

MASTER

MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
MEEF Second Degré	M2A Anglais

MEMOIRE

L'impact des encouragements écrits de l'enseignant(e) sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves de cinquième.

NAUDET-MAHINC Emma

Directrice de mémoire :
DAHM Rebecca, Maître de conférence en didactique de l'anglais
Membres du jury de soutenance :
- DAHM Rebecca, Maître de conférence - WEISSBERG Rémi, Formateur M2A MEEF Anglais
Soutenu le/..../2020

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon année de stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier ma directrice de mémoire Rebecca DAHM, maître de conférence en didactique de l'anglais, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils qui ont contribué à l'élaboration de ma recherche. Je la remercie également pour son soutien psychologique qui m'a permis de poursuivre et d'achever ma formation.

Je remercie également toute l'équipe de formateurs MEEF Anglais de l'INSPE et tout particulièrement JUAN Pascale et WEISSBERG Rémi, qui ont été très présents et d'une grande aide pour moi au long de ces deux années de master.

J'adresse mes sincères remerciements à ma tutrice terrain, DURON France, pour ses précieux conseils, son accompagnement et sa confiance au cours de mon année de stage.

Je souhaite également remercier mes élèves, sans qui je n'aurais pas pu mener mon expérimentation, pour leur implication et intérêt dans ma recherche.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes collègues de formation et amies, POINÇON Noëmy et TROUCHE Charlotte, avec qui j'ai travaillé et qui m'ont soutenue, aidée et encouragée tout au long de notre formation.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma famille proche, qui a su m'accompagner, me soutenir et m'épauler dès que j'en ai eu besoin, et sans qui je n'aurais jamais pu arriver où je suis aujourd'hui. J'adresse une pensée particulière et remplie d'amour à ma grand-mère partie en fin d'année 2019, qui a toujours représenté un pilier dans ma vie,

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1. Cadre théorique.....	7
1.1 Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP).....	7
1.1.1. Les sources du SEP.....	7
1.1.2. Les expériences actives de maîtrise.....	8
1.1.3. La persuasion verbale.....	8
1.1.4. Les états physiologiques et émotionne.....	8
1.1.5. Les expériences vicariantes.....	8
1.2. L'engagement.....	10
1.2.1. L'engagement comportemental.....	10
1.2.2. L'engagement émotionnel.....	10
1.2.3. L'engagement cognitif.....	11
1.3. Les encouragements.....	11
1.4. La performance scolaire.....	12
2. Cadre méthodologique, recueil et analyse des données.....	13
2.1. Problématique et hypothèses.....	13
2.1.1. Problématique.....	13
2.1.2. Hypothèses.....	13
2.2. Pré-questionnaire.....	13
2.3. Constitution de l'échantillon.....	15
2.3.1. Profil des participants.....	16
2.5. La fiche de feedback positif et le pré-test.....	18
2.5.1. La fiche de feedback positif.....	18
2.5.2. Le pré-test.....	20
2.6. Recueil et analyse des données.....	21
2.6.1. Pré-test.....	21
2.6.2. Test intermédiaire.....	21
2.6.3. Activité d'application.....	22
2.6.4. Post-test.....	22
3. Résultats et analyses.....	23
3.1. Résultats aux différents tests.....	23
3.1.1. Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A').....	24
3.1.2. Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B').....	25
3.1.3. Élèves qui se laissent aller (C et C').....	26
3.1.4. Élèves rêveurs mais sérieux (D et D').....	27
3.1.5. Élèves négatifs et peu impliqués (E et E').....	28

3.1.6. Élèves discrets mais travailleurs (F et F').....	28
3.2. Résultats aux questionnaires.....	29
3.2.1. Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A').....	29
3.2.2. Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B').....	29
3.2.3. Élèves qui se laissent aller (C et C').....	30
3.2.4. Élèves rêveurs mais sérieux (D et D').....	30
3.2.5. Élèves négatifs et peu impliqués (E et E').....	30
3.2.6. Élèves discrets mais travailleurs (F et F').....	30
3.3. Analyse des résultats.....	31
3.3.1. Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A').....	31
3.3.2. Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B').....	31
3.3.3. Élèves qui se laissent aller (C et C').....	32
3.3.4. Élèves rêveurs mais sérieux (D et D').....	32
3.3.5. Élèves négatifs et peu impliqués (E et E').....	33
3.3.6. Élèves discrets mais travailleurs (F et F').....	33
Discussion.....	34
Conclusion.....	36
Références bibliographique.....	38
Table des annexes.....	41

Introduction

Le manque de confiance en soi, le manque d'estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle faible, sont autant d'éléments négatifs que beaucoup d'élèves de tout âge peuvent ressentir. Les enseignants font partie des personnes que les élèves côtoient au quotidien. Par conséquent, même sans en avoir conscience, ils influencent l'auto-perception des élèves et peuvent ainsi la faire évoluer (positivement ou négativement). C'est donc ce sur quoi j'ai décidé de me pencher pour ma recherche : la manière dont on peut, en tant qu'enseignant, impacter l'auto-perception des élèves. Le manque de confiance en soi et l'estime de soi étant délicats à mesurer, j'ai décidé de faire porter mon étude sur l'effet positif que peuvent avoir les encouragements écrits de l'enseignant sur le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des élèves. Brigitte Moltrecht a relevé le fait que « *Les élèves ont une forte demande de reconnaissance, de soutien personnalisé, de courtoisie et de confiance* » (2005, p.13), et ce sans le limiter au domaine de la vie personnelle. Les élèves ressentent donc ce besoin pour se construire sainement et maintenir une bonne estime de soi ; ils ont besoin d'être accompagnés dans leur vie et, par conséquent, dans leur vie scolaire. Cette demande, dans le contexte hors-scolaire, relève de la famille, des amis, et de manière plus générale de tout le contexte social de l'enfant. Cependant dans le contexte scolaire, ce sont nous, enseignants, qui nous trouvons en première ligne pour répondre au mieux à cette demande.

Dans une première partie théorique, je définirai les termes principaux de ma recherches qui sont les suivants : le Sentiment d'Efficacité Personnelle et ses différentes sources, l'engagement, les encouragements et la performance scolaire.

Dans une deuxième partie méthodologique, j'exposerai ma problématique et mes hypothèses, et j'expliquerai ce que j'ai mis en place afin de sélectionner les élèves qui composent l'échantillon de mon expérimentation. Je présenterai également dans cette deuxième partie le dispositif mis en place pour l'expérimentation, susceptible d'influencer le SEP des élèves, la fiche de feedback

positif. Enfin, ma troisième partie sera dédiée au recueil et à l'analyse des résultats de mon expérimentation.

1. Cadre théorique

Dans cette partie sera exposé le cadre théorique dans lequel s'inscrit mon expérimentation. Y seront définis les termes suivants : Sentiment d'Efficacité Personnelle, engagement, encouragements et performance scolaire.

