérimental présente un niveau initial d'estime de soi (global) relativement élevé

L'analyse statistique des réponses codées montre que l'échantillon étudié présente un niveau d'estime de soi (global) relativement correcte. Elle vérifie la thèse selon laquelle les élèves de cursus spécialisés (lycées professionnels) bénéficient d'une meilleure estime de soi que leurs pairs issus du lycée général, car « *ils se comparent moins entre eux* ». Ils jouiraient en effets de prétentions « *relativement frustrés* ». Une autre explication peut être avancée : les élèves de la section hôtelière du lycée Pardailhan semblent accorder une importance « renforcée » à l'amitié et au groupe, à l'apparence physique et corporelle, au fait d'être remarqué et d'avoir de l'influence, par rapport à la seule dimension scolaire. On peut ainsi supposer qu'ils accordent une importance « secondaire » au domaine scolaire.

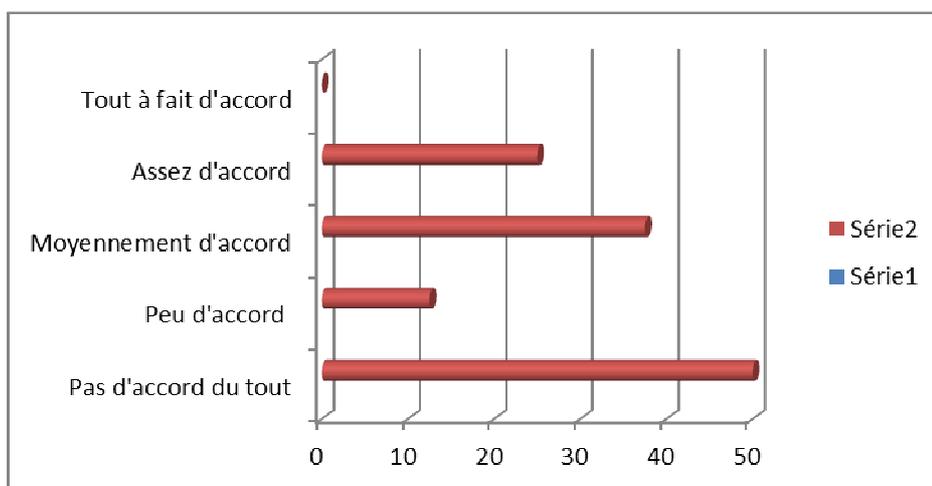


Figure 29 Réponses à l'item "Je ne fais pas beaucoup d'effort"

S'agissant de leur rapport au corps, élèves interrogés semblent entretenir avec celui-ci un rapport relativement harmonieux : ils présentent en effet une perception relativement favorable de leurs corps (64% sont en effet tout à fait d'accord avec l'item (positif) « *Je me sens bien dans ma peau* », 12, 5% sont assez d'accord).

Les relations amicales font également l'objet d'un large consensus (62, 5% se déclarent en effet tout à fait d'accord avec l'item (positif) « *Je suis fidèle en amitié* »).

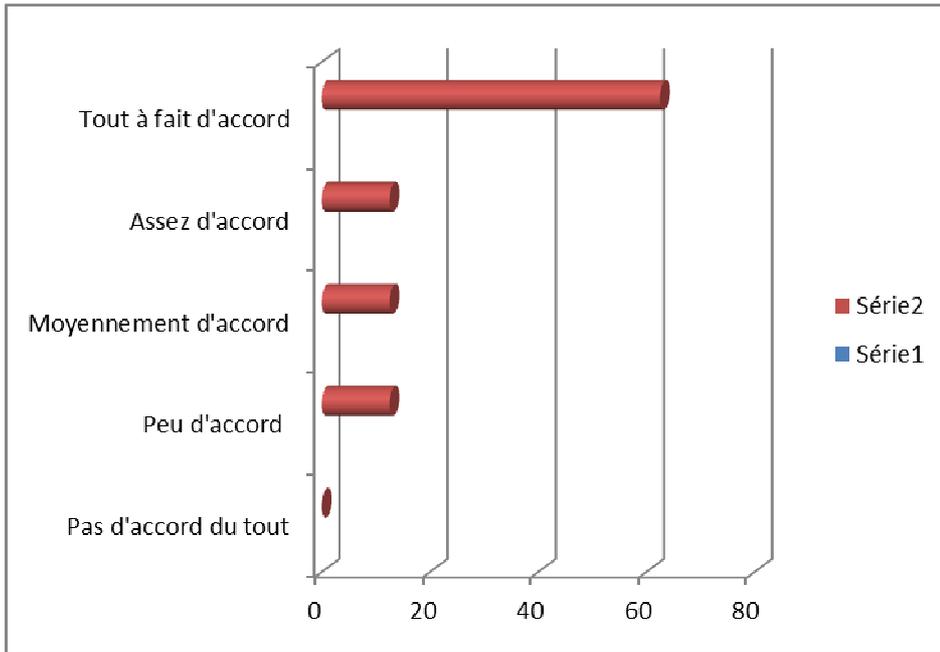


Figure 30 Réponses à l'item : "Je me sens bien dans ma peau"

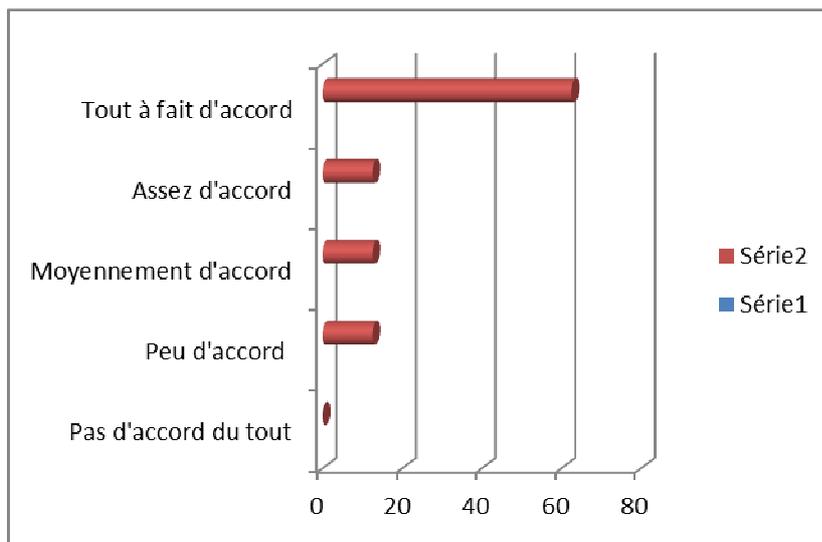


Figure 31 Réponses à l'item : "Je trouve mon corps bien proportionné"

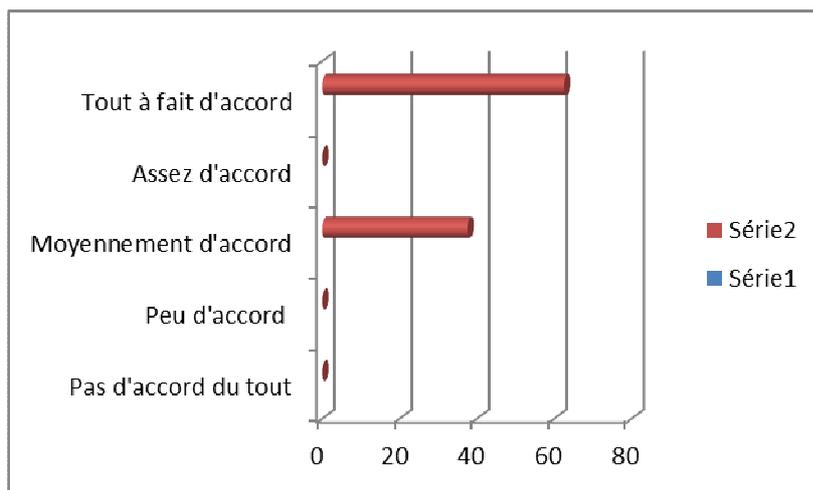


Figure 31 Réponses à l'item : "J'ai suffisamment d'aptitude physique pour m'adapter à n'importe quel sport"

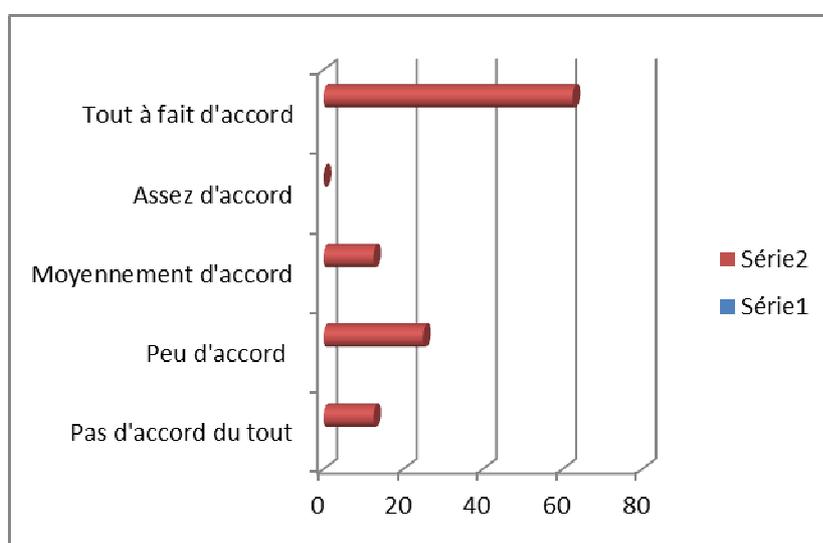


Figure 32 Réponses à l'item : "Je suis fidèle en amitié"

S'agissant du domaine scolaire, les élèves interrogés jouissent d'une relative bonne perception de leurs habiletés et de leurs performances que l'on peut attribuer à deux effets : à l'effet de désirabilité sociale, en partie lié au contexte d'évaluation et au fait que les élèves faibles croient pouvoir préserver leur estime de soi en affichant une certaine satisfaction (de manière à se conformer aux normes sociales). Les statistiques montrent en effet que les élèves s'estiment plutôt habiles (respectivement 50% et 12% ne sont « pas du tout d'accord » ou « peu d'accord » avec l'item négatif : « *Je ne me sens pas habile* » ; 62, 5% se déclarent par ailleurs « *fiers de leurs résultats scolaires* ») et plutôt aptes à « s'organiser » (37, 5 et 25 % d'entre eux ne sont « pas du tout d'accord » ou « peu d'accord » avec l'item négatif : « *je ne sais pas m'organiser* »).

D'autre part, ils ont une tendance forte à justifier leurs échecs par des causes extérieures (: ils sont globalement peu d'accord avec l'item « *je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez...* ») or le fait de s'attribuer systématiquement les raisons d'un échec caractériserait plutôt les élèves ayant une faible estime d'eux-mêmes.

Les résultats observés montrent néanmoins des écarts importants entre élèves. Si une grosse majorité ont une conception positive de leurs corps et de son développement, de leur personnalité, de leurs performances scolaires et physiques, de leurs habiletés scolaires (retenir, s'organiser, comprendre, s'exprimer sans gêne...), ou de leur avenir, une minorité (25%) reste « en retrait » et semble souffrir d'une carence plus forte d'estime de soi (globale). Les données montrent que ces élèves perdent facilement leurs moyens, sous-estiment leurs capacités, se déclarent anxieux ou agités (et tendus), ne pensent pas être appréciés de leurs professeurs, n'osent pas prendre des responsabilités ou se sentent isolés.

Par ailleurs, les domaines « social », scolaire et « projectif » semblent plus particulièrement affectés par les changements, ce qui est de nature à modifier l'estime de soi (globale).

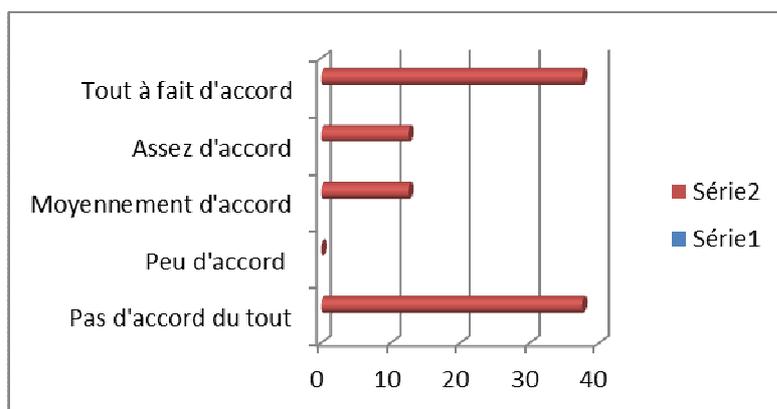


Figure 32 Réponses à l'item "Je n'aime pas prendre des initiatives"

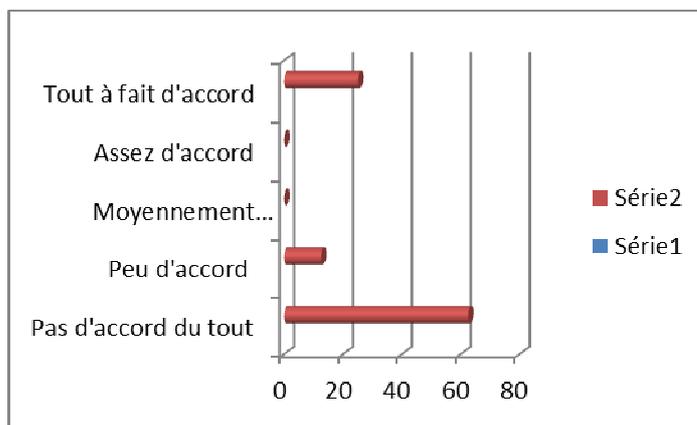


Figure 33 Réponses à l'item "Je ne fais jamais de projet".

6-2-2. L'évolution de l'estime de soi : une évolution très relative, dans les domaines « social » et « scolaire »

Si l'on se réfère au différentiel d'estime de soi, entre les deux passations, on constate de très faibles gains d'estime de soi. Il existe d'abord de très faibles modifications du soi émotionnel et physique. Il s'agit pourtant des dimensions de l'estime de soi « *les moins dépendantes des normes* » (Lecigne et Tolve). Les très rares modifications dans ces deux domaines

peuvent être imputées à deux facteurs : à des erreurs de saisie ou à une démotivation des élèves par rapport au questionnaire ETES, imputable au caractère apparemment « très répétitif des questions » et à la proximité des passations. D'autre part, ces deux domaines sont fortement liés à la personnalité de l'élève (identité) et ont été peu sollicités à travers le projet.

De légères modifications ont pu être identifiées néanmoins **dans les domaines du soi social, scolaire et projectif**, lesquelles peuvent être attribuées à plusieurs facteurs.

- à des erreurs de saisie (ou d'interprétation) des élèves ;
- à la mise en place de pratiques pédagogiques collaboratives ayant un impact relatif sur le bien-être des élèves et le climat socio-affectif de la classe ;
- une découverte approfondie de la discipline et de la thématique enseignée (ici, la pâtisserie de boutique), habituellement peu pratiquée en seconde Bac pro ;
- un meilleur échange professeur/élèves au cours de l'accompagnement (guidage, encouragements, renforcements) ;
- des effets extérieurs au projet (augmentation des notes au dernier trimestre, passage dans la classe supérieure...)
- une plus grande cohésion du groupe, notamment pour les plus faibles ou les plus timides ;

Groupe	Avril	Juin	Évolution		
élève 1	276	281	5	1,8	+2%
élève 2	174	181	7	4,0	+4%
élève 3	277	277	0	0	0%
élève 4	185	188	3	1,6	+2%
élève 5	184	186	2	1,1	+1%
élève 6	175	178	3	1,7	+2%
élève 7	185	189	4	2,2	+2%
élève 8	211	217	6	2,8	+3%

Scores d'estime de soi (globale) des élèves du groupe témoin au début et à la fin du projet