1.1. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Albert Bandura, psychologue canadien, s'intéresse à partir des années 1980 au Sentiment d'Efficacité Personnelle qu'il définit dans son ouvrage Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (2003) comme la croyance qu'a une personne en sa capacité à mettre en oeuvre le nécessaire pour réaliser une tâche.

Le SEP, comme son nom l'indique, est donc un concept abstrait puisqu'il s'agit d'un sentiment, d'une croyance, une idée portée par un individu. Cette idée concerne la capacité de l'individu à mettre en oeuvre le nécessaire pour réaliser une tâche. Il est important de bien distinguer les deux notions que sont la capacité d'un individu à réaliser une tâche et la croyance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche.

Le SEP n'est pas une donnée qui est figée et globale chez un individu, comme l'indique Lecomte : « *On ne peut pas, stricto sensu, parler de sentiment d'efficacité dans un sens général. Il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité* » (2004, p.6). En effet, le SEP varie selon les activités et un individu peut donc avoir un SEP très élevé dans un domaine, mais un SEP très bas dans un autre domaine. Cet argument de Lecomte a été repris en 2009 par Maddux qui affirme que l'efficacité personnel n'est pas une caractéristique de la personnalité d'une personne. Le SEP n'est donc pas un élément définissant un individu et il peut évoluer, il n'est pas permanent mais dépend bien, au contraire, d'une situation et d'un domaine particulier.

1.1.1. Les sources du SEP

Galand et Vanlede (2004), ont attribué quatre différentes sources au SEP : les expériences vicariantes, les expériences actives de maîtrise, la persuasion verbale et

les états physiologiques et émotionnels. C'est donc sur ces quatre éléments que repose le SEP d'un individu.

1.1.2. Les expériences actives de maîtrise

Les expériences actives de maîtrise sont les situations de réussite ou d'échec vécues par une personne. Le SEP est alors soumis aux mêmes variations que l'estime de soi, c'est-à-dire qu'il varie plus ou moins positivement ou négativement selon les difficultés et les réussites rencontrées et vécues (Couzon, 2005). Se retrouver en situation de réussite dans un domaine donné va augmenter le SEP de la personne dans ce domaine et, à l'inverse, une situation d'échec dans un domaine donné aura tendance à affaiblir le SEP de la personne (dans ce domaine uniquement). Nos expériences actives de maîtrise sont, finalement, notre vécu, notre expérience de vie.

1.1.3. La persuasion verbale

La persuasion verbale implique tous les messages communiqués à une personne qui peuvent influencer son SEP. Par exemple, des encouragements et des félicitations peuvent influencer positivement le SEP d'une personne. A l'inverse, des mots négatifs, méprisants et rabaissants, des insultes, peuvent l'influencer négativement. Cependant, l'impact de la persuasion verbale varie selon qu'elle soit adressée par une personne significative pour l'individu ou non.

1.1.4. Les états physiologiques et émotionnels

La troisième source du SEP concerne l'état physiologique, c'est-à-dire la manière dont la personne se sent physiquement (fatigue physique, maladie...), et l'état émotionnel, qui implique les diverses émotions (colère, tristesse, joie...) qui traversent la personne sur le moment.

1.1.5. Les expériences vicariantes

Les expériences vicariantes, dernière source du SEP, se rapportent à l'observation d'autrui pendant la réalisation d'une tâche. C'est la réussite de l'autre

qui est alors susceptible de faire évoluer le SEP de l'observateur, dans la mesure où le modèle est en situation de réussite. En effet, l'individu peut s'identifier au modèle et se projeter dans la réussite.

Parmi les quatre sources du SEP, l'enseignant pourra essentiellement agir par le biais de la persuasion verbale. Concernant les expériences actives de maîtrise et les états physiologiques et émotionnels, l'enseignant peut faire en sorte de mettre en place une situation d'apprentissage qui mettra les élèves en réussite ou en échec (cependant ce sera bien l'élève lui-même et tout seul qui aura réussi ou échoué). En tant qu'enseignant nous pouvons également essayer de contribuer à l'état émotionnel, positif ou négatif, des élèves en mettant en place une situation d'apprentissage positive et bienveillante dans la classe. Cependant, notre influence sur le SEP d'un élève en passant par ces deux sources ne sera qu'indirecte. La persuasion verbale, en revanche, émane directement de l'entourage social ; le SEP de la personne est alors influencé par les mots qui lui sont dirigés. Galand et Vanlede affirment :

« Le sentiment d'efficacité scolaire peut aussi être influencé par les messages adressés à l'apprenant : soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philipps, 1987) » (2004, p.103).

Les messages adressés à une personne jouent donc un rôle majeur dans son SEP, positif ou négatif, et influencent également son auto-perception.

Jolanta Sujecka Zajac sépare les sources internes et externes du SEP : *« plusieurs facteurs participent à l'élaboration d'un SEP positif lesquels sont aussi bien internes (âge, sexe, émotions...) qu'externes (notes, avis favorables des enseignants...) à l'apprenant lui-même » (2016, p.6).* Cette séparation sous-entend également qu'en tant qu'enseignant, je ne peux agir que sur les facteurs externes.

Le comportement d'un élève en terme d'implication, autrement dit, son engagement, est un élément qui peut donner des indications quant à son SEP.

1.2. L'engagement

Fredricks, Blumenfeld et Paris définissent l'engagement par trois éléments que sont l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif :

« The multifaceted nature of engagement is also reflected in the research literature, which defines engagement in three ways » (2004, p.60)

1.2.1. L'engagement comportemental

L'engagement comportemental décrit l'implication des élèves dans les activités scolaires et sociales, plus généralement au travers de leur participation :

« Behavioral engagement draws on the idea of participation; it includes involvement in academic and social or extracurricular activities » (Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H., 2004, p.60)

Sera qualifié d'engagé un élève qui prend part à une ou plusieurs activités sociales qui ne lui sont pas imposées. Également, un élève qui par son comportement manifeste une certaine implication et participation dans les activités scolaires et/ou extra-scolaires, même imposées à lui, sera considéré comme engagé. A l'inverse, nous pouvons remarquer un élève non-engagé par un comportement plus réticent et moins impliqué dans les activités.

1.2.2. L'engagement émotionnel

L'engagement émotionnel concerne les actions et réactions des élèves envers les activités et personnes rattachées au domaine scolaire :

« Emotional engagement encompasses positive and negative reactions to teachers, classmates, academics, and school » (Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H., 2004, p.60)

C'est donc la manière dont l'élève répond, de manière positive ou, au contraire, négative, à ce que l'on lui propose. L'engagement émotionnel d'un élève rejetant les activités en lien avec l'école ou les personnes s'y rattachant sera plutôt négatif, bas. Au contraire, un élève positif dans ce contexte aura un engagement émotionnel plutôt élevé.