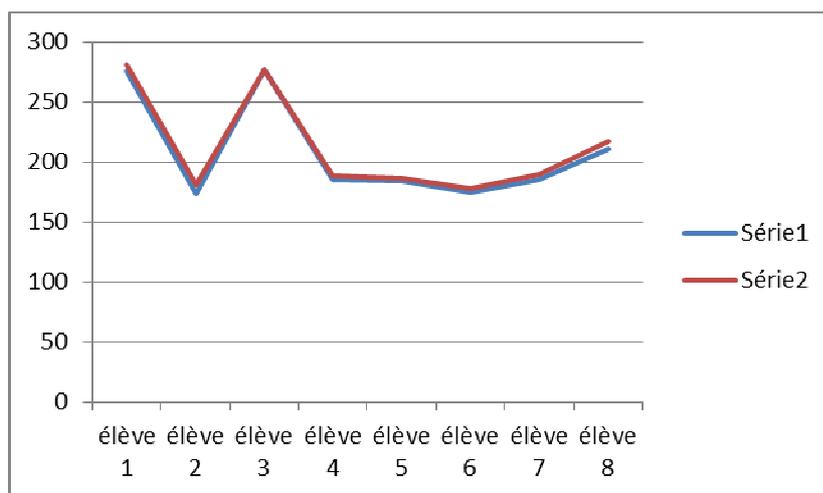


Figure 34 Évolution générale de l'estime de soi (globale) du groupe expérimental au début et à la fin du projet

soi émotionnel		Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 5		Elève 6		Elève 7		Elève 8	
		avril	juin														
items positifs	6. Je me sens bien dans ma peau	5	5	4	4	5	5	3	3	2	2	2	2	5	5	5	5
	16. Je suis rarement intimidé	5	5	5	5	5	5	1	1	2	2	3	3	5	5	5	5
	21. En général, j'ai confiance en moi	4	4	5	5	5	5	1	2	2	2	1	1	3	3	5	5
	31. J'ai une bonne idée de moi-même	4	5	3	4	5	5	1	1	2	2	5	5	1	1	5	5
	35. Le plus souvent, je réfléchis avant d'agir	5	5	3	3	5	5	2	2	2	2	3	3	5	5	1	1
	44. Je suis une personne optimiste	5	5	2	2	4	4	1	1	2	2	3	3	5	5	5	5
Items négatifs	1. Je me mets facilement en colère	2	2	1	1	5	5	5	5	5	5	3	3	4	4	4	4
	11. Je me trouve agité et tendu	5	5	3	3	5	5	4	4	4	4	2	2	3	3	1	1
	18. Je suis très souvent anxieux	5	5	1	1	5	5	4	4	4	4	3	3	1	1	1	1
	40. Je passe facilement du rire au larme	5	5	3	3	5	5	5	5	4	4	3	3	5	5	5	5
	49. J'ai l'impression de faire moins bien que les autres	5	5	4	4	5	5	2	2	4	4	3	3	4	4	5	5
	50. Je perds facilement mes moyens quand on me fait...	5	5	3	3	5	5	5	5	4	4	2	2	3	3	1	1
Total soi émotionnel		55	56	37	38	59	59	34	35	37	37	33	33	44	44	43	43

soi social		Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 5		Elève 6		Elève 7		Elève 8	
		avril	juin														
items positifs	2. Quand je discute avec ma parents, ils me comprennent	5	5	1	1	5	5	2	2	4	4	4	4	3	3	2	2
	12. Je suis fidèle dans mes amitiés	5	5	2	2	5	5	2	2	1	1	1	1	3	3	5	5
	22. Je prendre en compte les compléments et les critiques	5	5	5	5	5	5	2	2	2	2	3	3	3	3	5	5
	28. J'aime les activités collectives	5	5	1	2	5	5	2	3	2	3	2	3	1	2	5	5
	50. J'aime qu'on me remarque	4	4	2	2	3	3	5	5	2	2	3	3	3	3	5	5
	53. J'ai de l'influence sur les autres	3	4	4	4	3	3	3	3	2	2	5	5	2	3	1	1
Items négatifs	7. Les autres ne me font pas confiance	5	5	4	4	3	3	5	5	4	5	5	5	4	4	1	2
	32. On s'ennuie en ma compagnie	5	5	3	4	5	5	4	4	4	4	1	1	4	4	5	5
	36. Je me dispute souvent avec les autres	4	4	5	5	5	5	3	3	4	4	3	3	2	3	5	5
	45. Je me sens bien que quand je suis seule	5	5	3	3	5	5	5	5	4	4	3	3	2	2	5	5
	56. Je n'aime pas prendre des initiatives dans un groupe	5	5	2	3	5	5	5	5	4	4	1	1	3	3	5	5
	58. Dans un groupe, j'éprouve un sentiment d'isolement	5	5	3	4	5	5	5	5	4	4	1	2	4	4	5	5
Total soi social		56	57	35	39	54	54	43	44	37	39	32	34	34	37	49	50

soi scolaire		Elève 1		Elève 2		Elève 3		Elève 4		Elève 5		Elève 6		Elève 7		Elève 8	
		avril	juin														
items positifs	10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	4	5	4	4	5	5	2	3	5	5	4	4	3	3	1	2
	24. En classe, je comprends vite	5	5	5	5	5	5	3	3	2	2	4	4	2	2	1	1
	26. J'aime être interrogé en classe	3	3	1	1	5	5	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
	42. Je retiens bien ce que j'apprends	4	4	4	4	5	5	1	1	2	2	4	4	3	3	5	5
	48. En classe, les autres recherchent ma compagnie	1	4	2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	5	5
	60. Je suis fier de mes résultats scolaires	5	5	3	2	5	5	1	1	2	2	5	5	5	5	5	5
Items négatifs	3. Je me décourage facilement en classe	5	5	3	3	5	5	5	5	2	2	4	4	4	4	5	5
	13. Je ne sais pas m'organiser ...	5	5	2	3	5	5	4	4	5	5	4	4	2	2	1	1
	20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas...	5	5	1	1	5	5	4	4	4	4	5	5	1	1	1	1
	29. Les mauvais résultats me découragent facilement	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	1	1	5	5	5	5
	38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	5	5	1	2	5	5	5	5	4	4	2	2	4	4	5	5
	51. Je ne cherche pas à faire d'efforts pour mieux travailler	5	5	2	2	5	5	3	3	4	4	2	2	4	4	5	5
Total soi scolaire		52	56	33	34	58	58	37	38	37	37	40	40	35	35	40	41

soi
physique

items positifs	4. Mon physique plait facilement	4	4	4	4	5	5	2	2	5	5	2	2	3	3	5	5
	14. Je suis fier de mon corps	4	4	3	3	5	5	2	2	3	3	1	1	3	3	5	5
	19. Je trouve mon corps bien proportionné	4	4	5	5	5	5	2	2	2	2	3	3	5	5	5	5
	30. J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon	4	4	1	1	5	5	4	4	2	2	2	2	1	1	1	1
	33. J'ai suffisamment d'aptitudes physiques pour m'adapter à	5	5	3	3	5	5	3	3	2	2	5	5	3	3	5	5
	57. Je suis content de la façon dont me corps se développe	4	4	2	2	4	4	1	1	2	2	4	4	2	2	5	5
Items négatifs	9. Je me sens malhabile, empoté et je ne sais pas quoi faire...	5	5	4	4	5	5	3	3	2	2	1	3	5	5	1	1
	23. Je me sens bien quand j'utilise des stimulants	5	5	1	1	5	5	4	4	4	4	1	1	4	4	5	5
	27. Je me trouve trop gros	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	2	2	5	5	5	5
	41. Je suis gênée quand on me regarde lorsque je danse ou...	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	1	1	4	4	5	5
	47. J'ai tendance à me faire trop de soucis pour ma santé	5	5	2	2	5	5	5	5	4	4	2	2	4	4	5	5
	52. Je ne me trouve pas beau et assez attirant	5	5	3	3	5	5	3	3	4	4	2	2	3	3	4	4
	Total soi scolaire	55	55	38	38	59	59	37	37	38	38	26	28	42	42	51	51

Soi projectif

items positifs	8. Je serai content de moi si j'arrive à faire de grandes choses	5	4	3	3	4	4	2	2	3	3	4	4	1	1	5	5
	37. J'estime que toute personne devrait avoir un engagement..	5	5	2	2	5	5	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1
	39. Je voudrais participer à des mouvements de solidarité	5	5	1	1	5	5	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1
	46. J'ai confiance en mon avenir	5	5	4	4	4	4	2	2	2	2	5	5	3	3	5	5
	55. Mon but principal est de faire un métier qui me plaise	5	5	4	4	5	5	1	1	2	2	4	4	4	4	1	4
	59. Construire une vie de famille est un but pour moi	5	5	3	3	4	4	1	1	2	2	4	4	4	4	1	1
Items négatifs	5. Se réaliser soi-même c'est ne faire que ce dont on a envie...	3	3	3	3	5	5	4	4	4	4	4	4	2	2	1	1
	15. La seule qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup....	5	5	2	2	4	4	4	4	2	2	5	5	4	4	1	1
	17. Je ne fais jamais de projet d'avenir	5	5	1	2	5	5	4	4	4	4	5	5	1	2	5	5
	25. Je voudrais être le plus fort, le plus considéré	5	5	1	1	2	2	4	4	4	4	4	4	3	3	5	5
	34. Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard...	5	5	3	3	5	5	4	4	4	4	2	2	2	2	1	1
	43. Je ne crois plus en rien	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	3	2	2	2	1	2
	Total soi projectif	58	57	31	32	53	53	34	34	35	35	44	43	30	31	28	32
	Estime de soi globale	276	281	174	181	277	277	185	188	184	186	175	178	185	189	211	217

E. Discussion sur les résultats : l'augmentation des interactions contribue à améliorer le climat de la classe et conforter la perception (globale) des élèves à l'égard d'eux-mêmes en stimulant les domaines social, scolaire et futur

Le questionnaire administré aux élèves nous confirme que les représentations des élèves relatives aux interactions sont très différentes d'un élève à l'autre (car elles dépendent fortement de leur statut scolaire) et que le niveau des interactions professeur/élèves (ou élèves/élèves) peut évoluer considérablement d'une classe à l'autre, selon **le style pédagogique et relationnel** du professeur (Bernard Sarrazy). Celui-ci semble, en effet, largement conditionné par le **milieu didactique** (Altet, 1988). Le projet semble constituer un enjeu pour augmenter les interactions entre le professeur et les élèves (et entre les élèves eux-mêmes) en faisant abstraction des clivages traditionnels (« *classes dévaluantes* » / « *classes institutionnalisantes* », forts/faibles...). En planifiant des activités en petits groupe, l'enseignant peut agir sur le niveau des interactions et crée les conditions pour développer l'entraide entre les élèves. Les questions posées aux élèves, ainsi que la littérature scientifique, montrent que les comportements d'aide et de collaboration peuvent être développés pour peu que l'on planifie des activités induisant une aide, que l'on inculque ces fondamentaux auprès des élèves et que l'on stimule (artificiellement) cet état d'esprit. L'enjeu du projet réside dans le fait d'associer tous les élèves (fort/faible) à la dynamique de collaboration et de progrès. Rappelons que l'entraide est susceptible d'agir sur le sentiment d'appartenance au groupe et sur l'estime de soi (globale) des élèves.

Les enseignants interrogés semblent plébisciter fortement la pédagogie de projet, dans ses principes et dans leurs cours (selon des modalités très différentes) mais tout en émettant des doutes sur son efficacité dans les apprentissages. Les plus enthousiastes d'entre eux reconnaissent néanmoins qu'elle semble agir sur la motivation des élèves, sur **leurs performances cognitives** (raisonner, planifier/anticiper, ...) et **la perception qu'ils ont d'eux-mêmes**.

Les résultats de ce questionnaire révèlent surtout des contradictions frappantes qui mettent en opposition un enthousiasme pour la méthode pédagogique, des réserves s'agissant des contraintes imposées par la pédagogie de projet ou la mise en œuvre de dispositifs interactifs (guidage), un constat de progrès (en termes d'habiletés cognitives, de perception de soi, de motivation...) et des doutes sur son impact réel. Les principales réserves émises par les enseignants à l'égard du projet ont trait à la méthode elle-même et à la nature des élèves. Chronophage, cette méthode pédagogique constituerait un frein à l'apprentissage tout en demandant à l'enseignant un investissement conséquent (en amont du projet) pour des résultats relativement incertains. Ces informations nous confirment, par ailleurs, qu'il est « *difficile de modifier le comportement didactique des professeurs* ». Leurs capacités de « *momentum* » (délivrer un flux constant d'information) et d'« *overlapping* » (faire plusieurs choses en même temps) seraient-elles peu compatibles avec l'autonomisation des élèves, l'individualisation des apprentissages et le guidage.

L'autre limite semble venir des élèves eux-mêmes si l'on se réfère aux arguments présentés (investissement différencié des élèves, difficultés de communication entre élèves forts et faibles, refus de s'investir hors temps scolaire...).

L'impact du projet des interactions sur la motivation et l'enthousiasme des élève semble confirmés par les données issues du focus groupe. Le projet semble en effet contribuer à dissiper l'ennui et le désintérêt des plus faibles, dans sa phase pratique tout du moins. La phase de découverte du thème (diaporama) et la recherche documentaire ne semblent pas, en effet, avoir suscité l'intérêt escompté. L'association des élèves au choix du sujet semble donc le meilleur garant de l'adhésion et de la motivation des élèves tout au long du projet.

S'agissant des données issues de l'Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi, elle nous confirme la relative stabilité de l'estime de soi globale dans le temps. La littérature scientifique nous informe que le niveau des interactions varie au cours de l'année et sont moins nombreuses en fin d'année, les élèves ayant en parti structuré leurs relations et leurs connaissances pendant l'année scolaire. D'autres auteurs ont montré en effet que ce ne sont pas les classes les plus interactives qui font le plus de progrès. Il semblerait par ailleurs que les domaines les plus sensibles à une modification du contexte (scolaire) soient le **domaine scolaire, social et projet/futur**. D'après Joet, Nurra, Bressoux et Pansu (2007), les jugements du professeur (émis au cours du projet) impactent en effet d'abord le **domaine scolaire** et « se répercute sur d'autres dimensions du soi » telle que « la relation avec les pairs » (social) ou « la conduite » (action). Le jugement scolaire « déborde donc le domaine scolaire et touche l'enfant dans son évaluation globale, mais de manière indirecte ».

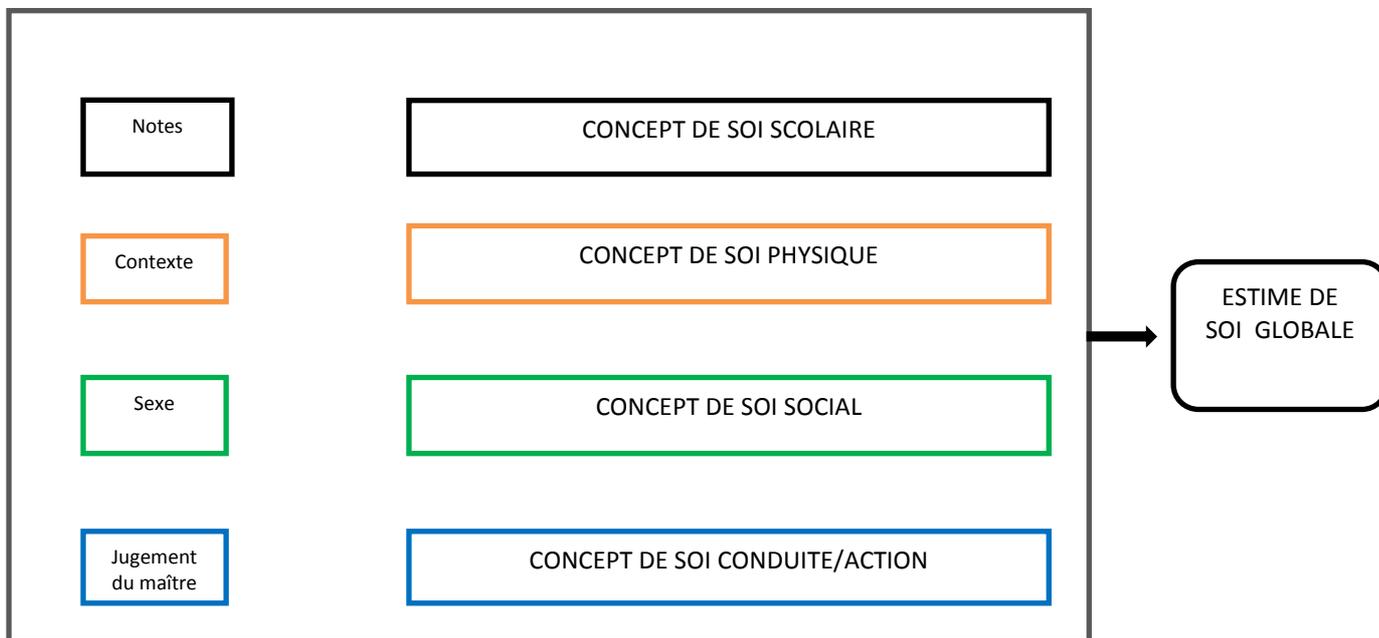


Figure 35 Relations des déterminants du concept de soi scolaire avec les autres conceptions de soi et l'estime de soi globale : Pansu et Bressoux (2006)

III. Modifier le contexte didactique pour faire évoluer le style de l'enseignant, le climat de la classe et asseoir la réussite des élèves

Le but de la pédagogie de projet s'inscrit en effet dans un cadre théorique (constructiviste et néo-constructiviste) visant à **modifier le contexte scolaire** (rôle des enseignants et des élèves, climat de la classe...) afin que **tous les élèves** (forts, faibles) puissent **communiquer, s'investir, progresser, réussir** tout en recevant des signes de reconnaissances.

D'après Légault et Lafférière, le « *climat d'apprentissage influencerait la motivation des élèves à partir de 3 facteurs : l'organisation régissant les élèves (...), le style d'enseignement, la tâche* ».

L'enjeu consiste donc à modifier le contexte scolaire de manière à **impacter (positivement) les déterminants de l'estime de soi** afin qu'ils influent favorablement sur les divers concepts de soi, dans le respect des principes et des étapes de la pédagogie de projet. Selon Bandura, l'évaluation (personnelle) que l'individu porte sur lui-même serait d'autant plus (favorable) qu'elle bénéficierait de quatre éléments :

- **La maîtrise personnelle** (la réussite) : « *les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle tandis que les échecs la minent. Cependant, pour ceux qui disposent d'un bon sentiment d'efficacité, les revers et difficultés enseignent que le succès nécessite généralement un effort soutenu.* »
- **L'apprentissage social** (le modèle proposé par les pairs) : « *l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches des siennes* ».
- **La persuasion par autrui** (les renforcements de l'enseignant) : « *si d'autres individus significatifs l'encouragent sur ses capacités (les commentaires positifs de son entourage peuvent l'aider à fournir les efforts nécessaires pour réussir)* »
- **L'état physiologique et émotionnel** (bien-être, *confiance...*), lequel conditionne l'évaluation des capacités.

A. Adopter un style pédagogique favorable à l'estime de soi

Le style pédagogique de l'enseignant (contrôlant, ou au contraire valorisant l'autonomie...) jouerait un rôle décisif sur l'estime de soi (scolaire) des élèves, car il a un impact sur le climat de la classe. Il peut accentuer (ou nuancer) la comparaison entre élèves et détermine « *les structures de but* ».

Il s'agit pour l'enseignant de créer les conditions pour satisfaire **les besoins motivationnels** en développant l'**empathie** (par la collaboration), **la compétence** (évaluation par compétence) et l'**autonomie** (réalisation de travail de groupe).

D'après les études réalisées par Flanders, cité par Marcel Crahay, il existe différentes manières de laisser de la liberté aux élèves (et de favoriser une plus grande estime de soi). « *Le maître peut exercer une influence indirecte* », par exemple, en acceptant « *le sentiment de l'élève* », en l'encourageant, en utilisant ses idées, ou en posant des questions. Favoriser l'autonomie peut consister, par ailleurs, à aider l'élève à « *faire des choix* » stratégiques et à s'y tenir ou à « *prendre des responsabilités* » dans l'organisation du projet (UQUEBEC). Vallerand et Thill (1993), cité par Légault et Lafférière, ont

montré que « *les professeurs favorisant l'autonomie et l'autodétermination permettaient aux élèves de se sentir plus compétents* ».

L'idée est d'optimiser l'estime de soi des élèves en privilégiant les **but de performance** aux buts de maîtrise. Pour ce faire l'enseignant doit valoriser systématiquement les **progrès réalisés** par les élèves et les **efforts fournis** par rapport au résultat final. Rappelons qu'il est possible d'augmenter l'estime de soi en diminuant le dénominateur (nos prétentions) ou en augmentant le numérateur (résultats), car elle est basse quand nos aspirations sont trop fortes. Pour le site UQUEBEC, il s'agit surtout « *aider l'élève à accepter ses erreurs et à les voir comme des occasions d'évoluer* », « *souligner ses difficultés (tout en ménageant sa fierté) et en lui donnant des moyens pour se corriger* ».

Cette posture suppose aussi de **manier avec précaution les comparaisons** (interpersonnelles, intergroupes), qui doivent être **ascendantes** (réalisées avec des partenaires moins forts), notamment dans un contexte défavorable pour l'identité (filles, étrangers, élèves en difficulté), afin de favoriser l'émulation entre les élèves.

B. Planifier des activités en petits groupes afin de multiplier les interactions, favoriser la collaboration, l'autonomie des élèves par rapport à l'enseignant et le développement

1- Cesser de vouloir instruire et laisser les élèves s'exprimer

Structurer des petits groupes collaboratifs suppose pour l'enseignant de limiter ses interventions, de modifier son flux de parole et de se mettre en retrait afin de laisser aux élèves de s'exprimer (pour faire des propositions, discuter du projet, analyser ses procédures...). D'après les études réalisées par Bellack, Hyman, Smith, Kliebard (1966), « *80% des démarches (structuration, sollicitation, réaction) sont réalisées par le maître* ». Mettre en œuvre une méthode active et générer de la motivation suppose de laisser l'élève prendre la parole.

2- Multiplier les activités en petits groupes pour augmenter le temps interactif et les progrès de l'élève

Le travail en petits groupes permet en effet d'augmenter le temps consacré aux interactions. D'après Stallings (1980), cité par Bressoux, c'est « *le temps interactif qui favorise la progression des élèves* ». D'après Carugati & Mugny (1985, p59), l'interaction sociale (conflictuelle) est en effet structurante (en termes de développement cognitif et de nouvelles connaissances).

3- Travailler en petits groupes pour développer l'autonomie des élèves

D'après Marcel Crahay, « *les leçons qui ont une fréquence de développement forte comportent une phase où les élèves travaillent en autonomie (seuls ou en petits groupes) sur un support didactique : l'enseignant n'est plus obligé d'assurer un flux continu d'échanges verbaux, il peut réagir aux appels des élèves et donner des feedbacks positifs, individualiser les échanges et exprimer plus souvent des sentiments positifs (situation d'intimité).* »

4- Encourager, planifier, expliquer les pratiques collaboratives (en petits groupes)

D'après Lavoie, Levesque et Laraoui, « quatre conditions favorisent l'émergence d'un langage constructif de la pensée : l'interaction doit faire partie de la tâche à réaliser ; l'activité doit être planifiée (pour encourager la collaboration et non la compétition) ; les partenaires doivent comprendre l'objectif de la tâche et recourir au langage (verbal et non verbal) pour partager des idées et résoudre le problème. »

D'après Alain Baudrit, les groupes doivent être organisés de manière à être **hétérogènes** afin de « dynamiser les échanges et l'interactivité », et **interdépendants** (« les élèves des groupes coopératifs peuvent atteindre leurs objectifs si et seulement si les autres élèves avec lesquels ils sont associés atteignent les leurs. ») De cette manière, Gilles et Ashmann, cité par Baudrit, les élèves « ont intérêt à être à l'écoute et connaître leurs besoins respectifs ».

5- Structurer les petits groupes en fonction du niveau des élèves et de la nature des activités

Pour ce faire, il semblerait qu'il faille généraliser les pratiques de travail collaborative en petits groupes (dyades, triade), quelques soient la taille et la structuration du groupe.

Si d'après le sociologue Simmel (1902), cité par Tremblay Leveau, la triade permet à chaque membre « d'interagir avec les deux autres », il semblerait néanmoins que les élèves en difficulté profitent d'avantage des activités en dyade qu'en groupe classe car « ces élèves sont desservis par leur statut social dans le groupe ».

Jean-Paul Roux rappelle l'importance des modalités d'interactions entre partenaires (« guidance, conflit Socio Cognitif, coopération ») sur l'activité cognitive (intellectuelle), qu'ils soient égaux ou inégaux. D'après Lavoie, Levesque et Laroui, la nature du sous- groupe (symétrique, ou asymétrique) est à déterminer « selon la nature de la tâche ». Pour King, Staffieri et Adelgais (1998), « des élèves de même compétence et de même âge peuvent s'aider mutuellement si on leur offre un cadre ». Pour Sutherland & Topping (1999), le développement des élèves est d'avantage conditionné par le travail de collaboration que par la composition des petits groupes (en termes de compétences). Lors de la formation des petits groupes, l'enseignant doit également prendre en compte les « effets (indésirables) d'étiquetage sur les résultats » mis en évidence par Eder (1981), cité par Jean Ecalle. Il semblerait en effet que les élèves placés dans un groupe fort deviennent plus forts alors que les élèves placés dans un groupe faible deviennent plus faibles...

6- Gérer les amitiés et les inimitiés

L'amitié (entre partenaires) semble de nature à favoriser les conflits cognitifs et la collaboration.

La supériorité des groupes d'amis tiendrait en fait à quatre variables : « l'engagement positif » (ils se connaissent déjà), une « résolution de conflit » facilitée (ils essaient de préserver leurs relations), « la centration sur la tâche » (afin de réaliser l'activité), le « caractère de la relation » (ils sont plus attentifs l'un à l'autre, préservent équité et réciprocité dans leur petit groupe).

Pour Nelson et Aboud (1985), les petits groupes d'amis apporteraient en effet plus « d'éléments critiques » que les non amis. Philip (1940), avait en effet postulé que, dans un contexte de résolution de problème, « les amis préfèrent le travail coopératif au travail compétitif ». D'après Bernd (1987), Gottman (1983), Hartup (1985), Newcomb et Brady (1982), les

amis ont « *une fréquence plus élevée d'interactions sociales et de mutualité dans les échanges verbaux* », ce qui favoriserait le travail coopératif (la coopération, la régulation des échanges, la construction collective du savoir). D'après Bernd (1987), Gottman (1983), Ames et Murray (1982), les amis ont aussi « *une ouverture plus grande aux oppositions de points de vue* » (conflit sociocognitif) que des partenaires traditionnels, ce que confirment Dalzon (1988), Doise-Mugny-Perret Clermont (1975), Nicolet (1988), Roye et Howe (1990). Le pairage de deux ennemis semble par ailleurs incompatible avec les conditions de coopération et de développement cognitif.

Les inimitiés seraient, en revanche, incompatibles avec la collaboration.

7- Prendre en compte les limites de la méthode et de la collaboration par l'élève

D'autre part, les données paradoxales obtenues par Baudrit (1998) confirment « la spécificité du contexte scolaire par rapport aux conditions expérimentales » (obtenues en laboratoires). Il montre en effet que les conditions de développement induites par les interactions dyadiques ne sont pas toujours garanties en contexte scolaire (par rapport aux études expérimentales).

D'après Dumont & Moss, il existerait chez les élèves une « *prédisposition à la collaboration* » qui dépendrait de nombreux paramètres (manière de se comporter, infos psychométriques, scolaires, physiques, degrés de familiarité ...). Quant à Perret-Clermont (1975), il a mis en évidence que « *les progrès réalisés (coordination sociale, efficacité dans la réalisation d'une tâche) dépendent beaucoup des prérequis individuels et sociaux (être empathique, coopérer, exprimer un pt de vue...)* ».

8- Tenir compte des contraintes imposées par l'institution

Des études réalisées sur le long terme montrent que la principale résistance à ces pratiques actives vient de l'enseignant lui-même, lequel peut-être rebuté par la lourdeur de la tâche (administrative, didactique, ...) et les contraintes pesant sur son activité (appliquer le référentiel, suivre une progression, maintenir le calme dans la classe, assurer un flux continu de connaissances) ...

C. Guider les élèves, favoriser la prise de parole par des feedbacks de procédure clairs, détaillés et positifs

1- Produire des feedbacks spécifiques pour orienter le comportement de l'élève

D'après Marcel Crahay (2007), cité par le CRDP Grenoble, il existe deux types de feed-back : « *les feedbacks d'évaluation simples (faux/juste)* » ; les « *feedbacks d'évaluation expliquée (c'est faux parce que...)* » lesquels ont un impact sur le comportement de l'élève (en termes d'autocontrôle et de correction). Ils favorisent en effet une prise de conscience des « *améliorations à apporter et des procédures utilisées dans les tâches complexes* » (Fayol, 1989)

D'après Marcel Crahay (1989), si les feedback « *spécifiques, de procédure* » s'avèrent difficiles à mettre en œuvre sur le long terme par un enseignant, ils favoriseraient par ailleurs une meilleure maîtrise de la tâche et les progrès personnels.

2- Générer des feedbacks positifs ayant valeur d'encouragement

Nous avons vu que les jugements apportés par l'enseignant pouvaient impacter très négativement l'estime de soi. Il est proposé par ailleurs de mettre également l'accent sur les points forts de l'élève afin que le constat ne soit pas totalement négatif au final. En effet, C.H. Cooley et les tenants de la « *théorie des prophéties réalisatrices* » (Jussim et Eccles, 1992 ; Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Merton, 1968), ont mis en évidence que « *Plus le jugement de l'enseignant est élevé, plus la perception de soi de compétence (scolaire) est forte.* »

Les *feedbacks* doivent être positifs pour générer un sentiment d'auto-efficacité (et de compétence). Pour Bandura, les encouragements de l'enseignant participent en effet au **sentiment d'auto-efficacité**. Ils participent en outre au **climat de la classe** en suscitant **la confiance**. L'élève est d'autant plus encouragé à s'exprimer (avancer des hypothèses, exprimer des opinions, tenter des expériences...) qu'il ne subira pas de réprimande. D'après de Landsheere et Bayer (1969), la mise en œuvre d'un enseignement libéral, relevant de l'éducation nouvelle, suppose en effet de produire des « *feedbacks positifs* », de « *personnaliser* » l'enseignement en valorisant l'expérience des élèves, de libérer la parole spontanée des élèves, et d' « *exprimer une réaction affective positive* » à l'égard du comportement des élèves.

3- Valoriser les propositions des élèves

D'après le québécois consacré à l'estime de soi UQUEBEC, l'enseignant doit avant tout « *utiliser un langage valorisant les forces, les habiletés scolaires et un comportement chaleureux* », mais aussi « *favoriser chez l'élève l'expression des émotions* ». Il y est suggéré aussi de « *donner à l'élève les moyens de se sentir compétent et important (en soulignant leur avis, leurs opinions et leurs propositions)* ».

4- Guider les élèves étape par étape

D'après les exemples d'interactions de tutelles décrites par Amigues et Zerbato-Poudou (1996), cités sur le document en ligne de l'IPEF de Dakar, différentes « *procédures pédagogiques* » peuvent être mises en œuvre par l'enseignante pour guider un élève confronté à un problème, en contexte scolaire. Elle peut questionner l'élève pour l'aider à formuler son problème (« *pourquoi as-tu fait cela ?* », « *qu'est-ce que tu voulais faire ?* », « *quel est ton problème ?* »), solliciter l'intervention des autres élèves (du petit groupe) pour trouver et définir la méthode permettant de résoudre le problème (« *qui peut lui expliquer comment... ?* ») ou pour faire une démonstration, exiger des explications verbales ou détaillées des autres élèves (alors qu'elles étaient non verbales), réclamer l'attention du novice.

MODELE DE BRUNER	APPLICATIONS PEDAGOGIQUES	THEORIES COGNITIVISTE
Orientation de l'élève	Augmenter la participation	Valoriser les buts d'apprentissage
Signalisation des caractéristiques	Prendre des indices	Indices de structuration préalables
Restriction de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurées (en différentes étapes) ;	Éviter la surcharge cognitive ; Proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert ;
Contrôle de la frustration	Encouragements, renforcements et évaluation formative	Éviter les phénomènes de résignation apprise ;
Démonstration	Explications et consignes claires	Explicitation du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire ;

Correspondance entre les fonctions interactives de Bruner, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage (Crahay, 1999)

5- Adopter le même comportement pour tous les élèves (filles, garçons) de manière de minimiser les effets des stéréotypes sexuels

Les **stéréotypes sexuels** (compétences soit disant « différenciées » accordées traditionnellement aux individus, selon qu'ils sont une fille ou un garçon.) auraient un impact essentiel sur l'**évaluation de soi**. Ainsi, les filles s'évalueraient moins douées dans les domaines traditionnellement masculins (sciences, sports « virils », cuisine...) et plus douées dans les domaines jugés « féminins » (littérature, danse, service ...), ces évaluations négatives pouvant être renforcés par le contexte (comparaison). Les stéréotypes étant de nature à interférer sur les performances (scolaires) et l'estime de soi global des élèves, selon l'importance accordée par l'élève à ce domaine, il semble pertinent de ne pas induire, dans les activités de projet, de sous-groupe ou d'activités (découpes et réalisation des cuissons par les garçons, préparation des hors d'œuvre ou des desserts pour les filles...) sexuellement déterminées qui pourraient faire douter les filles (et les garçons) de leurs compétences dans une technique culinaire réputée masculine (ou féminine).

6- Favoriser la métacognition afin de renforcer le sentiment de contrôle sur la tâche

La confrontation à une situation problème constitue une occasion pour « questionner l'élève sur les processus cognitifs en cours » (planifier, contrôler ses progrès, réguler et évaluer sa démarche, réaliser une action...) afin qu'il prenne conscience des stratégies qu'il a mises en œuvre dans le cadre du projet. L'enseignant peut également questionner l'élève sur les connaissances antérieures (« *qu'est-ce que tu penses sur ... ?* »), nouvellement acquises (« *qu'as-tu appris pendant le projet* » ?) ou utiles pour régler son problème (« *qu'est-ce que tu aimerais savoir ?* »), attirer l'attention sur les nouvelles procédures qu'il utilise. Il peut prendre conscience ainsi de ce qu'il sait faire et de ce qu'il ne sait pas faire.

7- Former les élèves à l'entraide et à la collaboration afin qu'elle soit comprise, assimilée et mise en œuvre de la manière la plus claire et la plus détaillée possible

Les effets de l'aide (sur les apprentissages et les performances) seront d'autant plus marqués que l'aide apportée par le tuteur sera « *élaborée et détaillée* » et que les questions de l'élève aidé (novice) sont « claires et précises » (Alain Baudrit). D'après Noddings (1985) et Nelson Le Gall, les explications de l'élève tuteur n'ont pas d'effets « *quand elles ne sont pas comprises par le novice* » (c'est le cas lorsque les élèves n'ont pas l'habitude de travailler ensemble). Selon Doise (1985a, p133), cité par Dumont et Moss, des obstacles peuvent remettre en cause le processus de développement notamment « *lorsqu'un des partenaires est trop sûr de lui* ». D'autre part, les élèves qui aident trop intensément leur partenaire

« *empêchent toute initiative* ». Il est donc nécessaire que les élèves soient formés au préalable à la collaboration. Pour Gillies et Ahman (1988, p54), cité par Alain Baudrit les élèves initiés à l'entraide « *développent un sens intuitif des besoins de l'autre et fournissent de l'aide quand ils le jugent nécessaire* ». Pour Alain Baudrit, les élèves peuvent apprendre l'apprentissage coopératif à travers des activités où ils peuvent « *apprendre à s'écouter, se distribuer des tâches, se partager des responsabilités* » Encore faut-il que l'enseignant ait appris lui-même les principes de mise en œuvre de la collaboration.

8- Définir des procédures d'aide

Pour Gillies et Ashman, cité par Alain Baudrit, l'aide peut prendre différentes formes : « *explications* », « *pointage d'erreurs* », « *informations données pour réaliser une tâche* ». S'agissant du choix des procédures d'aide, d'après Christine Berlin, il existerait en effet plusieurs façons de pratiquer l'étayage entre élèves : le partenaire tuteur peut assurer « *le contrôle de l'activité* », il peut assurer « *le rappel des résultats oubliés par le tuté* », il peut faire des « *suggestions d'actions ou d'hypothèses* », et même proposer des « *ébauches de solutions* ».

9- Prendre conscience des limites naturelles de l'aide

Il est à noter que les « *comportements et la qualité de l'aide, dans le cadre d'une résolution de problème, sont très différents d'un petit groupe à l'autre* » en matière de stratégie, d'investissement, d'explications et de résultats.

D. Élaborer et proposer une expérience positive, consensuelle, stimulante et réalisable pour l'élève

Dans le prolongement de l'Education Nouvelle, la tâche de l'enseignant consiste à susciter et planifier des projets significatifs, ayant une valeur expérientielle. Il s'agit avant tout au final d' « *organiser des activités permettant aux jeunes de vivre de réelles expériences, des défis où les jeunes puissent vivre le succès* ». D'après Bandura (2002), cité par Jean-Paul Roux, le sentiment d'auto-efficacité profite en effet d'une efficacité scolaire accrue, laquelle se nourrit notamment des expériences passées au cours desquelles l'élève a acquis la conviction qu'il a la capacité de régler des problèmes, ...