1.2.3. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif concerne davantage la volonté des élèves à acquérir des connaissances et des compétences :

« Finally, cognitive engagement draws on the idea of investment; it incorporates thoughtfulness and willingness to exert the effort necessary to comprehend complex ideas and master difficult skills » (Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H., 2004, p.60)

Cet engagement relève de l'investissement de l'élève et de ce qu'il va décider de mettre en oeuvre pour accomplir une tâche, et la manière dont il va s'engager en terme d'intensité et de persistance (Leduc, D., Kozanitis, A., & Lepage, I. 2019).

1.3. Les encouragements

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'encouragement comme suit :

« Action d'encourager; p. méton., parole, acte, événement qui encourage, qui donne de l'espoir, un soutien. »

Il est alors important de bien comprendre le sens du verbe « encourager ». Toujours d'après le dictionnaire du CNRTL en ligne, encourager revient à :

« Inspirer du courage à, donner de l'énergie, de l'assurance à. », « Donner le désir, les moyens d'entreprendre ou de conduire une action; aider, soutenir quelqu'un dans une démarche intellectuelle ou morale. » et « Favoriser l'épanouissement, la réussite de. »

Ces définitions relèvent trois notions essentielles que sont le courage, le soutien et l'épanouissement, qui semblent alors être indispensables à l'élaboration d'un SEP positif, élevé chez l'élève.

1.4. La performance scolaire

Le CNRTL définit une performance comme la « manifestation publique de ses capacités ». Les performances scolaires peuvent donc être définies comme « la manifestation publique » des capacités d'une personne dans le domaine scolaire. Dans ce domaine, manifester publiquement ses capacités passe notamment par le biais de l'évaluation. Il est également possible de manifester ses capacités en classe, lors d'activités qui font appel à une capacité donnée. Cependant, il est délicat de mesurer l'évolution de la performance orale des élèves manifestée en classe car il faudrait, pour ce faire, filmer chaque séance. J'ai alors décidé de me concentrer sur la performance écrite des élèves au travers d'évaluations (formatives et sommatives) afin de pouvoir en mesurer la progression.

2. Cadre méthodologique et recueil des données

Dans cette partie sera exposé le cadre méthodologique sur lequel s'est appuyée mon expérimentation. Je présenterai la problématique, les hypothèses et la présentation de la constitution de l'échantillon et du questionnaire mis en place. Je présenterai également chacun des participants retenus dans l'échantillon, en indiquant leurs réponses au pré-questionnaire et en décrivant leur engagement comportemental en classe. Enfin, je présenterai la fiche de feedback positif et le pré-test.

2.1. Problématique et hypothèses

Dans cette partie seront exposées la problématique de ma recherche ainsi que les hypothèses.

2.1.1. Problématique

Dans quelle mesure les retours positifs de l'enseignant(e), à l'écrit, améliorent-ils le Sentiment d'Efficacité Personnelle des élèves de classe de cinquième ?

2.1.2. Hypothèses

H1 : Le retour correctif positif de l'enseignant permet à l'élève d'améliorer ses performances écrites.

H2 : l'amélioration des compétences de l'écrit a des effets positifs sur le SEP de l'élève.

2.2. Pré-questionnaire

Afin de constituer l'échantillon de mon expérimentation, j'ai proposé à tous les élèves de la classe test et de la classe témoin de remplir un questionnaire, le pré-questionnaire. Ce questionnaire a eu pour but de mesurer le SEP des élèves en cours d'anglais. Le même questionnaire a été soumis aux élèves à la fin de l'expérimentation, afin de comparer les réponses avec le pré-questionnaire et voir

l'évolution du SEP des élèves. Une comparaison sera faite avec les élèves sélectionnés dans la classe témoin qui n'ont pas été soumis à l'expérimentation, afin de pouvoir mesurer les effets du dispositif sur le SEP des élèves de la classe test. Afin de constituer ce questionnaire, mes collègues de formation POINCON Noëmy, TROUCHE Charlotte et moi nous sommes appuyées sur les questionnaires SEP de Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher (2013) et de Rowbotham & Schmitz (2013) (voir Annexe 1).

Le pré-questionnaire comporte les neuf questions suivantes, auxquelles les élèves ont répondu selon une échelle linéaire allant de « 1 : pas du tout capable » à « 6 : tout à fait capable » :

- 1) Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur.
- 2) Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs.
- 3) Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile.
- 4) Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée.
- 5) Je me sens capable de participer en classe.
- 6) Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit.
- 7) Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage.
- 8) Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit.
- 9) Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale.

La question 1 vise à mesurer la croyance d'efficacité d'un élève vis à vis des attentes d'un référent (Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher, 2013).

Les questions 3, 5 et 6 permettent de mesurer le sentiment de réussite de l'élève (Rowbotham & Schmitz, 2013).

La question 4 permet de mesurer la croyance de l'élève en sa capacité d'autorégulation (Bouffard-Bouchard 1990).

Les questions 2, 7 et 8 ont pour objectif de mesurer les effets des expériences actives de maîtrise sur l'élève, soit sa croyance d'efficacité personnelle au vu de ses performances (Lecomte, 2004).

La question 9 mesure la croyance de l'élève en sa capacité à réussir dans une matière scolaire (Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher, 2013).

Plus le total des réponses des élèves est proche de 54 (score maximal), plus le SEP des élèves peut être considéré comme élevé. A l'inverse, les élèves qui ont donné des réponses basses ont un SEP assez bas, faible. C'est par conséquent des élèves de ce profil que j'ai sélectionné pour mon expérimentation, afin qu'il puisse y avoir une marge de progression.

2.3. Constitution de l'échantillon

J'ai sélectionné les élèves grâce au questionnaire portant sur leur SEP et à l'observation de leur engagement comportemental en classe. J'ai notamment observé la fréquence de leur participation ainsi que leur sérieux dans les activités proposées en classe et s'ils faisaient le travail à la maison ou pas. Afin de constituer un échantillon représentatif d'élèves de la classe, j'ai décidé de prendre des élèves qui de par leur attitude en classe sont plutôt défaitistes, négatifs et surtout effacés et dont les réponses au pré-questionnaire étaient les plus basses.

Pour des questions de comparabilité pour la recherche, j'ai déterminé des profils spécifiques que j'ai classé par catégories, dans lesquelles j'ai rassemblé les élèves de la classe test et de la classe témoin, et auxquelles je ne réduis aucunement les élèves en tant qu'individus.

2.3.1. Profil des participants

Élève A : en classe, l'élève A est assez discret et effacé. Il participe, bien que rarement, volontairement. Sa participation se limite par exemple à répondre à une question de type « what's the French for... » ou « what's the English for... », lorsque l'élément demandé a déjà été vu en cours. Il n'y a pas de prise de risque de la part de A qui ne prend la parole que lorsque les chances de se tromper sont faibles. En revanche, quand j'interroge l'élève A dans un autre contexte, il arrive qu'il me regarde et ne réponde rien en faisant un signe signifiant « non » de la tête. Cependant, ce n'est pas un élève qui « se cache » vers le fond de la classe, il se place de lui-même vers le milieu et semble concentré sur le cours. Il fournit depuis le début de l'année un travail sérieux autant à la maison que durant les activités en classe.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève A donnent un résultat de 40/54.

Élève B : en classe, l'élève B est assez effacé, il ne participe jamais de lui-même. En revanche, B se montre ouvert lorsque je l'interroge et manifeste l'envie de répondre aux attentes. Il est arrivé que B ne soit pas au clair avec un élément du cours, ce qui pouvait se voir sur son visage. Cependant, il ne prend pas la parole pour demander d'autres explications, supposément par peur du jugement des autres. Le travail de l'élève B est depuis le début de l'année sérieux dans l'ensemble.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève B donnent un résultat de 41/54.

Élève C : en classe, l'élève C a tendance à se faire peu remarquer et à se mettre au fond de la salle. Cependant, C prend parfois la parole pour participer ou demander d'autres explications ou exemples s'il n'a pas compris. C'est un élève qui n'aime pas sortir du cours en ayant une incertitude ou une question sans réponse en tête. Cependant, il a à plusieurs reprises « oublié » de faire le travail demandé à la maison.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève C donnent un résultats de 39/54.

Élève D : en classe, l'élève D a un comportement qui a évolué depuis le début de l'année. En effet, au premier trimestre, D semblait peu intéressé par le cours et passait la plupart de son temps à embêter ses voisins. Depuis le deuxième trimestre, il manifeste de l'intérêt pour le cours et est bien plus concentré. Néanmoins, il reste très discret et semble souvent être en train de rêvasser. C'est un élève à qui il arrive de participer volontairement, dans les mêmes cas que l'élève A, c'est-à-dire dans des situations où la prise de risque est faible.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève D donnent un résultats de 41/54.

Elève E : en classe, l'élève E a un comportement très effacé et plutôt négatif. En effet, la prise de parole est inexistante et s'avère compliquée même lorsque je tente d'aller le chercher. E semble essayer de se faire le plus petit possible, même physiquement, sur sa chaise. C'est un élève qui est plutôt lent et qui a très souvent du mal à se mettre au travail ; il faut parfois que je me mette à côté de lui pour lui indiquer qu'il faut prendre en note ou commencer l'activité. Le travail à la maison n'est pas toujours fait.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève E donnent un résultats de 38/54.

Elève F : en classe, l'élève F a un comportement agréable mais reste très effacé. Cependant, il lui arrive de temps à autres de poser des questions. Il apprécie également de passer au tableau lors de correction d'activités d'application en cours et fait toujours le travail demandé à la maison. Néanmoins, la participation reste faible dans la construction du cours en elle-même.

Additionnées entre elles, les réponses au pré-questionnaire de l'élève F donnent un résultats de 43/54.

Afin de pouvoir comparer les résultats de ces élèves, j'ai déterminé dans la classe témoin des élèves avec des profils similaires. J'ai rassemblé par deux les élèves de la classe test et témoin dont les résultats au pré-questionnaire et l'engagement étaient sensiblement similaires. Néanmoins, lorsque plusieurs rassemblements me paraissaient possibles, j'ai décidé de faire prévaloir les similitudes au niveau du comportement, car il me semble davantage pertinent d'observer l'évolution de deux mêmes profils plutôt que de deux élèves dont le SEP est au même niveau.

Les élèves A et A' seront donc rassemblés sous la dénomination d'élèves « sérieux qui évitent la prise de risque ».

Les élèves B et B' seront les élèves catégorisés « sérieux mais qui n'osent pas participer du tout ».

Les élèves C et C' seront les élèves « qui se laissent aller au niveau du travail ».

Les élèves D et D' seront les élèves nommés « rêveurs mais sérieux ».

Les élèves E et E' seront les élèves « négatifs et peu impliqués ».

Les élèves F et F' seront les élèves catégorisés « discrets mais travailleurs ».

2.5. La fiche de feedback positif et le pré-test

2.5.1. La fiche de feedback positif

A la suite d'un premier test (qui constitue le pré-test de l'expérimentation), j'ai donné aux élèves de la classe test une fiche de feedback positif que nous avons créée en collaboration avec POINCON Noëmy et TROUCHE Charlotte. Ce feedback joue un rôle majeur dans l'expérimentation menée puisqu'il représente le support par lequel les encouragements écrits vont être communiqués aux élèves par l'enseignant, et représente une forme de persuasion sociale spécifique (Ewa Piechurska-Kuciel, 2013).

Cette fiche de feedback positif est sous forme de tableau qui est constitué de deux parties principales : la première « ce qui est très bien », qui est dédiée au relevé d'éléments maîtrisés et acquis en anglais dans la copie de l'élève ; et la deuxième, « pistes de travail suggérées », qui est dédiée au relevé d'éléments qui ne semblent pas acquis par l'élève et sur lesquels il pourra travailler. En effet, la fiche de feedback est soutenue et privilégiée à la note ou à l'appréciation globale par diverses études portées sur l'évaluation car elle permet de relever les points forts et les leviers de progrès de l'élève, et de l'en notifier (Galand et Vanlede, 2004).

Sur cette deuxième partie de ma fiche de feedback positif, j'indique à l'élève deux ou trois leviers de progrès comme piste de travail afin qu'il puisse en choisir un. L'élément sélectionné par l'élève est alors celui sur lequel il s'engage à porter une attention particulière lors de la prochaine production. La fiche de feedback positif se termine par un petit commentaire encourageant, à la suite des pistes de travail suggérées. Ce petit commentaire, en lui-même, a pour but d'influencer positivement le Sentiment d'Efficacité Personnelle de l'élève :

« The third source of self-efficacy beliefs are social persuasions, verbal or nonverbal information received from others. Positive persuasions nurture one's beliefs in the individual's capabilities, and ensure the likelihood of achieving success, while negative ones lead people to cease their efforts »
(Ewa Piechurska-Kuciel, 2013, p.49)

Afin de suivre de manière simple l'évolution et les objectifs des élèves, j'ai créé un Google Doc pour chacun des élèves du groupe test (voir Annexe 2), sur lequel j'ai reporté leur fiche de feedback complétée ainsi que leur pré-test. Il contient également, dans un but de pouvoir suivre facilement l'évolution des élèves, chacune de leurs productions. L'élève peut alors s'y référer et suivre la progression de ses acquis en cours d'anglais, qui est une notion cruciale. En effet, Otwinowska affirme :

« Ellis (2008: 953-954) claims that the learner's affective state is influenced by anxiety, a desire to compete, and whether learners feel they are progressing or not » (2013, p.212)

Le Google Doc, rassemblant les productions et les fiches de feedback positif de l'élève, a alors pu lui notifier et lui faire prendre conscience de ses progrès. Cela a alors pu influencer positivement son état affectif qui, lui-même, a pu agir positivement sur l'apprentissage de l'élève. Suite au confinement à partir du 16 mars 2020, je n'ai pu évaluer en présentiel que le pré-test et n'ai par conséquent pu retourner qu'une fiche de feedback positif version papier aux élèves du groupes test. J'ai alors utilisé les Google Docs seuls comme support pour communiquer aux élèves leur fiche de feedback positif suite au test intermédiaire.