Proposer un projet consensuel et complexe, organisé autour d'une ou plusieurs situations problème inspirées de la réalité professionnelle, met en effet les élèves en situation de « résoudre des problèmes » et de s'exprimer librement.

Pour que l'expérience soit stimulante et motivante pour les élèves, il faut en effet qu'elle ait une valeur de « défi » intellectuel. Pour ce faire, il est recommandé d'associer les élèves le plus en amont du projet et à la sélection du projet (formulation de besoins ou de problématiques, choix du sujet dans une liste préétablie par l'enseignant ou même négociation avec l'enseignant). Cette idée est largement reprise par les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête pour qui le thème du sujet doit être « bien ciblé » en fonction de la problématique personnelle des élèves, de leur intérêts et des techniques contenues dans le référentiel.

Elle suppose aussi un jeu de questions/réponses complexes destinées à orienter l'élève. D'après Marcel Crahay (1989), il faudrait « *poser des questions complexes afin de produire des feedbacks spécifique de procédure* ».

Afin de ne pas déstabiliser totalement les élèves et les mettre (d'avantage) en situation d'échec, la question problème devra donc être adaptée au niveau des élèves. Pour Vygotsky, la collaboration a un impact sur le développement cognitif (et les apprentissages) à condition que les tâches demandées constituent des « *défis raisonnables* » pour les élèves.

L'expérience sera d'autant plus positive, que le projet sera évalué ou validé par une personne extérieure (professionnel) et valorisé, à l'intérieur (Environnement Numérique de Travail) comme à l'extérieur du lycée (presse locale, ...).

1- Mais, intégrer les limites de la méthode expérientielle

Néanmoins, Ellis et Kruglanski, cités par Serge Guimond, ont mis en évidence les limites de l'apprentissage par l'expérience. « *Les élèves qui se considèrent comme compétents (ont une autorité épistémologique élevée) retirent plus de bénéfice de la méthode expérientielle que ceux qui s'estiment peu compétents* » ; « *la crédibilité que les élèves s'attribuent influence leur capacité à apprendre par l'expérience* ». Il semble donc tout indiqué de tenir compte « du contexte d'apprentissage et des caractéristiques des élèves ». Les études réalisées par Doyle et Ponder, citées par Marcel Crahay, ont montré par ailleurs que les questions difficiles étaient évitées par les enseignants, car elles induisaient « *des perturbations dans le climat de la classe (interventions des élèves, réponses maladroites...)* » et obligeaient ces derniers à « *analyser les réponses avant de les synthétiser* ».

2- S'adapter au fonctionnement des élèves

D'après Bressoux et Pansu (2003), l'impact des pratiques pédagogiques dépendent surtout du fonctionnement des élèves : « *du concept de soi de compétence et de leur fonctionnement cognitif* ». Il semblerait en effet que « *les mêmes pratiques n'ont pas les mêmes effets chez tous les élèves* ».

E. Donner du temps au projet

Parmi les propositions formulées par les tenants de la pédagogie active et les enseignants consultés figure le fait de planifier ces projets sur un temps long (une année scolaire, « *sur trois ans afin de couvrir la durée du bac Pro* » comme proposé par un enseignant ...?).

1- Prendre en compte la relative stabilité de l'estime de soi

L'estime de soi variant sur un temps long, il semble tout indiqué de programmer une action de longue durée dès le début de l'année scolaire afin de générer le plus tôt possible des habitudes de collaboration dans la classe et créer des liens entre les élèves, d'instaurer une relation de confiance entre le professeur et les élèves, de responsabiliser les élèves en les associant les élèves très vite au choix du projet et même à la formulation du besoin, permettre aux professionnels de s'investir durablement dans le projet et de connaître les élèves, asseoir les procédures de médiation professeur/élèves.

2- Générer des schémas de réussite organisés et activables chez les élèves

D'après Markus (1977), cité par Delphine Martinot, il semblerait que les conceptions de soi (informations sur soi, dans un domaine spécifique) s'organisent en schémas de soi, qui participent à la sélection des informations et au sentiment d'auto-efficacité, dans la mesure où ils sont organisés et accessibles. Ceux-ci se développeraient « *dans des expériences familières et récurrentes* » qu'il conviendrait de démultiplier.

F. Favoriser de nouvelles pratiques d'évaluation

Plusieurs systèmes d'évaluation peuvent ainsi être mis en place dans une classe pour remplacer les notes et améliorer le sentiment d'auto-efficacité de l'élève : l'évaluation formative, l'autoévaluation, la « *co-évaluation en binômes* » (avec des grilles de correction).

Pour développer le sentiment d'efficacité, l'enseignant peut agir de différentes manières : aider l'élève à réaliser un travail de qualité suscitant « *une reconnaissance* » et à « *surmonter des difficultés* », créer des situations d'évaluation (formatives) génératrices de *feedback* clairs afin qu'il puisse « *prendre conscience des améliorations à apporter et des progrès à réaliser* », susciter chez l'élève « *des habitudes d'auto évaluation (et d'autorégulation)* » permettant à l'élève de fonctionner en autonomie.

1- Pratiquer l'évaluation par compétence

D'après une étude récente du CRDP Grenoble, « *l'enseignant doit privilégier l'évaluation par compétence* » (lesquelles regroupent des techniques, des connaissances et des capacités : communiquer, s'organiser...). L'élève est considéré, dans ce cadre, comme « *une personne en voie d'acquisition dont les performances évoluent* », ce qui permet à l'élève de mieux se connaître, de progresser, d'avoir une image de soi positive.

2- Développer l'auto-évaluation

Roux précise que l'enseignant dispose de plusieurs moyens pour développer l'estime de soi de l'élève : lui indiquer que son objectif est de « *s'améliorer en apprenant à autoévaluer ses compétences* » ; lui apprendre à « *se fixer des objectifs réalisables et des buts à court terme pour progresser par encouragement successif* » (Pajares et Schnuk, 2001) ; limiter les activités pédagogiques (exercices et devoirs en classe) « *qui provoquent une dégradation de l'estime de soi* » ; D'après l'étude du CRDP de Grenoble, l'auto-évaluation comporte des effets positifs divers : il génère l'« *auto-questionnement* » (Vial, 1995), « *la réflexion métacognitive* » (Allal, 1993), un « *processus d'altération de ses références* » (Campanale, 1998, p6), « *un dialogue intérieur du sujet avec lui-même* » ;

S'autoévaluer pendant la réalisation d'une tâche doit permettre à l'élève de vérifier « *sa compréhension de la tâche* », l'efficacité de sa stratégie et sa progression éventuelle de manière à pouvoir corriger son action.

Le processus d'auto-évaluation provoquerait en effet « *trois types de régulation : le recul, la distance, la décentration* ». Pour ce faire, elle nécessite « *la présence d'un tiers physique ou symbolique* » (grille de critères, document didactique, contrat

de formation) lequel permet à l'élève de se questionner. L'auto-évaluation peut associer une ou deux personnes : l'« *auto-évaluation* » pratiquée par un élève seul, « *l'évaluation mutuelle* » (nécessitant deux élèves) ; la « *co-évaluation* » (reposant sur un élève et un enseignant).

Force est de constater que l'autoévaluation trouve son cadre optimum dans le petit groupe (dyade), la comparaison avec le partenaire permettant à l'élève de s'autoévaluer (naturellement).

G. Associer les parents au projet

Pour Moscovici, cité par Serge Guimond, il peut y avoir un « *pouvoir d'influence diachronique à l'école quand le message de l'enseignant est soutenu par les parents* » (promotion et valorisation du projet, ...). Cette thèse laisse présager qu'il est possible d'asseoir une idée (ou un projet) si les parents sont acquis à cette idée (ou ce projet). D'après Van Damme (2003), le pouvoir d'influence sur les élèves est nul quand le message de l'enseignant rentre en contradiction avec celui des parents. Aussi, il est suggéré d'informer les parents en communiquant le plus en amont possible du projet, via l'ENT, sur les différentes phases de réalisation au moyen de petites « chroniques » retraçant la progression du projet ou de photographies (lors de la phase de production), envoyées par mails ou mises en ligne.

Conclusion générale :

L'enjeu de cette étude consistait en effet à étudier les facteurs contextuels et interactionnels susceptibles de faire varier l'estime de soi afin de concevoir un projet engendrant une dynamique favorable à l'estime de soi (globale) de l'élève.

L'étude de littérature pour a permis d'établir qu'il était possible d'agir, dans le cadre d'un projet ciblé, sur les déterminants de l'estime de soi en améliorant le climat de la classe, en pratiquant l'auto-évaluation, en mettant les élèves en situation de résoudre des problèmes et de vivre une expérience positive, en développant l'autonomie des élèves au sein de petits groupes, en encourageant les élèves à communiquer et en optimisant certaines capacités transversales.

L'étude de terrain nous a confirmé qu'il était pertinent d'utiliser les leviers socio-affectifs (amitié, entraide, accompagnement, médiation, encouragements...) et scolaires (évaluations formatives et normatives...) pour asseoir cette dynamique.

Il semblerait que l'enjeu d'une pédagogie de projet favorable à l'estime de soi ne réside pas tant dans l'acquisition de nouveaux savoirs, le développement (cognitif) de l'élève ou l'établissement de nouveaux réseaux relationnels mais dans un changement d'état d'esprit associant ouverture à l'autre (pairs), tolérance du professeur (à l'égard des difficultés existantes), autonomie et responsabilisation de l'élève dans la classe, soutien (de l'élève fort ou du faible, selon son niveau), prise en compte des efforts réalisés, retrait par rapport au style « contrôlant » dévolu traditionnellement à l'enseignant.

Cette étude nous a démontré que les enseignants ont à l'égard de la pédagogie de projet une position ambiguë : ils sont favorables à ses principes, tout en mettant en valeur les contraintes qu'elle engendre par rapport à leur priorités (réaliser le programme et l'ensemble des techniques prévues au référentiel), leur fonctionnement habituel (elle semble demander un investissement plus « poussé » de la phase de préparation à la phase de réalisation, et une réelle capacité à travailler ce équipe. Ils mettent en valeur qu'elle aurait peu d'impact sur le comportement en classe des élèves tout en reconnaissant qu'elle améliorer la perception que les élèves ont d'eux-mêmes, certaines habiletés cognitives (planifier, mettre en place des dispositifs expérimentaux...) et leurs motivation. Au final, certains enseignants suggèrent que la pédagogie de projet doit « *rester ponctuelle* » et suggèrent de « *combiner pédagogie traditionnelle et pédagogie de projet* ».

D'un point de vue purement personnel, cette étude m'aura permis de mieux me connaître s'agissant autant de l'étude approfondie de l'estime de soi que de la mise en œuvre du projet interdisciplinaire. La recherche documentaire des sources scientifiques, la recherche de partenaires (intérieurs ou extérieurs au lycée), mais surtout l'accompagnement des élèves (dans un contexte rendu volontairement plus individualisé et plus chaleureux par rapport au contexte traditionnel) se sont révélés en tous points passionnants.

Bibliographie

Sur l'estime de soi

BESSON Claudine, *Estime de soi : réussite pour tous ?* CRDP de l'Académie de Grenoble, 2008.

BRESSOUX Pascal et PANSU Pascal. *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF, 2003.

JAMES W. *The Principles of psychology*. Edition révisée de 1950. New York : Dover.

COOLEY C-H. *Human nature and the social order*. New York : Schocken Books, 1902, 413 p.

MEAD G-H. *Mind, Self and Society*. Edition révisée de 1974. Chicago : University of Chicago Press.

TAP P. Préface à Bolognini M. et Prêteur Y. *L'estime de soi : perspectives développementales*, Textes de base en psychologie, 1998, Genève, Delachaux et Niestlé, p 9-30.

OUBRAYRIE N., LESCARRET. O, DE LEONARDIS M. Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. *Enfance*, 1996, tome 49, n°3, pp 383-403.

Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1996_num_49_3_3033

LECIGNE André, TOLVE Raphaël. Normativité et mesure de l'estime de soi. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 2010, vol. 39, n°2, p. 219-249 (22 pages). Disponible sur : <<http://osp.revues.org/2555>>

KELLERHALS Jean, SARDI Massimo, RITSCHARD Gilbert, MONTANDON Cléopâtre. Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie*, 1992, Vol. 33, n°33, p 313-333. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_num_33_3_5600>

JOET Gwenaëlle, NURRA Cécile, BRESSOUX Pascal, PANSU Pascal. Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie et Éducation*, 2007-3, pp 23-40. Disponible sur : <<http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pbressou/doc/PE2007.pdf>>

REDERSDORFF S, MARTINOT Delphine. Impact des comparaisons ascendantes et descendantes sur l'estime de soi : importance de l'identité mise en jeu. *L'année Psychologique*, 2003, vol. 103, n°3, pp 411-443. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2003_num_103_3_29643>

MARTINOT Delphine. Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 2001, volume 27, n°3, p. 483-502. Disponible sur : >
<<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n3/009961ar.html>>

BOUFFARD-BOUCHARD. Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto efficacité et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, tome 45, n°1-2, 1992, pp 63-78.

Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfant_0013-7545_1992_num_45_1_1996>

- NINOT G., DELIGNIERES D., FORTES M. L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue STAPS*, 2000, 53, pp 35-48. Disponible sur : ><http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Publis-docs/ISP25.pdf>>
- VALLERAND, LOSIER. Construction et validation de l'échelle des perspectives de compétence dans les domaines de vie. *Sciences et comportement*, 1993, vol 23, n°1, pp 1-16. Disponible sur : <<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/57.pdf>>.
- BRESSOUX Pascal. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classe en lecture. *Revue française de sociologie*, 1995, 36-2, pp 273-294. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_2_4403>
- BRESSOUX Pascal. Les recherches sur les effets-école et effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 1994, n°108, juillet-août-septembre, pp 91-137. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF108_8.pdf>
- PANSU Pascal, BRESSOUX Pascal (2006). L'influence des jugements des enseignants sur le sentiment de compétence des élèves. *Colloque sur les effets des dimensions conatives en éducation (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)*, 7-8 juin 2006, Nantes. Disponible sur : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ac-nantes.fr%2Fservlet%2Fcom.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw%3FID_FICHIER%3D11095&ei=mQQjU4CML6il0QXc5ICADw&usg=AFQjCNEcObTbqarABLdbTH3R6Rfr44syvg&sig2=H4KmNAPay1qBd5yKxJ6TVw>
- BRESSOUX Pascal. La normativité dans le jugement des enseignants. Présentation (PDF). *Journées Thématiques du LIDILEM*, Grenoble, 23 juin 2006. Disponible sur : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2Fpedagogie.ac-toulouse.fr%2Fcol-abbal-carbonne%2Fspip%2FIMG%2Fppt%2FP-Bressoux.ppt&ei=tASjU4_CCsSb0QW8mYGgAw&usg=AFQjCNFajk9zfaWWiVG0eMsARL9SRVA3A&sig2=27rPpOFNR7gehNv64y5qwQ&bvm=bv.69411363,d.d2k>
- FORTES M. DELIGNIERES D., NINOT G., LEYMARIES. La dynamique de l'estime de soi : entre préservation et adaptation. *Journées Nationales d'Études de la Société Française de Psychologie du Sport*, Limoges, 21-22 mars 2002. Disponible sur : <<http://didier.delignieres.perso.sfr.fr/Colloques-docs/Fortes-Limoges.pdf>>
- DELIGNIERES Didier. La dynamique de l'estime de soi. *Journées de l'EPS (Éducation et estime de soi)*, AEEPS, 20 janvier 2006. Disponible sur : <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdidier.delignieres.perso.sfr.fr%2FColloques-docs%2Fdynamiqueestime.pdf&ei=YAWjU_ukA6rT0QXVuoGQCA&usg=AFQjCNEUdGSbWkvtG4GVw4LEQD2cbQ2fbQ&sig2=zHsXiXypMPZ-zE7bhHQ26w&bvm=bv.69411363,d.d2k>
- ZAZZO Bianca. Étude différentielle de l'image de soi chez les adolescents. *Enfance*, tome 11, n°4-5, pp 353-379. Disponible sur <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan-0013-7545_1958_num_11_4_1412>
- ANDRE Christophe. L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, n°82, septembre 2005. Disponible sur : <<http://fulltext.bdsp.ehesp.fr/RSI/82/26.pdf?6DQK0-J4W0K-Q17M4-Q1MK0-7Q3G9>>

REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE, Département de l'Instruction Publique, Service de la Recherche. Estime de soi et éducation scolaire. Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, avril 2002. Disponible sur : <http://www.comportement.net/publications/estime/estime04.PDF>

Sur l'Échelle Toulousaine de l'Estime de Soi (et les techniques d'évaluation)

SORDES-ADER F, LEVEQUE G, OUBRAYRIE N, SAFFONT-MOTTAY C. Présentation de l'Échelle Toulousaine d'Estime de Soi. ETES. In M. BOLOGNINI et Y. PRETEUR (Eds). *L'estime de soi : perspectives développementales*. Lausanne, Delachaux et Nestlé, p 167-182.

OUBRAYRIE Nathalie, DE LEONARDIS M, SAFFONT C. Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi : l'ETES. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 1994, n°44-4, pp 309-317.

OUBRAYRIE Nathalie. L'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. L'ETES comme technique d'évaluation. *Revue Pratiques Psychologiques*, 1997, n°2, p39-53.