Quant aux élèves du groupe témoin, j'ai procédé à une organisation semblable afin de pouvoir suivre facilement et efficacement leur évolution entre le pré-test et le post-test. J'ai créé un fichier (un document pour les six élèves du groupe témoin, non un document par élève, à l'inverse du groupe test) avec un tableau (voir Annexe 3). Le tableau est découpé en trois colonnes dans lequel j'ai noté le nom de chaque élève dans la première colonne, les faits de langue maîtrisés dans la deuxième colonne et les leviers de progrès dans la troisième colonne suite au test. L'idée était de procéder de cette même manière lors des différents tests afin de voir si les leviers de progrès notés dans le premier tableau persistaient dans les suivants ou si les élèves avaient progressé, sans mise en place de fiche de feedback positif.

2.5.2. Le pré-test

Le pré-test qui m'a permis de constituer l'échantillon de l'expérimentation a été réalisé le 9 mars, dans le cadre d'une courte évaluation formative en classe. Elle consistait en un entraînement à la tâche finale de la séquence en cours intitulée "Environmental issues", entamée le 24 février. Le pré-test s'est appuyé sur une compréhension écrite modélisante (voir Annexe 4) faite en classe. La consigne du pré-test était la suivante : "Tu participes à une campagne pour l'environnement. En suivant les étapes de l'article de Debbie Morgan, tu écris un article pour défendre la cause de ton choix". La tâche finale prévue, faisant l'objet du post-test, a par la suite consisté en l'écriture d'un article pour le National Geographic présentant un problème environnemental différent (ses causes, ses conséquences, les solutions possibles à ce problème).

2.6. Recueil et analyse des données

L'expérimentation que j'avais prévue était composée du pré-questionnaire, du pré-test suivi de plusieurs tests intermédiaires, puis du post-test et du post-questionnaire. Le but était alors de mesurer l'évolution des élèves en anglais entre le pré-test et le post-test, suite à plusieurs tests avec retours correctifs via la fiche de feedback entre les deux. Puis, grâce au post-questionnaire, de mesurer le SEP des élèves et de le comparer avec leur niveau de SEP au moment du pré-questionnaire, avant la mise en place du dispositif des fiches de feedback positif. Les élèves auraient dû réaliser les différents tests en classe ou bien à la maison avec correction en classe et retour correctif positif. Néanmoins, des adaptations ont été nécessaires de par la situation de confinement et, les différents tests intermédiaires n'ayant pas pu être réalisés, j'ai mis en place une activité d'application afin de compléter l'observation que j'avais pu commencer grâce au pré-test et au test intermédiaire.

2.6.1. Pré-test

Le pré-test a été proposé aux élèves en classe dans le but de sélectionner des profils pour constituer l'échantillon de l'expérimentation. Il a également permis de relever des éléments représentant des leviers de progrès pour les élèves. C'est sur ce relevé que s'est appuyée la comparaison avec le post-test, afin de vérifier la première hypothèse, à savoir si la fiche de feedback positif permet l'amélioration de l'écrit en anglais.

2.6.2. Test intermédiaire

Le test intermédiaire (initialement prévu comme étant le test 1, à faire à la maison pour le 19 mars suite au pré-test et à la première fiche de feedback positif), a été proposé aux élèves dans le cadre de la continuité pédagogique pendant le confinement. J'ai rappelé aux élèves de l'échantillon de prendre en compte et utiliser leur fiche de feedback pour réaliser l'activité. Cette courte production écrite a pris appui sur le même document que le pré-test (voir Annexe 4), et la consigne était sensiblement similaire : "En suivant les étapes de son article, tu écris à ton tour un article sur Debbie Morgan pour présenter la cause environnementale qu'elle défend."

Les étapes à suivre par les élèves étaient donc les mêmes que celles à suivre lors du pré-test. La production demandée requérait par conséquent que les élèves emploient à nouveau l'élément sélectionné sur la première fiche de feedback positif : l'emploi du présent progressif (sélectionné par les élèves A, C, D et F) pour décrire les raisons de défendre la cause choisie, l'emploi de « to + infinitif » (sélectionné par l'élève B) pour exprimer le but, et l'emploi de l'expression de l'âge (sélectionné par l'élève E) pour présenter Debbie Morgan.

2.6.3. *Activité d'application*

L'élève A étant le seul à m'avoir envoyé son test intermédiaire via l'Environnement Numérique de Travail (voir Annexe 5), j'ai décidé de mettre en place une petite activité d'application (voir Annexe 6) supplémentaire afin d'entraîner davantage les élèves et de compléter mon observation. Cette activité a fait intervenir l'utilisation des formes Be + ing (levier de progrès sélectionné par les élèves A, C, D et F) et Be going to (représentant un axe d'amélioration pour cinq élèves sur six du groupe témoin).

2.6.4. *Post-test*

Le post-test a été proposé aux élèves dans le cadre de la continuité pédagogique à distance. Il clôt l'observation de l'évolution des performances écrites des élèves. Le post-test m'a permis, et a également permis aux élèves ayant pris part à l'expérimentation, de comparer leurs performances à l'écrit par rapport au pré-test. Le post-test consistait en l'écriture d'un article pour le National Geographic, sur une cause environnementale différente que celle choisie pour le pré-test. J'ai à nouveau rappelé aux élèves de l'échantillon d'utiliser leur fiche de feedback pour réaliser l'activité. Les mêmes étapes à respecter et éléments à faire apparaître que dans le pré-test ont été demandées dans le post-test, qui a par conséquent fait intervenir les mêmes éléments grammaticaux. Cela a permis de mesurer la performance des élèves à l'écrit et son évolution en se basant sur l'emploi d'éléments similaires.

3. Résultats et analyses

Les leviers de progrès des élèves au fil des différentes activités sont présentés dans le tableau ci-dessous. L'utilisation d'un "X" dans une colonne signifie que l'élève n'a pas fait d'erreur sur les éléments grammaticaux observés dans l'activité en question. La dernière colonne du tableau indique les éléments relevés au pré-test représentant toujours des axes d'amélioration au post-test. Le tableau sera par la suite analysé afin de déterminer s'il y a eu, ou pas, amélioration des compétences des élèves à l'écrit en anglais. Cela permettra de confirmer ou d'infirmer la première hypothèse (le retour correctif positif de l'enseignant permet à l'élève d'améliorer ses performances écrites).

En reprenant les catégories évoquées en amont, je présenterai ensuite les résultats des élèves au pré-questionnaire et au post-questionnaire. Ils seront également analysés afin de comparer les résultats entre les deux questionnaires. Cela va alors permettre de valider ou d'invalidier la deuxième hypothèse (l'amélioration des compétences de l'écrit a des effets sur le SEP de l'élève).

3.1. Résultats aux différents tests

	LEVIERS DE PROGRÈS			
	Pré-test	Test intermédiaire	Activité d'application	Post-test
A	- Be + ing - S à la troisième personne	- Be going to - Confusion entre she/her/it	X	X
A'	- Présentation - Be going to	Non rendu	X	X
B	- To + BV - Be going to	Non rendu	X	- To + BV (½) - Be going to (non employé)
B'	- Be going to	X	Non rendu	X
C	- Be + ing - Accord singulier/	Non rendu	X	Be + ing (non employé)

	pluriel			
C'	- S à la troisième personne - Be going to	Non rendu	Non rendu	Non rendu
D	- Be + ing - To + BV	Non rendu	X	X
D'	- Etapes de l'article - Be going to	- Be going to ($\frac{1}{3}$) - S à la troisième personne ($\frac{1}{4}$)	Non rendu	X
E	- Be going to - Expression de l'âge - Confusion entre "is" et "and" et entre "me" et "my"	Non rendu	Non rendu	Non rendu
E'	- S à la troisième personne - Be ing - Be going to	Non rendu	Non rendu	Non rendu
F	- Be going to + infinitif - Expressions de l'ordre et du conseil	Non rendu	X	X
F'	- To + BV - S à la troisième personne	- To + BV - S à la troisième personne	X	- To + BV

3.1.1. *Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A')*

L'élément sur lequel l'élève A a choisi de se concentrer suite au pré-test est le présent progressif. Le S à la troisième personne représentait également un axe d'amélioration pour l'élève A.

Lors du test intermédiaire, A a utilisé ces deux éléments sans erreur. En revanche, ce test a permis de relever deux autres leviers de progrès, la forme Be going to et la bonne utilisation sans confusion entre eux des pronoms she/her/it. A a sélectionné la forme Be going to sur sa fiche de feedback.

L'activité d'application, centrée sur l'utilisation des formes Be + ing et Be going to, a montré que A maîtrise cette dernière forme, sur laquelle il avait choisi de se concentrer.

Le post-test révèle que le S à la troisième personne, la forme Be ing et la forme Be going to qui représentaient des leviers de progrès sont désormais maîtrisés par l'élève A.

Le pré-test a montré que la présentation de soi et l'emploi de la forme Be going to représentaient des axes d'amélioration pour A'.

L'élève n'a pas effectué le test intermédiaire. Je n'ai alors pas été dans la possibilité de voir l'évolution entre le pré-test et le test intermédiaire de l'utilisation de ces formes par A'.

En revanche, A' a effectué l'activité d'application qui a démontré 'il maîtrisait la forme Be going to.

Dans son post-test, l'élève a à nouveau employé cette même forme sans erreur et la présentation n'a pas présenté un levier de progrès.

3.1.2. Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B')

Suite u pré-test l'élève B a choisi de se concentrer sur l'expression du but, notamment sous la forme « To + infinitif ». L'utilisation de la forme Be going to était également un axe d'amélioration.

L'élève n'a pas effectué le test intermédiaire. Je n'ai alors pas été dans la possibilité de voir l'évolution entre le pré-test et le test intermédiaire de l'utilisation de ces formes par B.

J'ai pu relever grâce à l'activité d'application que B employait la forme Be going to sans erreur (l'élève a alterné entre « will » et « be going to » mais n'a pas fait d'erreur lors de l'emploi de cette dernière forme).

B n'a pas employé la forme *Be going to* dans le post-test ce qui ne m'a pas permis d'observer son utilisation de cette forme.. En revanche, l'élève a employé cette même forme à cinq reprises sans erreur dans l'exercice d'application précédant le post-test. Quant à l'expression du but en *To + infinitif*, qui représentait un levier de progrès dans le pré-test, l'élève B l'a employée à deux reprises dans le post-test, dont une fois en faisant une erreur et une fois sans erreur.

Le pré-test de B' m'a permis de relever la forme *Be going to* comme axe d'amélioration.

La forme a été utilisée par B' dans le test intermédiaire sans erreur. Le test n'a pas révélé de nouvel axe d'amélioration.

B' n'a pas réalisé l'activité d'application.

En revanche, l'élève a réalisé le post-test dans lequel il a une nouvelle fois employé la forme *Be going to* sans erreur.

3.1.3. Élèves qui se laissent aller (C et C')

L'élément sélectionné par l'élève C sur la première fiche de feedback positif est l'utilisation de la forme *Be + ing*. L'accord sujet/verbe représentait également un levier de progrès dans le pré-test.

C n'a pas réalisé le test intermédiaire. Je n'ai alors pas été dans la possibilité de voir l'évolution entre le pré-test et le test intermédiaire de l'utilisation de ces formes par C.

Dans l'activité d'application, le présent progressif a été utilisé correctement par C.

Dans son post-test, l'élève n'a pas employé le présent progressif, qui représentait un axe d'amélioration dans son pré-test. Je ne peux donc pas considérer avec certitude cet élément comme maîtrisé par l'élève C.

Le pré-test de l'élève C' a révélé le S à la troisième personne et la forme Be going to comme étant des leviers de progrès.

L'élève C' ne m'a rendu aucune des trois activités suivantes. Il a par conséquent été impossible pour moi de voir s'il y a eu évolution des performances de l'élève concernant l'emploi de ces éléments.

3.1.4. *Élèves rêveurs mais sérieux (D et D')*

Le pré-test de l'élève D a soulevé le présent progressif et l'expression du but en « To + infinitif » comme leviers de progrès. D a fait le choix de porter son attention sur le présent progressif.

Le test intermédiaire n'a pas été réalisé par l'élève D. Je n'ai alors pas été dans la possibilité de voir l'évolution entre le pré-test et le test intermédiaire de l'utilisation de ces formes par l'élève.

Dans l'activité d'application, D a employé le présent progressif sans faire d'erreur.

Dans le post-test à nouveau, l'élève a parfaitement employé à deux reprises le présent progressif.

Les leviers de progrès qui sont apparus dans le pré-test de l'élève D' sont les étapes de l'article à suivre ainsi que la forme Be going to.