OUBRAYRIE Nathalie. L'échelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES). *Revue Pratiques Psychologiques*, 2005. Disponible sur : http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpedagogie.ac-toulouse.fr%2Fash82%2FIMG%2Fpdf%2Falbadys_etes.pdf&ei=Nf-iU7evCKab1AX5rIH0Cg&usq=AFQjCNF6jP9HP_hfWz0n5d_Io-BkwGsaA&sig2=kRruxsotFJgChw-Hzti-yw&bvm=bv.69411363,d.d2k

Sur les interactions professeur/élèves et les pratiques pédagogiques

LAVOIE Nathalie, LEVESQUE Jean-Yves, MARIN Jessy. Les interactions lors d'activités d'écriture collaborative au premier cycle du primaire. La contribution de l'étayage de l'enseignante. *La recherche en Éducation* (revue de l'association francophone internationale de recherche en sciences de l'éducation), 2001, n°6, pp 2-20. Disponible sur : > <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/viewFile/69/50> >

ECALLE Jean. L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 1998, volume 122 (Recherche en psychologie de l'Éducation), pp 5-17. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/refp-0556_7807_1998_num_122_1_1132

GUIMOND Serge. Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale. *Revue française de pédagogie*, 2004, n°148 (juillet-août-septembre), 25-36, 12p. Disponible sur < : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF148_3.pdf

PASTIAUX Jean. Changement de pédagogie et changement d'attitude des élèves. *Revue française de pédagogie*, 1982, volume 58, pp 36-53 (19p). Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1982_num_58_1_1742

SARRAZY Bernard. Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 2001, volume 136 (Entrer, étudier, réussir à l'Université), pp 117-132. Disponible sur : < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2832

CRAHAY Marcel. Contraintes de situation et interactions maître-élèves. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 1989, volume 88, pp 67-94. Disponible sur < : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1989_num_88_1_2459.

UQUEBEC (EDUSANTE). L'estime de soi (définition, origine, causes...). Disponible sur : >http://www.uquebec.ca/edusante/mentale/imp_estime_de_soi.htm

Sur les petits groupes et la collaboration

ROUX Jean-Paul. Le travail en groupe à l'école. Disponible sur : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>

BAUDRIT Alain. L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement), 2005, 160 p. Disponible sur : <<http://rfp.revues.org/284>>

AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie Thérèse. Les pratiques d'apprentissage et d'évaluation. Paris : Dunot, p 107-109. Disponible sur : < http://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/A/Amigues_Zerbato_1996_A.html

LAVOIE Nathalie, LEVESQUE Jean-Yves, LAROUÏ R'Kia. Contenus et répartition des échanges entre élèves de première année du primaire au cours de tâches d'écriture réalisées en dyades. 2008. Disponible sur : < <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/19923/21786> >

RACINE Luc. Les formes d'actions sociales réciproques : dyades et triades. *Sociologies et sociétés*, 1999, Volume 31, n°1, pp 77-92. Disponible sur : < <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n1/001605ar.html?vue=resume>

TREMBLAY-LEVEAU Hélène. Évolution de la communication en triade pendant la deuxième année. *Enfance*. 1992, tome 45, n°4, pp 375-404 (31p). Disponible sur : < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_4_2030

TORAILLE Raymond. Coopération scolaire et rénovation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 1971, Volume 14, pp 27-31. Disponible sur : >http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1971_num_14_1_1796

FLAMENT C. L'étude psychologique des petits groupes. *L'année psychologique*, 1956, volume 65, n°1, pp 550-557. Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1956_num_56_2_8905

BERZIN Christine. Interactions de tutelle, développement et apprentissages. Contribution aux acquisitions solaires et professionnelles. 2001, *Carrefours de l'Éducation*, n°11, Université de Picardie Jules Vernes, p 120-147. Disponible sur : >http://emmenhelen.free.fr/tutorat%20cairn/CDLE_011_0120.pdf >

BAUDRIT Alain. Apprentissage coopératif et entraide à l'école. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 2005, n° d'octobre-novembre-décembre, n°153, p 121-149, 29p. Disponible sur : < http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF153_10.pdf>

IPEF Dakar. *Étayage et formats d'échange*. Disponible sur : < http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ipefdakar.org%2FIMG%2Fpdf%2FETayage_et_format.pdf&ei=zmmZU8mDI4GbO-

[KfgcgB&usg=AFQjCNHrxHlIDTUzQP_26NCGBX0_QUttiQ&sig2=D40OXW0vK1yf5WwGwkyVWw&bvm=bv.68911936,d.ZWU](https://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_4_2032) >

Sur l'affect

DUMONT Michelle, MOSS Ellen. Influence de l'affectivité sur l'activité cognitive des enfants. *Enfance*, 1992, tome 45, n°4, pp 375-404 (31p). Disponible sur : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1992_num_45_4_2032>

Table des annexes

- A- Questionnaire élève
- B- Questionnaire professeur
- C- Questionnaire ETES
- D- Diaporama
- E- Support (1) crée pour une séance d'art appliquée
- F- Support (2) crée pour une séance d'art appliquée
- G- Tableau de répartition des triades
- H- Support (1) crée pour une séance consacrée à la préparation documentaire
- I- Support (2) crée pour une séance consacrée à la préparation documentaire
- J- Support (3) crée pour une séance consacrée à la préparation documentaire
- K- Support (4) crée pour une séance consacrée à la préparation documentaire
- L- Support (1) crée pour une séance consacrée à l'étude de faisabilité
- M- Support (2) crée pour une séance consacrée à l'étude de faisabilité
- N- Communiqué de presse relatif au projet

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	4
I. UNE APPROCHE THEORIQUE ORIENTEE VERS LES ASPECTS INTERACTIONNELS DU PROJET	6
A. PROJET, INTERACTIONS ET ESTIME DE SOI	6
1- LE PROJET, UN CONCEPT MULTIFORME DESTINE A PROMOUVOIR LA REUSSITE ET LES BESOINS DE L'APPRENANT	6
1-1. Apporter une réponse (pédagogique) à une quête de sens formulée par certains lycéens	6
1-2. Remédier à l'échec scolaire.....	6
1-3. Lutter contre les inégalités socio- culturelles en réformant les pratiques	6
1-4. Rapprocher le monde de l'école et celui de l'entreprise	7
1-5. Les principes fondateurs de la pédagogie de projet : autonomie, question à haut niveau cognitif, médiation	7
2- LES INTERACTIONS SOCIALES, UNE VARIABLE CONTEXTUELLE STIMULANT L'AFFECT ET LES PROGRES INTELLECTUELS DE L'ELEVE.....	7
2-1. Les relations interpersonnelles ne sont jamais « neutres ».....	7
2-2. Les interactions sociales impactent l'affect des partenaires	7
2-3. Les interactions sociales renforcent l'appartenance au groupe et structurent la personnalité des partenaires	8
2-4. Les interactions sociales renforceraient le développement cognitif et le sentiment d'auto-efficacité des partenaires.....	8
3- L'ESTIME DE SOI (GLOBALE), UNE VARIABLE DEPENDANTE IMPACTEE, DE MANIERE INDIRECTE, PAR LE CONTEXTE SOCIAL (SCOLAIRE) ET L'AFFECT.....	8
3-1. Développer l'estime de soi pour mieux asseoir le bien-être des élèves et améliorer leurs capacités d'adaptation	8
3-2. Définir et conceptualiser l'estime de soi.....	9
3-3. L'estime de soi : une évaluation personnelle, normative et comparative sur soi	10
3-3-1. Les origines de l'estime de soi : un processus d'évaluation d'origine interne ou externe ?	10
a) L'estime de soi : un processus d'origine interne, décrit comme un effet de la personnalisation (identification) ?.....	10
b) L'estime de soi : un processus évaluatif personnel d'origine externe décrit comme un effet de la socialisation (interactions sociales et langage) ?.....	10
3-3-2. L'estime de soi : un processus cognitif ?.....	10
3-3-3. L'estime de soi, un phénomène combinatoire, fortement relié à autrui ?.....	11
3-3-4. L'estime de soi, une entité globale ou morcelée ?	12
a) Le soi, une entité plurielle aux contours flous	12
b) Diversité des concepts de soi et des estimations de soi chez l'individu	13
c) Diversité et importance relative des concepts de soi chez l'élève adolescent	14
d) L'estime de soi (globale) et les concepts de soi sont hiérarchisés	15
e) L'estime de soi varie selon les événements et les individus.....	15
f) Elle varie également selon l'âge.	15
g) Elle varie aussi selon le genre de l'individu.....	16
3-4. Les causes de l'estime de soi : un phénomène impacté par des variables nombreuses et complexes	16
3-4-1. Le contexte scolaire, un contexte propice aux modifications de l'estime de soi	16

3-4-2. L'estime de soi (globale) de l'élève dépend des priorités (valeurs) de l'élève et de son expérience	18
3-4-3. Les déterminants de l'estime de soi sont fortement impactés par le contexte scolaire.....	18
3-5. Hypothèses en rapport à notre étude.....	20
B. LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE INTERACTIF SEMBLE EXERCER UN ROLE POSITIF SUR L'ESTIME DE SOI, DANS LE CADRE D'UNE SITUATION PROBLEME	21
1- LES INTERACTIONS SOCIALES ELEVES/ELEVES, GENEREES DANS LE CADRE D'UNE SITUATION PROBLEME, ONT DES EFFETS FAVORABLES SUR LES VARIABLES IMPACTANT L'ESTIME DE SOI, SOUS CERTAINES CONDITIONS.....	22
1-1. Les interactions sociales exercent une influence fortement reliée au contexte dans lesquelles elles sont générées.	22
1-1-1. L'appartenance à un petit groupe, dans un contexte de comparaisons intergroupes, aurait un effet protecteur sur l'estime de soi chez les personnes fragilisées	22
1-1-2. La taille d'un petit groupe, dans un contexte de situation problème, exercerait un impact sur le niveau de développement et l'estime de soi des plus faibles	22
1-2. Le contexte interactif exerce des effets significatifs sur les variables impactant l'estime de soi (affect, cognitif, social)	23
1-2-1. Les interactions sociales de type symétrique peuvent générer des progrès intellectuels et un renouvellement des liens socio-affectifs, favorables à l'estime de soi, mais sous certaines conditions	23
a) Favoriser le développement en stimulant la coopération entre des élèves de même compétence.....	23
b) Confronter des élèves (de même niveau) à un défi permettrait de susciter le développement intellectuel des partenaires.....	23
c) Améliorer l'intégration sociale et l'appartenance au groupe pour mieux asseoir l'estime de soi	24
d) Utiliser l'affect pour renforcer les conflits sociocognitif et le développement intellectuel, l'efficacité de l'élève et l'entraide	24
e) Générer des conflits sociocognitifs et un dialogue entre les partenaires pour favoriser le développement..	25
f) Le conflit ne génèrerait pas systématiquement des progrès	26
1-2-2. Les interactions (élèves/élèves) de type asymétrique peuvent générer des progrès intellectuels et socio-affectifs favorables à l'estime de soi (en condition expérimentales), sous certaines conditions	26
a) Développer les opportunités d'échanges (conflits) en confrontant des sujets de niveau différents	26
b) Générer respectivement un effet tuteur et un effet d'étayage pour le tuteur et le novice	27
c) Générer d'avantage d'échanges et d'interactions	27
d) Les expériences (réalisées en contexte scolaire) confirment les effets bénéfiques des interactions dissymétriques sur les deux partenaires	28
e) Tuteur et novice bénéficieraient différemment des progrès	28
f) Créer un contexte collaboratif entre partenaires inégaux stimule les pratiques d'aides et la socialisation	28
g) Apporter une aide détaillée permet d'asseoir le développement cognitif du novice	29
h) Les effets du tutorat peuvent être limités par la rareté des conflits, les compétences du tuteur, le respect de la ZPD	29
2- LES INTERACTIONS SOCIALES PROFESSEUR/ELEVES PEUVENT ACCROITRE LES COMPETENCES DE L'ELEVE ET LE SENTIMENT DE CONTROLE SUR LA TACHE FAVORABLES A L'ESTIME DE SOI	29
2-1. Les interactions de tutelle de type professeur/élèves visent favoriser une autonomisation accrue de l'élève face aux problèmes.....	30
2-1-1. Guider l'élève dans la résolution autonome d'une tâche complexe	30
2-1-2. La collaboration dyadique adulte/enfant permet d'accroître les compétences de l'élève	30
2-1-3. Les interactions de tutelle permettraient de modifier les structures cognitives existantes de l'élève	30
2-2. La médiation scolaire par le maître permet à l'élève de prendre conscience de ses procédures et de ses connaissances et de contrôler ses tâches	30
2-2-1. Développer l'autocontrôle et l'auto-remédiation	31
2-2-2. Favoriser le développement métacognitif.....	31

C. PROBLEMATIQUE RELATIVE A NOTRE SUJET	32
D. ÉNONCE DES HYPOTHESES OPERATIONNELLES	32
II. PRESENTATION DE LA RECHERCHE.....	33
A. LE TERRAIN D'ETUDE : UN TERRAIN PROPICE A UNE ETUDE SUR L'ESTIME DE SOI	34
1- LES SUJETS DE L'ETUDE :	34
2- LE GROUPE EXPERIMENTAL	34
B. CONSTRUIRE UN PROJET ASSOCIANT SITUATION PROBLEME, DIVERSES MODALITES D'INTERACTIONS, PARTENARIAT EXTERIEUR ET VALORISATION SOCIALE AFIN D'ASSEOIR LE DEVELOPPEMENT DES ELEVES.....	35
1- LE PROJET	35
1-1. Un constat d'infléchissement de la motivation et de faiblesse dans les disciplines générales	35
1-2. Les enjeux du projet : remotiver, optimiser les capacités transversales et les habiletés cognitives des élèves	35
1-3. Les moyens pédagogiques : stimuler la collaboration et les échanges au moyen de dispositifs interactifs.....	36
1-4. Les objectifs pédagogiques : associer techniques d'apprentissage et démarche créative.....	36
1-5. Les objectifs opérationnels : créer un dessert de boutique librement inspiré du XVII ^e siècle.....	36
1-6. La forme du projet : mettre en œuvre un projet de type PPCP, de courte durée, au fonctionnement assoupli.....	36
1-7. Les étapes et les objectifs du projet : proposer une approche thématique, pluridisciplinaire et progressive	36
1-7-1. Découvrir l'art et l'histoire du XVII ^e siècle et créer un projet (premières séances).....	36
1-7-2. Réaliser une étude de faisabilité afin de créer un projet de dessert (séances intermédiaires) ..	38
1-7-3. Réaliser un dessert de boutique librement inspiré de la pâtisserie et de l'art du XVII ^e siècle	38
2- PROTOCOLE D'INVESTIGATION ET OUTILS D'ANALYSE : ETUDIER LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES AU MOYEN D'OUTILS FIABLES EN TENANT COMPTE DES BESOINS DES ELEVES	38
C. LA REALITE DU PROJET : CO-ANIMATION, ASSOCIATION DE PROFESSIONNEL ET STIMULATION DES HABILETES DE L'ELEVE	44
D. LES INTERACTIONS SOCIALES, INDUITES PAR LE PROJET, SEMBLENT CONFORTER LES HABILETES COGNITIVES DES ELEVES TOUT EN FAVORISANT L'ESTIME DE SOI	51
1- LE PROJET, UNE OPPORTUNITE POUR OPTIMISER LES ECHANGES PROFESSEUR/ELEVES ET LA COLLABORATION ENTRE ELEVES	51
2- LE PROJET, UN OUTIL PEDAGOGIQUE PLEBISCITE PAR LES ENSEIGNANTS MAIS LARGEMENT SOUS EXPLOITE	57
3- LE PROJET AGIRAIT ESSENTIELLEMENT SUR LA MOTIVATION DES ELEVES, SUR CERTAINES HABILETES COGNITIVES ET LA PERCEPTION QU'ILS ONT D'EUX MEME	59
4- LE PROJET SEMBLE GENERER LA MOTIVATION ET L'ENTHOUSIASME DES ELEVES	63
5- POUR LES ENSEIGNANTS, LES APPORTS REELS DU PROJET SONT LIMITES PAR L'EXISTENCE DE CONTRAINTES INHERENTES A LEUR PROFESSION.....	65
6- LE TRAITEMENT DES DONNEES ISSUES DE L'ETES N'ATTESTE AUCUNE AUGMENTATION SIGNIFICATIVE MAIS UNE CONSOLIDATION DE L'ESTIME DE SOI.....	65
6-1. Le groupe témoin	65
6-2. Le groupe expérimental	65
6-2-1. Le groupe expérimental présente un niveau initial d'estime de soi (global) relativement élevé	66
6-2-2. L'évolution de l'estime de soi : une évolution très relative, dans les domaines « social » et « scolaire »	69
E. DISCUSSION SUR LES RESULTATS : L'AUGMENTATION DES INTERACTIONS CONTRIBUE A AMELIORER LE CLIMAT DE LA CLASSE ET CONFORTER LA PERCEPTION (GLOBALE) DES ELEVES A L'EGARD D'EUX-MEMES EN STIMULANT LES DOMAINES SOCIAL, SCOLAIRE ET FUTUR	73

III. MODIFIER LE CONTEXTE DIDACTIQUE POUR FAIRE EVOLUER LE STYLE DE L'ENSEIGNANT, LE CLIMAT DE LA CLASSE ET ASSEOIR LA REUSSITE DES ELEVES	75
A. ADOPTER UN STYLE PEDAGOGIQUE FAVORABLE A L'ESTIME DE SOI	75
B. PLANIFIER DES ACTIVITES EN PETITS GROUPES AFIN DE MULTIPLIER LES INTERACTIONS, FAVORISER LA COLLABORATION, L'AUTONOMIE DES ELEVES PAR RAPPORT A L'ENSEIGNANT ET LE DEVELOPPEMENT	76
1- CESSER DE VOULOIR INSTRUIRE ET LAISSER LES ELEVES S'EXPRIMER	76
2- MULTIPLIER LES ACTIVITES EN PETITS GROUPES POUR AUGMENTER LE TEMPS INTERACTIF ET LES PROGRES DE L'ELEVE ..	76
3- TRAVAILLER EN PETITS GROUPES POUR DEVELOPPER L'AUTONOMIE DES ELEVES	76
4- ENCOURAGER, PLANIFIER, EXPLIQUER LES PRATIQUES COLLABORATIVES (EN PETITS GROUPES).....	77
5- STRUCTURER LES PETITS GROUPES EN FONCTION DU NIVEAU DES ELEVES ET DE LA NATURE DES ACTIVITES.....	77
6- GERER LES AMITIES ET LES INIMITIES	77
7- PRENDRE EN COMPTE LES LIMITES DE LA METHODE ET DE LA COLLABORATION PAR L'ELEVE	78
8- TENIR COMPTE DES CONTRAINTES IMPOSEES PAR L'INSTITUTION	78
C. GUIDER LES ELEVES, FAVORISER LA PRISE DE PAROLE PAR DES FEEDBACKS DE PROCEDURE CLAIRS, DETAILLES ET POSITIFS	78
1- PRODUIRE DES FEEDBACKS SPECIFIQUES POUR ORIENTER LE COMPORTEMENT DE L'ELEVE	78
2- GENERER DES FEEDBACKS POSITIFS AYANT VALEUR D'ENCOURAGEMENT	79
3- VALORISER LES PROPOSITIONS DES ELEVES.....	79
4- GUIDER LES ELEVES ETAPE PAR ETAPE	79
5- ADOPTER LE MEME COMPORTEMENT POUR TOUS LES ELEVES (FILLES, GARÇONS) DE MANIERE DE MINIMISER LES EFFETS DES STEREOTYPES SEXUELS.....	80
6- FAVORISER LA METACOGNITION AFIN DE RENFORCER LE SENTIMENT DE CONTROLE SUR LA TACHE	80
7- FORMER LES ELEVES A L'ENTRAIDE ET A LA COLLABORATION AFIN QU'ELLE SOIT COMPRISE, ASSIMILEE ET MISE EN ŒUVRE DE LA MANIERE LA PLUS CLAIRE ET LA PLUS DETAILEE POSSIBLE.....	80
8- DEFINIR DES PROCEDURES D'AIDE	81
9- PRENDRE CONSCIENCE DES LIMITES NATURELLES DE L'AIDE.....	81
D. ÉLABORER ET PROPOSER UNE EXPERIENCE POSITIVE, CONSENSUELLE, STIMULANTE ET REALISABLE POUR L'ELEVE	81
1- MAIS, INTEGRER LES LIMITES DE LA METHODE EXPERIENTIELLE	82
2- S'ADAPTER AU FONCTIONNEMENT DES ELEVES	82
E. DONNER DU TEMPS AU PROJET	82
1- PRENDRE EN COMPTE LA RELATIVE STABILITE DE L'ESTIME DE SOI.....	82
2- GENERER DES SCHEMAS DE REUSSITE ORGANISES ET ACTIVABLES CHEZ LES ELEVES	83
F. FAVORISER DE NOUVELLES PRATIQUES D'EVALUATION	83
1- PRATIQUER L'EVALUATION PAR COMPETENCE	83
2- DEVELOPPER L'AUTO-EVALUATION.....	83
G. ASSOCIER LES PARENTS AU PROJET	84
CONCLUSION GENERALE :	85
BIBLIOGRAPHIE.....	86
TABLE DES ANNEXES.....	91
TABLE DES MATIERES	92
RESUME	97

ANNEXE A

Questionnaire élève

QUESTIONNAIRE ELEVES (CUISINIERS ET SERVEURS)

*Obligatoire

1.

Quel est ton âge ? *

Une seule réponse possible.

- moins de 15 ans
- 15 ans
- 16 ans
- 17 ans
- 18 ans
- Plus de 18 ans

2.

Dans quelle section es-tu ? *

Une seule réponse possible.

- CAP
- Bac Pro
- Autres (3° prépa pro...)

Tu es en Bac Pro Hôtellerie-restauration

3.

Si tu es en Bac Pro, dans quelle classe es-tu ?

Une seule réponse possible.

- Seconde
- Première
- Terminale

4.

Si tu es en Bac Pro, quelle option as-tu choisi de suivre ? *

Une seule réponse possible.

- Service et commercialisation
- Organisation et Production Culinaire

Tes relations avec les autres élèves de la classe et tes professeurs

5. **Dirais-tu que tes relations avec les autres élèves de la classe sont?**

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Très mauvaises Très bonnes

6. **As-tu des amis dans la classe ? ***

Une seule réponse possible.

Oui
 Non
 Ne sais pas

7. **Quel est ton niveau dans la classe ? ***

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Très mauvais élève Très bon élève

8. **Comment qualifierais-tu le climat dans ta classe ? ***

Une seule réponse possible.

Compétitif
 Convivial
 Ne sais pas

9. **Est-ce que tu échanges beaucoup (d'information) avec les élèves de ta classe ? ***

Une seule réponse possible.

Oui
 Non
 Ne sais pas

10. **Est-ce que tu échanges beaucoup (d'information) avec tes professeurs ?**

Une seule réponse possible.

Oui
 Non
 Ne sais pas

Les activités dans ta classe

11. **Est-ce que tu as déjà participé à une activité de projet ?**

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne sais pas

12. **As-tu déjà coopéré, en petit groupe, avec des élèves de ta classe ?**

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Ne sais pas

Si tu échanges beaucoup d'informations avec ton professeur

13. **D'après toi, pour quelles raisons échanges-tu beaucoup d'informations avec ton professeur ?**

Plusieurs réponses possibles.

- L'enseignant pose souvent des questions
 L'enseignant parle peu
 L'enseignant répond à nos questions
 L'enseignant interroge tout le monde
 L'enseignant pose des questions intéressantes
 L'enseignant nous encourage à continuer
 Autre :

14. **Peux-tu évaluer ton niveau d'échanges d'information avec le professeur ? ***

Une seule réponse possible.

- Très peu d'échanges 1 2 3 4 5 Beaucoup d'échanges

15. **Quand l'enseignant pose-t-il (généralement) des questions ? ***

Une seule réponse possible.

- Au début du cours
 Pendant la leçon
 A la fin du cours
 Tout le temps

16.

Quels types de questions vos enseignants posent-ils ? **Plusieurs réponses possibles.*

- des questions courtes
- des questions complexes
- les deux
- Ne sais pas
- Autre :

17.

Une seule réponse possible.

- Option n° 1

Si tu échanges peu d'information avec tes professeurs...

18.

D'après toi, pourquoi échanges-tu peu (d'information) avec les professeurs ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Je trouve que les professeurs interrogent toujours les mêmes élèves
- Je trouve les professeurs impatients
- Je ne trouve pas leurs questions intéressantes
- Je n'ose pas interrompre le professeur
- Je trouve les réponses des enseignants trop générales
- Autre :

19.

Vos enseignants vous posent-ils....? **Une seule réponse possible.*

- 1 2 3 4 5
- très peu de questions beaucoup de questions

20.

De quelle manière vos enseignants répondent-ils à vos questions ?*Plusieurs réponses possibles.*

- De manière détaillée, en justifiant leurs réponse
- Rapidement, sans détailler leurs réponse
- Les deux, selon les circonstances
- Rarement
- Autre :

Si tu as déjà participé à des activités de projet...

21.

Quels aspects du projet as-tu apprécié ? **Une seule réponse possible.*

- travailler sur un sujet concret
- être accompagné et guidé par les enseignants
- coopérer avec des élèves
- être évalué par un professionnel
- avoir participé et réussi le projet
- progresser dans différentes matières
- ne sais pas
- Autre :

22.

Pour quelles raisons aimes-tu être guidé et accompagné par le professeur ? **Une seule réponse possible.*

- le professeur réponds à toutes les questions
- le professeur nous rassure
- le professeur nous encourage
- le professeur prend le temps d'expliquer
- le professeur nous pose des questions utiles
- le professeur nous pousse à trouver la solution par nous-même
- ne sais pas
- Autre :

23.

Quand as-tu participé à cette activité de projet ?*Une seule réponse possible.*

- il y a un an
- il y a plus d'un an
- ne sais pas

24.

Souhaiterais-tu renouveler l'expérience (activité de projet) ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Si tu n'as jamais participé à une activité de projet ...

25.

Sinon, as-tu déjà ... ? **Plusieurs réponses possibles.*

- Travaillé sur un sujet concret, complexe
- Travaillé et coopéré en petit groupe
- Été guidé et accompagné par un enseignant
- Planifié des actions
- Réalisé des études documentaires
- Participé au choix du sujet
- Proposé un scénario pour répondre à un besoin
- Autre :

26.

Souhaiterais-tu participer à une activité de projet ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

27.

D'après toi, quel est l'intérêt d'une activité de projet ? **Plusieurs réponses possibles.*

- développer la motivation des élèves
- développer l'autonomie des élèves
- améliorer l'estime de soi des élèves
- créer son projet personnel ou professionnel
- retrouver un intérêt pour le savoir théorique
- Autre :

Si tu n'as jamais coopéré, en petit groupe, avec les élèves de ta classe

28.

D'après toi, quel est l'intérêt de l'activité de coopération en petit groupe ? **Plusieurs réponses possibles.*

- Apprendre à s'entraider
- Communiquer plus facilement entre élèves
- Faire des progrès
- Mettre à jour ses connaissances
- Clarifier ses idées
- Mieux se connaître
- Créer des liens avec d'autres élèves
- Améliorer le climat relationnel dans la classe
- Autre :

29.

Est-ce que tu aimerais travailler en petit groupe, dans ta classe ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Si tu as déjà coopéré, en petit groupe, avec des élèves de ta classe

30.

Pour quelles raisons aimes-tu travailler et échanger en petit groupe ? **Une seule réponse possible.*

- J'aime coopérer
- J'ai besoin de coopérer pour progresser
- L'enseignant me l'a demandé
- Coopérer permet de se faire des amis
- Coopérer permet de générer une bonne ambiance dans la classe
- Je suis plus à l'aise avec le groupe qu'avec un professeur
- J'ai appris à coopérer
- Autre :

31.

Quand tu coopères avec d'autres élèves, es-tu plutôt...? **Une seule réponse possible.*

- Celui qui aide
- Celui qui est aidé
- Les deux situations sont vraies

32.

Pour toi, quelle est la taille idéale d'un petit groupe de travail ?*Une seule réponse possible.*

- Travailler à 2
- Travailler à 3
- Ne sais pas

33.

Souhaiterais-tu coopérer d'avantage en petits groupes ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

34.

Aimes-tu travailler en petits groupes ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

35.

Quel est le niveau de coopération dans ta classe ?*Une seule réponse possible.*

- 1 2 3 4 5
- Très faible Très fort

Si tu n'as jamais aidé un autre élève lors d'un travail en petits groupes...

36.

D'après toi, pourquoi n'as tu jamais aidé un autre élève ? **Plusieurs réponses possibles.*

- Je n'en éprouve pas le besoin
- Je ne sais pas comment faire
- Je n'ai jamais été aidé moi-même
- Je n'ai pas envie d'aider
- Je n'en ai pas eu l'occasion
- Je n'ai pas le niveau scolaire me permettant d'aider
- Autre :

37.

D'après toi, quel avantage peut-on trouver à aider un autre élève ? **Plusieurs réponses possibles.*

- Développer un climat d'entraide dans la classe
- Créer des liens entre les élèves
- Prendre conscience de sa méthode de travail
- Apprendre à penser à l'autre
- Vérifier sa maîtrise d'une tâche
- Autre :

Si tu as déjà aidé des élèves de ton groupe

38.

Comment aides-tu les élèves avec lesquels tu coopères ? **Une seule réponse possible.*

- Je leurs explique la démarche à suivre
- Je leurs donne quelques explications sommaires pour qu'il
- Je les mets sur la voie pour qu'ils trouvent par eux-mêmes
- Je ne sais pas
- Autre :

39.

D'après toi, pour quelles raisons as-tu aidé des élèves de ton groupe ?*Plusieurs réponses possibles.*

- J'aime aider
- Cela me permet de comprendre comment je travaille
- J'ai déjà été aidé (et j'ai trouvé cela utile)
- J'en ai reçu la consigne
- Ne sais pas
- Autre :

Si tu as déjà été aidé par un autre élève de ton groupe....

40.

Quel était le statut de l'élève qui t'a aidé ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Un élève moins bon que moi
- Un élève de mon niveau
- Un élève d'un meilleur niveau
- Autre :

41.

Quelles sont tes attentes quand tu demandes de l'aide à un autre élève ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Je souhaite avoir la bonne réponse
- Je souhaite que l'on me montre la démarche
- Je souhaite obtenir des explications détaillées
- Je souhaite que l'on m'aide à trouver par moi-même
- Je souhaite des informations brèves
- Autre :

42.

Souhaiterais-tu aider un jour à ton tour ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Fourni par

 Google Forms

ANNEXE B

Questionnaire professeur

QUESTIONNAIRE SUR LA PEDAGOGIE DE PROJET

*Obligatoire

1.

Dans quelle filière enseignez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- CAP
- BAC PRO
- AUTRE (3° PREPA PRO...)

2.

Quel type de discipline enseignez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- une discipline générale
- une discipline professionnelle

3.

Depuis combien d'année enseignez-vous ?

Une seule réponse possible.

- Depuis 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 20 ans
- Plus de 20 ans

4.

Etes-vous favorable à la pédagogie de projet ? *

Une seule réponse possible.

- 1 2 3 4 5
- Très peu favorable Très favorable

Vous enseignez une discipline générale...

5. **Si vous enseignez une discipline générale, précisez laquelle ?**

Une seule réponse possible.

- Lettres Histoire-Géographie Education Civique
- Mathématiques
- Langues (LV1, LV2)
- EPS
- Arts appliqués

Vous enseignez une discipline professionnelle...

6. **Si vous enseignez une discipline professionnelle, précisez laquelle ?**

Une seule réponse possible.

- Organisation et Production Culinaire
- Gestion appliquée
- Sciences appliquées
- Prévention Santé Environnement

Vous êtes favorable à la pédagogie de projet ...

7. **Est-ce que vous utilisez la pédagogie de projet dans vos cours ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

8. **Est-ce que vous avez participé à un projet (de type PPCP) récemment ? ***

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
-

Vous avez participé à un projet (de type PPCP) récemment....

9.

D'après vous, cette méthode impacte-t-elle (positivement) le comportement des élèves ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

10.

Si oui, quels aspects de la pédagogie de projet privilégiez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- La négociation avec les élèves
- L'accompagnement des élèves
- La confrontation avec une situation-problème
- La planification des étapes par élèves
- La combinaison travail de groupe/travail individuel
- La valorisation des scénarios des élèves
- Ne sais pas

11.

Les relations que vous entretenez avec les élèves se sont-elles modifiées depuis le projet ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

12.

Pensez-vous que la Pédagogie de Projet ait modifié le comportement des élèves entre eux ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Les relations que vous entretenez avec les élèves se sont améliorées (depuis le projet)

13.

Dans quel sens vos relations se sont-elles améliorées ? **Une seule réponse possible.*

- Les élèves écoutent d'avantage
- Les élèves posent d'avantage de questions
- Les élèves ont de meilleurs notes
- Les élèves sont plus calmes
- Les messages positifs sont plus récurrents
- Ne sais pas

Les relations que vous entreteniez avec les élèves ne se sont pas améliorées (depuis le projet)

14.

Qu'est-ce qui vous laisse penser que votre relation avec les élèves ne s'est pas améliorée ?*Une seule réponse possible.*

- Les élèves sont passifs
- Les élèves n'écoutent pas
- Les notes ne se sont pas améliorées
- Les messages négatifs (ou agressifs) n'ont pas diminué
- Les absences sont récurrentes
- Ne sais pas

Vous pensez que la pédagogie de projet n'a pas modifié certains comportements

15.

Selon vous, quels comportements restent inchangés chez les élèves?*Une seule réponse possible.*

- Les mauvais élèves sont écartés
- Les élèves de niveau différent ont des difficultés à communiquer et coopérer
- Seuls les bons élèves s'investissent
- Les groupes d'amis sont les mêmes
- Option 5

Vous pensez que la pédagogie de projet a changé (positivement) le comportement des élèves

16.

Quels changements la pédagogie de projet a-t-elle apporté dans le comportement des élèves (entre eux) ? *

Une seule réponse possible.

- Les élèves se respectent d'avantage
- Les élèves sont solidaires et s'entraident
- Les groupes d'amis se sont restructurés
- Les élèves manifestent plus d'empathie
- Les élèves s'affirment d'avantage
- Ne sais pas...

Vous pensez que cette méthode n'a pas fait progresser les élèves

17.

Dans quelle mesure, pensez-vous que les élèves n'ont pas progressé ?

Une seule réponse possible.

- Les évaluations et les échanges n'ont pas évolué
- Les techniques évaluées ne sont pas maîtrisées
- Les élèves ne manifestent pas plus d'intérêt pour la discipline
- Les représentations des élèves n'ont pas évolué
- Les capacités évaluées ne sont pas maîtrisées
- Ne sais pas

Vous pensez que les élèves ont réalisé des progrès grâce à la pédagogie de projet

18.

Si oui, dans quel domaine les élèves ont-ils progressé ? *

Une seule réponse possible.

- Dans leurs méthodes de travail
- Dans le domaine disciplinaire
- Dans leur façon de coopérer entre eux
- Dans leur façon de communiquer (enseignant)
- Dans leur façon de s'estimer (eux même)
- Ne sais pas

19. **Selon vous, quelle(s) capacité(s) les élèves ont -ils développé ? ***

Une seule réponse possible.

- La capacité à s'organiser et planifier
- La capacité à utiliser les TICE
- La capacité à s'exprimer devant un public
- La capacité à expérimenter
- La capacité à rédiger
- La capacité à utiliser les langues étrangères
- La capacité à se documenter (CDI)
- Ne sais pas

20. **Quels progrès ont-ils fait dans le domaine disciplinaire ? ***

Une seule réponse possible.

- Ils ont acquis de nouvelles connaissances
- Ils maîtrisent des techniques nouvelles
- Ils manifestent plus d'intérêt pour la discipline
- Ils ont acquis de nouvelles capacités
- Ne sais pas

Vous n'êtes pas favorable à la pédagogie de projet...

21. **Si non, pourquoi n'utilisez-vous pas cette méthode dans vos cours ?**

Une seule réponse possible.