Dans son test intermédiaire, D' a utilisé à trois reprises la forme Be going to, dont deux fois sans erreur et une fois avec une erreur. Il a également utilisé la troisième personne du singulier suivie d'un verbe à quatre reprises, dont une où il n'a pas accordé le verbe au sujet.

L'élève n'a pas réalisé l'activité d'application.

Dans son post-test, D' a bien suivi les étapes demandées dans l'article. Il a également employé à trois reprises la forme Be going to sans faire d'erreur.

3.1.5. *Élèves négatifs et peu impliqués (E et E')*

Le pré-test de l'élève E m'a permis de relever la forme Be going to, l'expression de l'âge et les confusions entre « is » et « and » et entre « me » et « my » comme axes d'amélioration. E a fait le choix de se concentrer sur la bonne utilisation de la forme Be going to sur sa première fiche de feedback.

L'élève ne m'a rendu aucune des trois activités suivantes. Il a par conséquent été impossible pour moi de voir s'il y a eu évolution des performances de l'élève concernant l'emploi de ces éléments.

Concernant l'élève E', son pré-test a montré que l'emploi du présent progressif et de Be going to, et l'accord sujet/verbe (notamment avec la troisième personne du singulier) représentaient des leviers de progrès.

L'élève E' ne m'a rendu aucune des trois activités suivantes. Il a par conséquent été impossible pour moi de voir s'il y a eu évolution des performances de l'élève concernant l'emploi de ces éléments.

3.1.6. *Élèves discrets mais travailleurs (F et F')*

L'élément que l'élève F a sélectionné suite au pré-test est la forme Be going to + BV. L'expression de l'ordre et du conseil (notamment en Must et Should) représentaient également des leviers de progrès.

Le test intermédiaire n'a pas été réalisé par F, je n'ai alors pas été dans la possibilité de voir l'évolution entre le pré-test et le test intermédiaire de l'utilisation de ces formes par l'élève.

Dans l'activité d'application, F a utilisé la forme *Be going to*, qui avait été identifiée comme un levier de progrès au pré-test et sur lequel l'élève avait décidé de porter son attention, sans erreur.

Dans le post-test, F n'a pas réemployé d'expression d'ordre et de conseil, ce qui ne m'a pas permis de voir s'il s'était amélioré sur leur emploi. En revanche, l'élève a réemployé la forme *Be going to* sans erreur également.

J'ai pu relever comme leviers de progrès dans le pré-test de F' l'expression du but en « *To + BV* » ainsi que le *S* à la troisième personne.

Les deux mêmes leviers de progrès sont apparus dans le test intermédiaire réalisé par l'élève F'.

L'activité d'application n'a révélé aucun axe d'amélioration, les deux formes (*Be + ing* et *Be going to*) à employer étant déjà maîtrisées par l'élève lors du pré-test.

Le post-test présente à nouveau l'expression du but en « *To + BV* » comme un axe d'amélioration pour F'.

3.2. Résultats aux questionnaires

3.2.1. *Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A')*

Les réponses de l'élève A au pré-questionnaire ont donné un résultat total de 40. Lors du post-questionnaire, les réponses ont donné un résultat de 46.

Au pré-questionnaire, l'élève A' a eu un total de 33. Les réponses de A' au post-questionnaire ont donné un résultat de 31.

3.2.2. *Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B')*

Les réponses de l'élève B au pré-questionnaire ont donné un résultat de 41. Ce résultat est passé à 47 au post-questionnaire.

Quant à B', ses résultats sont passés de 41 au pré-questionnaire à 48 au post-questionnaire.

3.2.3. *Élèves qui se laissent aller (C et C')*

Les réponses de l'élève C ont résulté en un total de 39 au pré-questionnaire. Au post-questionnaire, l'élève a vu son SEP obtenir un résultat de 43.

Les réponses de C' au pré-questionnaire ont donné un résultat de 32. L'élève n'a pas complété le post-questionnaire.

3.2.4. *Élèves rêveurs mais sérieux (D et D')*

Le résultat SEP que l'élève D a obtenu au pré-questionnaire était de 41. Au post-questionnaire, c'est un total de 43 qu'a obtenu le SEP de l'élève.

Le SEP de l'élève D' est passé d'un total de 46 au pré-questionnaire à 44 au post-questionnaire.

3.2.5. *Élèves négatifs et peu impliqués (E et E')*

L'élève E a vu son SEP passer d'un total de 38 au pré-questionnaire à 33 au post-questionnaire.

Quant à E', il a obtenu un résultat de 31 au pré-questionnaire mais n'a pas complété le post-questionnaire.

3.2.6. *Élèves discrets mais travailleurs (F et F')*

Le SEP de l'élève F est passé de 43 au pré-questionnaire à 44 au post-questionnaire.

Les réponses de l'élève F' au pré-questionnaire ont donné un résultat de 49, resté le même lors du post-questionnaire.

3.3. Analyse des résultats

3.3.1. *Élèves sérieux qui évitent la prise de risque (A et A')*

L'élève A s'est amélioré en grammaire à l'écrit entre le pré-test et le post-test. Ce qui représentait des leviers de progrès dans son pré-test est maîtrisé dans le post-test. Concernant son niveau de SEP, il a augmenté de 6 points entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire.

Les performances de l'élève A' à l'écrit concernant la pragmatique et la grammaire se sont améliorées également. En revanche, le SEP de l'élève A' est passé de 33 au pré-questionnaire à 31 au post-questionnaire, malgré l'amélioration de ses performances écrites.

Les élèves « sérieux qui évitent la prise de risque » ont vu leurs performances grammaticales et pragmatiques à l'écrit s'améliorer. En revanche, le SEP de l'élève du groupe test a augmenté et celui de l'autre élève a diminué.

3.3.2. *Élèves sérieux qui n'osent pas participer (B et B')*

Les leviers de progrès relevés dans le pré-test de l'élève B étaient toujours présents dans son post-test. Cependant, entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire, son SEP est passé de 41 à 47.

L'élève B' s'est amélioré en grammaire et maîtrise dans son post-test ce qu'il ne maîtrisait pas dans le pré-test. Concernant son SEP, il a augmenté de 7 points, passant de 41 au pré-questionnaire à 48 au post-questionnaire.

Les performances grammaticales de l'élève « sérieux qui n'ose pas participer » du groupe test ont augmenté et celles de l'élève du groupe témoin de cette catégorie n'ont pas évolué. Concernant leur SEP, il a augmenté chez les deux élèves, bien que les performances de B ne se soient pas améliorées.

3.3.3. *Élèves qui se laissent aller (C et C')*

Dans son post-test, l'élève C n'a pas employé la forme grammaticale représentant un levier de progrès majeur dans son pré-test. Je ne peux alors que supposer que l'élève C ne maîtrise pas cet élément en anglais. Cependant, C s'est amélioré sur un autre levier de progrès. Concernant le SEP de l'élève C, il est passé de 39 au pré-questionnaire à 43 au post-questionnaire.