- Cette méthode est chronophage
- Cette méthode freine l'apprentissage (savoir)
- Cette méthode est contestable
- Cette méthode limite la liberté pédagogique
- Cette méthode n'est plus d'actualité
- Ne sais pas

22. **Qu'est-ce que vous pensez de cette méthode pédagogique ? ***

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE C

Questionnaire ETES

Rech ANNROU - ETES : Ma perception sur le monde scolaire...

Afin de mieux comprendre comment améliorer la qualité de vie en milieu scolaire, nous avons conçu ce questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, le plus important est de nous dire ce que tu penses vraiment, le plus sincèrement possible.

Aucune de tes réponses ne sera transmise à tes enseignants, personnels de direction... ni même à tes parents.

Ce questionnaire est donc anonyme mais nous te proposons de nous dire ton nom, au cas où nous te proposerions un rendez-vous pour parler des améliorations scolaire, par exemple, ou si tu souhaites nous contacter toi-même pour en discuter...

[Sortir et effacer le questionnaire](#)

Remarque sur la protection de la vie privée

Ce questionnaire est anonyme.

L'enregistrement de vos réponses ne contient aucune information d'identification sur vous, à moins qu'une question ne vous ait été posée dans ce sens. Si vous avez répondu à un questionnaire utilisant des invitations, vous pouvez être assuré(e) que le code de l'invitation n'est pas enregistré avec votre réponse. Les invitations sont gérées dans une base de données séparée qui n'est mise à jour que pour indiquer si vous avez ou non utilisé votre code pour remplir le questionnaire. Il n'y a aucun moyen de faire le lien entre les invitations et les réponses enregistrées pour ce questionnaire.

Informations te concernant

Pour mieux comprendre les informations que tu nous donneras...

Réponses non obligatoires

Quel est ton nom ?

Quel est ton prénom ?

Quel est le nom de ton école ?

Dans quelle ville est ton école ?

*** De quel sexe es-tu ?**

Féminin Masculin

*** Quel âge as-tu ?**

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ

*** Dans quelle classe es-tu ?**
Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez choisir ...

A propos du milieu scolaire

*** Cette première série de questions te permettra de préciser si tu penses que cela te correspond ou non...**

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Je me mets facilement en colère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Quand je discute avec mes parents, en général ils me comprennent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Je me décourage facilement en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mon physique plaît facilement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Se réaliser soi-même c'est ne faire que ce dont on a envie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Je me sens bien dans ma peau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Les autres ne me font pas confiance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je ne serai content de moi que si j'arrive à faire de grandes choses dans ma vie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je me sens malhabile,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
emporté, et je ne sais pas quoi faire de mes mains					
10. Mes professeurs sont satisfaits de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
11. Je me trouve agité et tendu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Je suis fidèle dans mes amitiés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Je ne sais pas m'organiser dans mon travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Je suis fier de mon corps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. La seule chose qui compte dans la vie c'est de gagner beaucoup d'argent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

Cette deuxième série de questions te permettra de préciser si tu penses que cela te correspond ou non...

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
16. Je suis rarement intimidé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Je ne fais jamais de projets d'avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Je suis souvent anxieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
19. Je trouve que mon corps est bien proportionné					
20. Je ne réussis pas en classe parce que je ne travaille pas assez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. En général, j'ai confiance en moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Je prends en compte les compliments et les critiques que les autres me font	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Je ne me sens bien que lorsque j'utilise des stimulants tels que café, tabac, alcool	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. En classe, je comprends vite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Je voudrais être le plus fort et le plus considéré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
26. J'aime être interrogé en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Je me trouve trop gros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
28. J'aime les activités collectives					
29. Les mauvais résultats scolaires me découragent facilement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. J'accorde de l'importance à ma présentation et à mon habillement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** Cette troisième série de questions te permettra de préciser si tu penses que cela te correspond ou non...**

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
31. J'ai une bonne opinion de moi-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. On s'ennuie en ma compagnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. J'ai suffisamment d'aptitudes physiques pour m'adapter rapidement à n'importe quel sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Je voudrais prendre des responsabilités le plus tard possible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Le plus souvent je réfléchis avant d'agir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Je me dispute souvent avec les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. J'estime que toute personne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
devrait avoir un engagement dans la société					
38. En classe, quand je ne comprends pas je n'ose pas le dire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Je voudrais participer à des mouvements de solidarité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Je passe facilement du rire aux larmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
41. Je suis gêné quand on me regarde lorsque je danse ou que je pratique un sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Je retiens bien ce que j'apprends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Je ne crois plus en rien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Je suis une personne optimiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Je ne me sens bien que quand je suis seul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Cette dernière série de questions te permettra de préciser si tu penses que cela te correspond ou non...

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
46. J'ai confiance en mon avenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. J'ai tendance à me faire trop de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
souci pour ma santé					
48. En classe, les autres recherchent ma compagnie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. J'ai l'impression de faire les choses moins bien que les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. J'aime qu'on me remarque et qu'on me reconnaisse dans un groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Je ne cherche pas à faire des efforts pour mieux travailler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Je ne me trouve pas beau et pas assez attirant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. J'ai de l'influence sur les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Mon but prioritaire est de faire un métier qui me plaise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pas trop Moyennement Plutôt
d'accord d'accord d'accord

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
56. Je n'aime pas prendre des initiatives dans un groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Je suis content de la façon dont mon corps se développe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Dans un groupe j'éprouve un sentiment d'isolement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Construire une vie de famille est un but pour moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Je suis fier de mes résultats scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

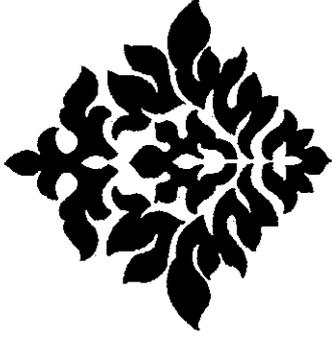
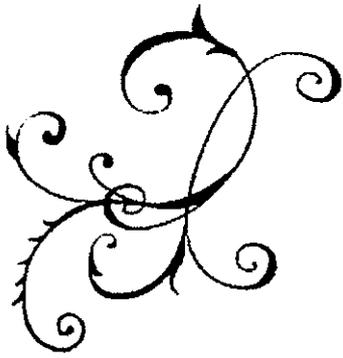
Charger un questionnaire non terminé

Envoyer

Reprendre plus tard

ANNEXE D

Diaporama



L'ART AU XVII^e SIECLE



24/03/2014

L'architecture du XVII^e siècle

- Les éléments architecturaux (toits aigus, hautes cheminées, ...);



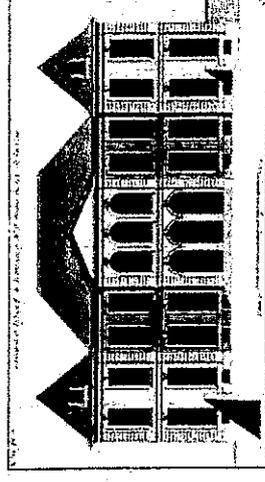
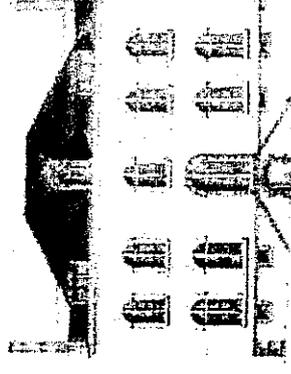
- Les matériaux (brique, pierre, ardoise...);

- Les motifs architecturaux (inspirés par l'Antiquité greco-romaine)



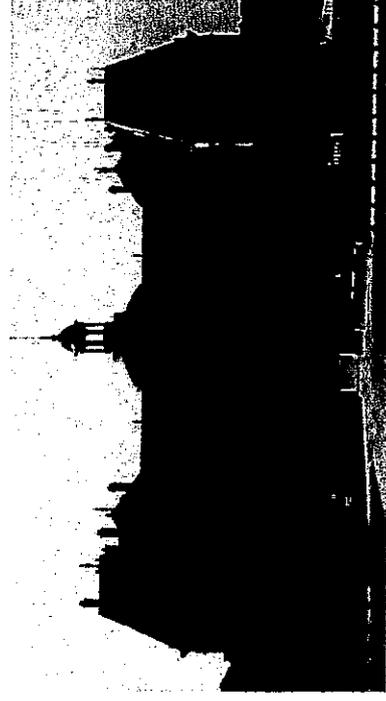
L'architecture du XVII^e siècle

- Les maisons (bourgeoises)
- Les bâtiments religieux
- Les châteaux et demeures seigneuriales



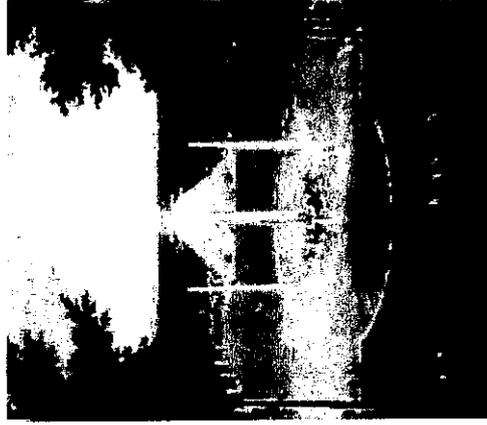
Château de Vaux-le-Vicomte (1661):

Louis Le Vaux (architecte)

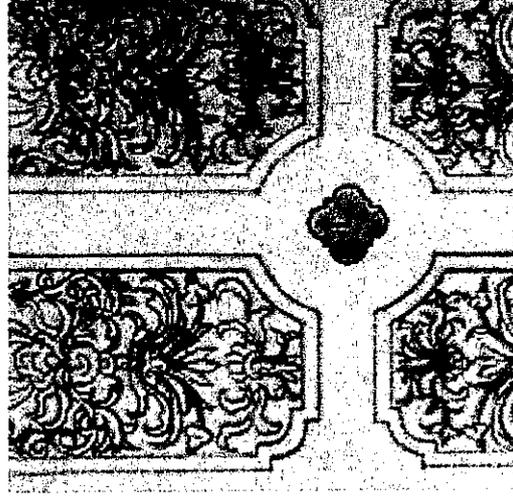


Les jardins à la Française

- Les pièces d'eau (bassins) : *Le parc de Versailles (André Le Notre)*



*Le grand bassin d'Appolon et le Grand Canal
au XVII^e siècle*



- Les parterres :

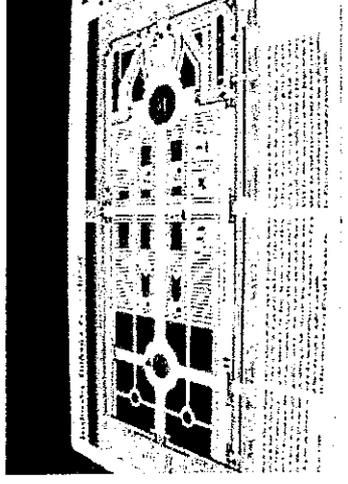
Marly-le-Roi : Plan du jardin (au XVII^e siècle)

Les jardins à la française

- Une organisation symétrique

Les Tuileries (André Le Nôtre)

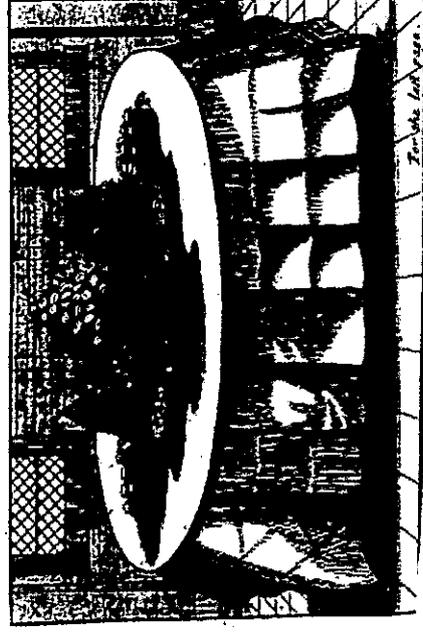
- Les ruines et les fabriques



La table au XVII^e siècle

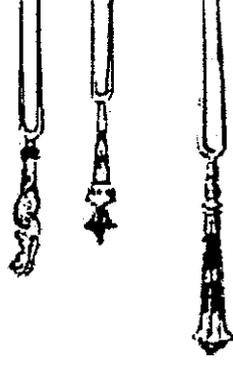
- Le service à la Française

Le menu se structure en "**services**" **successifs (3 à 6)**, composés d'un ensemble de plats déposés simultanément sur la table, emportés et remplacés par une autre série.

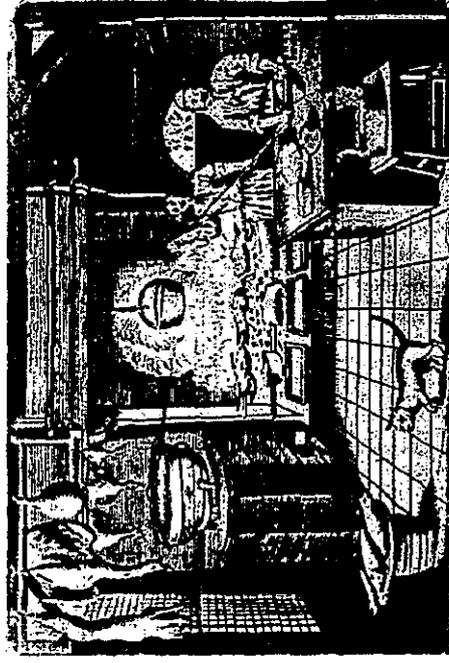


La table au XVII^e siècle

- La vaisselle et les couverts

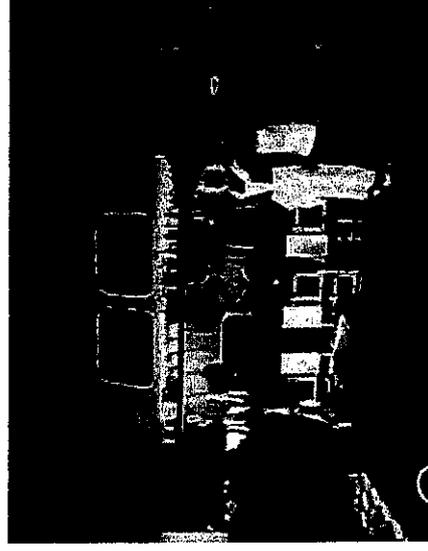
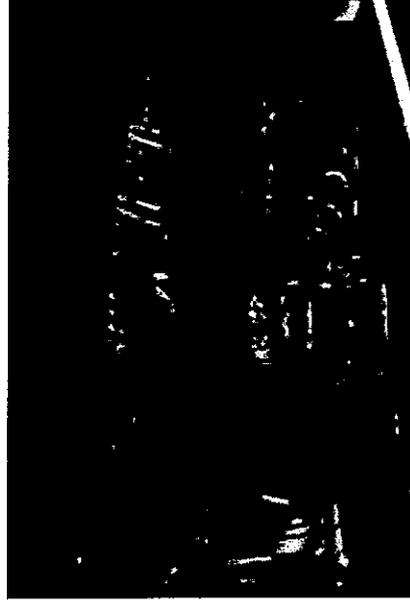


La pièce cuisine et l'office



- La pièce cuisine et l'office (séparés)

- Les ustensiles de cuisine



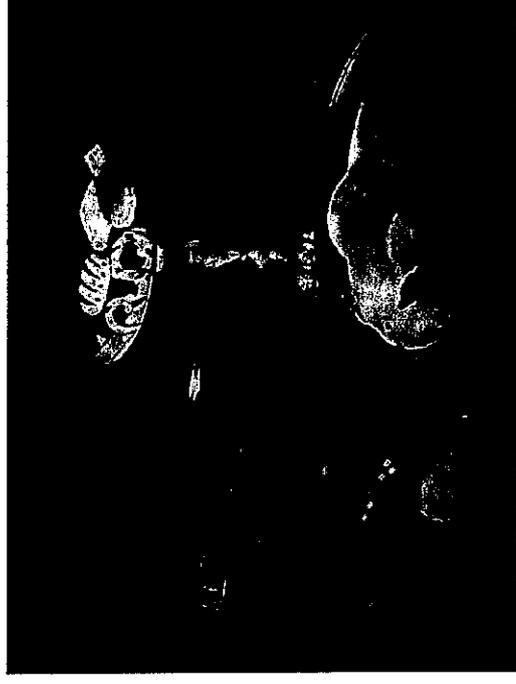
Moules à gâteaux en cuivre

Plats et nourriture au XVII^e siècle



Francesco Zurbaran, *Nature morte aux oranges* ;

Osias Beert , *Nature morte aux huitres*;



Plats et nourriture au XVII^e siècle

- Les **nouveaux ingrédients** : le cacao, le café, le thé...;
- Les ingrédients **qui se démocratisent** : le sucre, les fruits...;
- Les **desserts** les plus courants (à base de fruits): confitures, fruits confits, petits fours, compotes, gelées...;
- Les **parfums** les plus courants : fleur d'oranger, abricot, épices (cannelle, muscade, girofle...), violette, caramel;
- Les **nouvelles techniques** : œufs en neige, feuilletage, choux,
- **Tartes, tourtes, beignets, crèmes, gâteaux** ... font partie du service précédent (≠ desserts);

La pâtisserie du XVII^e siècle



*Willem Claes Zoon Heda, Nature morte
à la tarte aux mures (1660).*



Pieter Claesz : Nature morte,

La pâtisserie du XVII^e siècle



Lubin Bauguin, *Nature morte aux gaufrettes*



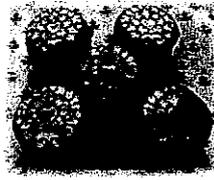
Jan Steen, *la Fête de la St-Nicolas (1663-1665)*

ANNEXE E

Support (1) crée pour une séance d'art
appliquée

REALISER UN POCHOIR

Mardi 15 avril 2014

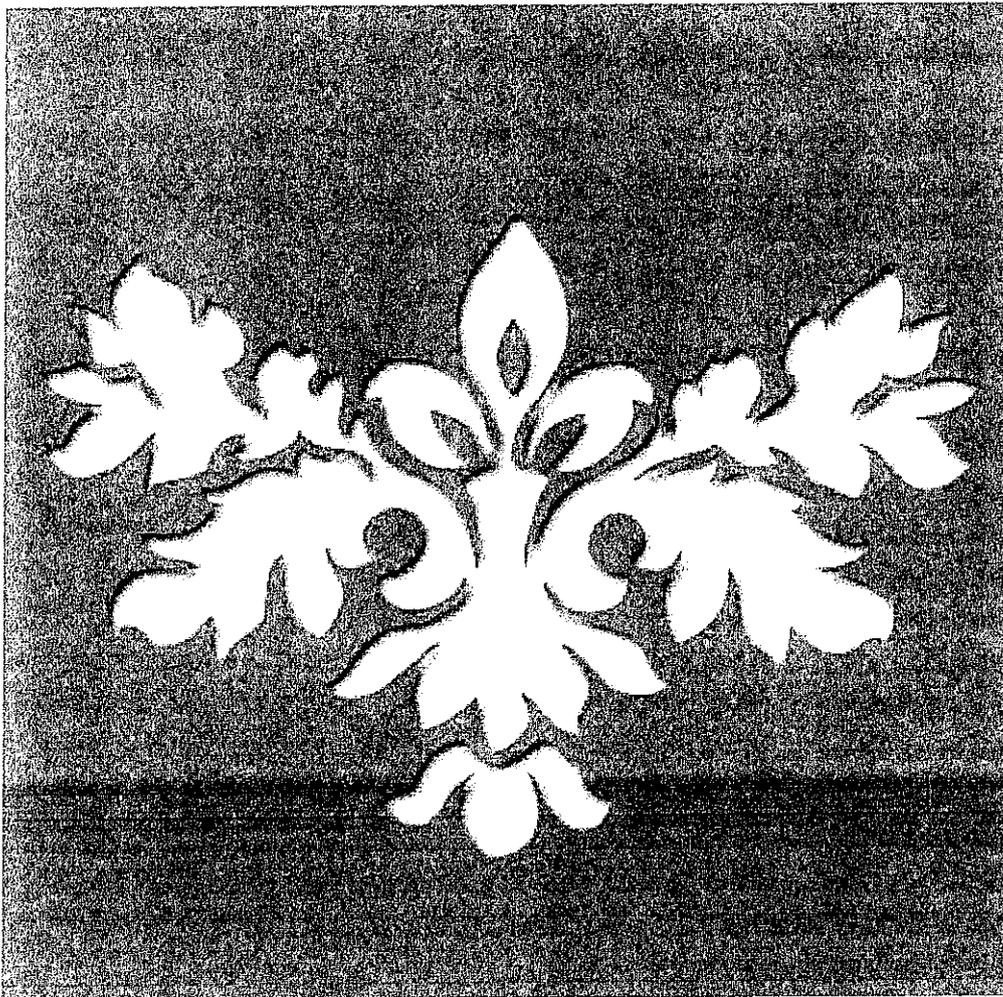


Définition : technique d'impression, utilisée dans différents domaines (dont la cuisine), afin de reproduire plusieurs fois des motifs sur différents supports (assiettes, plats, chocolats, biscuits, dessert...);

Matériel requis : cutters... ;

Exercices :

- 1)- Choisissez un des motifs distribués en classe et évider ses contours (partie blanche ou noire) pour faire un pochoir
- 2)- Reproduisez ce motif sur différents supports avec les produits suivants : sucre glace, cacao en poudre (passoire fine), chocolat fondu (pinceau), ... ;

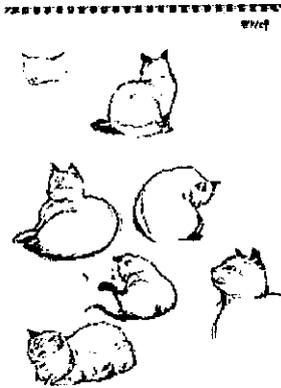


ANNEXE F

Support (2) crée pour une séance d'art
appliquée

REALISER UN CROQUIS

Mardi 22 avril 2014



Définition d'un croquis : dessin fait, à main levée, sans recherche de détail devant un modèle ...

Exercice :

1)- À partir des natures-mortes réalisées par des artistes du XVII^e siècle (distribuées en cours) - dessiner des croquis sur votre carnet. Ces croquis vous serviront de modèle lors de la phase de réalisation du projet.

2)- Coller la photocopie du modèle original (tableau) à côté de votre croquis, sur le carnet.

ANNEXE G

Tableau de répartition des triades

PROJET ARTS ET PATISSERIE AU XVII^e siècle

GROUPES DE TRAVAIL

GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4
Deyan	Benjamin	Axel	Melissa
Cyril	Mathieu	Victorio	Jonah
Dorian	Armand	Lilian	Tibaud

ANNEXE H

Support (1) crée pour une séance consacrée à la
préparation documentaire

TRAVAIL POUR LE GROUPE 2
SEMAINES 15 ET 16

A l'aide des sites Internet ci-dessous, complétez le tableau ci-dessous :

Sur l'histoire du XVII^e siècle
http://www.lyc-levigau.ac-montpellier.fr/doc_pedagogie/espace_caf/cours/mvt_litteraires/chrono_17e.htm

Sur les grandes dates, les grands personnages...
<http://www.cuisinealafrancaise.com/fr/articles/21-au-xviiie-siecle>

Sur la pâtisserie :
<http://cour-de-france.fr/article1240.html>

QUESTIONS	REPONSES
Citez un grand Roi qui a marqué le XVII ^e siècle (France);	

**GRANDS PERSONNAGES
HISTORIQUES**

Citez un **grand personnage historique** (ministre, conseiller, écrivain/dramaturge....) qui a marqué le XVII^e siècle ;

**GRANDS ARCHITECTES ET
PEINTRES DU XVII^e SIECLE**

Citez un **grand architecte français** (et le nom d'un bâtiment qu'il a réalisé) ;

Citez un **grand peintre français** (et le nom d'un célèbre tableau qu'il a réalisé) ;

Citez un **grand jardinier français** (et le nom d'un parc/jardin qu'il a créé) ;

**GRANDS CUISINIERS ET LIVRES
DE CUISINE DU
XVII^e SIECLE**

Citez un **grand cuisinier français** (et un livre de cuisine écrit au XVII^e siècle)

**GRANDES APPELLATIONS
CULINAIRES DU
XVII^e SIECLE**

Citez des **appellations renommées** de plats du XVII^e siècle :

ANNEXE I

Support (2) crée pour une séance consacrée à la
préparation documentaire

GROUPES 1 ET 3
SEMAINES 15 ET 16 (PPCP)
REALISATION D'UNE RECHERCHE DOCUMENTAIRE

SEANCE DU 10/04/14

BIBLIOGRAPHIE : À l'aide de la documentaliste et des références indiquées ci-dessous.

- a- Recherchez les livres suivants
- b- Indiquez le titre manquant de l'ouvrage:

GROUPE	AUTEUR ET TITRE DU LIVRE
Groupe 1	PARIENTE Henriette, DE FERNANT Geneviève, <u>Histoire de la cuisine française</u> . Éditions de la Martinière. Patrimoine. REF : 641 09 PAR
Groupe 1	CASTELO T André, <u>L'Histoire à table</u> , Librairie Académique Perrin. REF : 641 09 CAS,
Groupe 3	DE BLOGLIE Marie-Blanche, <u>A la table des Rois. Le Prés aux clercs. Histoire et recette de la cuisine française de François 1^{er} à Napoléon III.</u> REF : 641 090 BRO.
Groupe 3	MARIA-LUISA MIGLIANI & ALIDA AZZOLO, <u>Indiquez le titre de l'ouvrage :</u> REF : 641 09 MG

1- Dans l'ouvrage de Marie-Blanche de BROGLIE, lisez la page 93 :

a- Relevez à chaque fois un exemple de dessert (par catégorie de dessert)

CATEGORIE DE DESSERTS	APPELATIONS
LES ENTREMETS FROIDS DE CUISINE (crèmes, mousses, charlotte, bavarois, beignets...)	Exemple : mousse de fraises
LES ENTREMETS CHAUDS DE CUISINE (Crêpes, soufflés, ...)	X
LES FRUITS (salade de fruits, compotes/purées de fruits...)
LES DESSERTS A BASE DE FRUITS FRAIS (soupes de fruits....)
LES ENTREMETS GLACES (soufflés, parfaits, glaces, sorbets.. ;)
LES PÂTISSERIES (tartes, tourtes, choux, ...)

- c- Pages 93 à 111 (18 pages), choisissez une (des) recette(s) de desserts existant au XVII^e siècle dont vous souhaiteriez vous inspirer pour le projet et agrafez là (les) au dossier ou dans votre carnet

3)- Dans l'ouvrage d'André CASTELLOT.

a)- Consultez les pages 355 à 362 (7 pages)

b)- Remplissez le tableau suivant : trouvez 2 exemples de fruits cultivés au XVII^e siècle (1ere colonne) et 3 exemples de produits transformés à base de fruits:

FRUITS EXISTANTS	PRODUITS TRANSFORMES REALISES A BASE DE FRUITS
Exemple : Pêches	Produit n° 1 : marmelades (exemple)
.....	Produit n° 2 :
.....	Produit n° 3 :
Exemple : Cerises	Produit n° 4 : X
X	
X	

4)- Dans l'ouvrage de ML MIGLIANI et A. AZZOLO, lisez la page 194 et donnez :

- 3 exemples de pâtisserie ;
- 1 exemple de confiserie ;

PATISSERIES (4)	CONFISERIES (2)	GLACES ET SORBETS
Ex : Beignets de violette	Ex : Berlingots	X
.....	X
.....	X	X
.....	X	X

ANNEXE J

Support (3) crée pour une séance consacrée à la
préparation documentaire

2)- Raison 2 (formes)

.....
.....
.....
.....

3)- Raison 3 (composition)

.....
.....
.....
.....

4)- Raison 4 (proportions)

.....
.....
.....
.....

5)- Raison 5 (autre raison)

.....
.....
.....
.....

ANNEXE K

Support (4) crée pour une séance consacrée à la
préparation documentaire

TRAVAIL POUR LES GROUPES 1 ET 2
SEMAINE 17- PPCP

1)- Indiquez le titre et le thème du tableau choisi

.....

.....

.....

.....

2)- A partir de votre manuel de cuisine, citer 5 applications sucrées pour chacune des 3 techniques imposées :

LIAISON A BASE D'ŒUF ET LAISON DOUBLE (AMIDON/ŒUF)	PATE A CHOUX (SUCREE)	MIGNIARDESES

3)- Dressez la liste de(s) recette(s) de desserts ou des techniques sélectionnée(s) dans la bibliographie :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4)- Indiquez le nom des fruits, arômes et épices les plus souvent utilisés au XVII^e siècle

FRUITS	AROMES	EPICES

ANNEXE L

Support (1) crée pour une séance consacrée
à l'étude de faisabilité

<p>Technique du pastillage</p>	<p>Ingrédients utilisés</p> <p>Matériel nécessaires</p> <p>Coût de certains produits</p>
<p>Travail du chocolat</p>	<p>Principales étapes :</p> <p>Ingrédients utilisés</p> <p>Matériel nécessaires</p>

Coût des produits (chocolat, ...)

Technique 3 :

Principales étapes :

Ingrédients utilisés

Matériel nécessaires

Coût de certains produits

Technique 4

Principales étapes :

Ingrédients utilisés

Matériel nécessaires

Coût de certains produits

Technique 5

Principales étapes :

Ingrédients utilisés

Matériel nécessaires

	Coût de certains produits

2)- En vous basant sur ce tableau, vous devez expliquer **oralement** aux groupes 1, 2 et 4 (de manière détaillée), les informations collectées auprès du professionnel au sujet des techniques à réaliser

ANNEXE M

Support (2) crée pour une séance consacrée
à l'étude de faisabilité

TRAVAIL POUR LE 24/04/2014
GROUPES 4, 1 et 2
FAISABILITE D'UN PROJET DE DESSERT

Objectifs :

TRAVAILLER PAR 2 ET S'ENTRAIDER
 IDENTIFIER DES TECHNIQUES CULINAIRES
 REALISER UNE FICHE TECHNIQUE

Consignes préalables : Mélangez-vous et regroupez-vous par 2 (par affinité)

GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 4
Deyan	Benjamin	Melissa
Cyril	Mathieu	Jonah
Dorian	Armand	Thibaud

À l'aide du manuel (recettes de Cuisine de référence) réalisez les activités suivantes (par groupe de 2 et en vous aidant mutuellement):

1)- Vérifiez et complétez la liste des techniques correspondant à la recette sélectionnée (remplir la colonne 1).

Cette liste sera comparée ultérieurement avec la liste des techniques dressée par le groupe 3.

2)- Dans un deuxième temps, indiquez les étapes principales (mode opératoire) de chaque technique (colonne 2)

NB : Il peut y avoir différentes méthodes pour chaque technique ;

Nom de la recette sélectionnée par le professionnel :

LISTE DES TECHNIQUES	PRINCIPALES ETAPES DETAILLEES DANS LE LIVRE
Réaliser une crème mousseline (exemple)	1- Réaliser une crème pâtissière (CP) : 2- Intégrer une partie du beurre (parcelles) dans la crème bouillante ; 3- Débarrasser la crème ; 4- Mélanger la CP froide avec l'autre partie du beurre (crémé) ;
Réaliser un coulis de fruits rouges (exemple)	1- Laver les fruits (fraises, framboises, groseilles...) 2- Équeuter les fruits 3- Mixer les fruits 4- Ajouter le sucre glace et le citron 5- Passer le coulis au chinois-étamine

Réaliser une mousse à la fraise ?	
Réaliser un pain d'épices ?	
Réaliser un biscuit roulé à la vanille (génoise) ?	

3)- Comparez votre tableau avec les informations données par le groupe 3 et corrigez votre tableau (en vert)

4)- Réaliser la fiche technique du dessert

ANNEXE N

Communiqué de presse relatif au projet

Anne ROUGERON
Contractuel admissible
Organisation et Production Culinaire

À l'attention de

M. Jean-Pierre Juston S/C M. José Barreau

COMMUNIQUE DE PRESSE

Dans le cadre d'un projet de courte durée (s'étalant sur 5 séquences), les élèves de seconde PRO H1 du lycée Pardailhan se sont investis dans la création et la mise en œuvre d'un dessert de boutique sur le thème de « l'Art et la pâtisserie au XVII^e siècle ».

Grâce à l'appui technique de la Maison Collongues et de son responsable, Thierry Vives, et aux conseils avisés de leur professeur d'Arts Appliqués, Valérie Zangari, les élèves ont pu s'initier à des techniques de pâtisserie (pastillage, glaçage miroir, sucre tiré, sucre coulé, sablage, ganaches ...) tout en réalisant une production librement inspirée du XVII^e siècle. Les principales étapes du projet ont consisté à réaliser une étude documentaire (au CDI) afin d'identifier les motifs, les produits et les techniques utilisées au cours du « Grand siècle », à réaliser des croquis et des pochoirs inspirés des natures mortes étudiées en arts appliqués, à concevoir un projet validé par le professionnel et l'enseignante d'OPC, puis à produire une pièce collective de qualité.

Réalisé dans le cadre d'un mémoire de fin d'année de Master II, ce projet a servi par ailleurs de support à une étude de terrain destinée à mesurer l'impact de la pédagogie de projet sur l'estime de soi des élèves. La touche finale du projet a été apportée le 5 juin 2014 lors de l'assemblage final de l'entremets, orné de volutes et réalisé dans les tons rouge et or.

Pas de doute que le travail en petits groupes collaboratifs, l'accompagnement du professeur et les feedbacks des trois professionnels qui se sont investis au final dans le projet auront contribué à sensibiliser ces jeunes élèves à la réalité professionnelle et à la démarche créative en hôtellerie-restauration.





Résumé

La perception que les élèves ont d'eux même (de leur valeur supposée et de leur compétences), appelée aussi estime de soi (globale), entretient un lien étroit avec le comportement, la performance (scolaire) et la réussite des élèves. Ce postulat scientifique étant posé, une politique de reconquête des élèves en difficulté à travers des dispositifs pédagogiques de type constructiviste et participatif s'imposait. Depuis l'année 2000, l'Éducation Nationale s'est engagée dans une politique de généralisation et de développement de ce dispositif qui a pris la forme de la circulaire n° 2000-094 (BOEN du 29 juin 2000).

Aussi est-il du plus haut intérêt de s'interroger, près de 15 ans après cette réforme, sur les effets de ce dispositif et notamment sur son impact sur l'estime de soi de l'élève. C'est ce que nous avons souhaité faire ici, dans le domaine de l'hôtellerie-restauration. Cette étude repose, plus spécifiquement, sur une investigation théorique et ciblée des interactions sous tendue par la mise en œuvre du projet, dans leurs différentes modalités, et des composantes fonctionnelles de l'estime de soi. Elle s'est prolongée sous la forme d'une expérimentation, réalisée en milieu scolaire, le but étant de vérifier si les conditions obtenues en laboratoire ou d'entre d'autres disciplines, se vérifiaient en contexte scolaire et en particulier dans la section hôtelière d'un lycée professionnel (classe de Bac pro).

Cette étude présente par ailleurs un catalogue d'actions, issue de la théorie et de notre expérimentation, à mettre en œuvre en priorité dans le cadre d'un dispositif pédagogique de type projet visant à consolider ou renforcer l'estime de soi des élèves.

Mots clés : estime de soi globale, valeur de soi, sentiment de compétence (ou d'auto efficacité), interactions sociales (asymétriques, symétriques), collaboration, conflit sociocognitif, guidage (tutelle), médiation, régulation, ZPD (locus interne et externe), internalité.