L'élève C' n'a pas effectué le post-test, ce qui ne me permet pas de mesurer l'évolution de ses performances à l'écrit. Il n'a pas non plus répondu au post-questionnaire. Il est alors impossible de savoir si son SEP a augmenté ou pas.

Concernant les élèves « qui se laissent aller », celui du groupe test a vu ses performances écrites en grammaire ainsi que son SEP s'améliorer. En revanche, les performances et le SEP du deuxième élève n'ont pu être comparés chronologiquement du fait qu'il n'ai ni effectué le post-test ni répondu au post-questionnaire. Les élèves qui se laissent aller ne pourront par conséquent pas être pris en compte au moment de répondre aux hypothèses.

3.3.4. *Élèves rêveurs mais sérieux (D et D')*

Les leviers de progrès présents dans le pré-test de l'élève D sont maîtrisés dans son post-test. Son SEP a lui aussi augmenté, passant de 41 au pré-questionnaire à 43 au post-questionnaire.

Les performances de D' à l'écrit en pragmatique et en grammaire se sont améliorées entre le pré-test et le post-test. Son SEP a, en revanche, diminué entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire, passant de 46 à 44.

Les performances à l'écrit des élèves « rêveurs mais sérieux » des deux groupes se sont améliorées. En revanche, seul le SEP de l'élève du groupe test a augmenté, tandis que celui de l'élève du deuxième groupe a diminué.

3.3.5. *Élèves négatifs et peu impliqués (E et E')*

Aucun des deux élèves « négatifs et peu impliqués » de l'expérimentation n'ont effectué le post-test. Il n'est alors pas possible de mesurer l'évolution de leurs performances à l'écrit, et plus précisément en grammaire, depuis le pré-test. Concernant leur niveau de SEP au post-questionnaire, ce dernier a baissé de 5 points pour l'élève E, et l'élève E' ne l'a pas complété.

Les élèves n'ayant pas effectué les tests, et seul un des deux ayant complété le post-questionnaire, les élèves négatifs et peu impliqués ne seront pas pris en compte au moment de répondre aux hypothèses.

3.3.6. *Élèves discrets mais travailleurs (F et F')*

Les leviers de progrès apparus dans le pré-test de F sont maîtrisés dans son post-test. Ses performances écrites, et plus particulièrement en grammaire, se sont donc améliorées. Le SEP de l'élève F a augmenté d'un point entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire, passant de 43 à 44.

Quant à F', un des deux leviers de progrès repéré dans son pré-test représente toujours un axe d'amélioration. Cependant, le deuxième est maîtrisé dans le post-test. Le niveau de SEP de l'élève F' est quant à lui resté inchangé, à un niveau de 49.

Les performances grammaticales à l'écrit des deux élèves « discrets mais travailleurs » se sont améliorées. Le SEP de l'élève du groupe test a augmenté d'un point, tandis que celui de l'élève du groupe témoin est resté inchangé mais à un niveau cependant déjà très élevé.

Discussion

Cette partie présente les éléments qui auraient pu être pensés et organisés différemment pour l'expérimentation afin qu'elle soit davantage complète.

La situation de confinement dans laquelle a été plongée la France suite à l'épidémie de Covid19 a modifié le déroulé initialement prévu de mon expérimentation. J'avais prévu de réaliser au moins trois tests intermédiaires entre le pré-test et le post-test. Ils devaient être effectués en classe, ou à la maison avec correction en classe. Ceci n'a pu être réalisé que pour le pré-test. Suite au confinement, je me suis retrouvée dans l'obligation de modifier le déroulé de ma séquence. Dans le cadre de la continuité pédagogique, j'ai proposé aux élèves de réaliser deux activités avant le post-test, chez eux. Certains élèves ne les ont pas effectués, ainsi que le post-questionnaire, ce qui a eu pour conséquence l'impossibilité de prendre leurs résultats en compte, bien que faisant initialement partie de l'échantillon. Cinq sur les six élèves du groupe test n'ont pas effectué le test intermédiaire et n'ont par conséquent reçu qu'une fiche de feedback positif (suite au pré-test). Ce problème rencontré dans le contexte de mon expérimentation pose également plus largement la question de la continuité pédagogique à distance. En effet, certains élèves sont très difficiles à joindre et à garder en contact. Le suivi à distance devient alors compliqué voire impossible, et il n'y a aucune garantie que les élèves soient accompagnés afin qu'ils effectuent le travail demandé.

Concernant mon expérimentation et son organisation en elles-mêmes, plusieurs éléments auraient pu être pensés différemment afin que l'expérimentation soit plus complète. Tout d'abord, au niveau de la mise en place de mon expérimentation, il aurait pu être plus judicieux qu'elle soit commencée plus tôt dans l'année. Cela aurait modifié un élément crucial qui est le nombre de tests. En effet, étalée dans le temps sur plusieurs mois, l'expérimentation aurait pu faire intervenir plus de tests intermédiaires, et par conséquent plus de fiches de feedback positif. Cela aurait laissé davantage de temps et d'opportunités aux élèves d'améliorer leurs

performances écrites. Ils auraient ainsi pu prendre conscience d'un nombre plus important d'éléments sur lesquels ils se seraient amélioré.

Il aurait également été intéressant de faire porter l'expérimentation sur un nombre d'élèves plus élevé. En effet, comme deux paires d'élèves n'ont finalement pas pu être prises en compte, l'expérimentation ne répond à la problématique qu'en se basant sur quatre paires d'élèves, soit huit élèves. Cet échantillon semble moindre pour en tirer des conclusions générales qui s'avéreraient vraies pour l'ensemble des élèves. Il serait alors intéressant de mener une expérimentation semblable à plus grande échelle, en prenant deux classes entières de même niveau. De plus, cela pourrait engendrer des différences plus significatives entre les résultats du groupe test et ceux du groupe témoin, ce qui permettrait de répondre aux hypothèses de manière plus assertive.

Conclusion

Cette expérimentation m'a permis de déterminer dans quelle mesure les retours positifs de l'enseignant(e), à l'écrit, améliorent le SEP des élèves de classe de cinquième.

Quatre sur les six paires d'élèves ont été retenues pour répondre à la problématique ; les deux autres paires (les élèves « qui se laissent aller » et les élèves « négatifs et peu impliqués ») n'ayant pas pris part à l'expérimentation dans sa totalité, leurs résultats ne peuvent pas être pris en compte.

Les élèves « sérieux qui évitent la prise de risque », les « rêveurs mais sérieux » et les « discrets mais travailleurs » ont tous amélioré leurs performances à l'écrit, groupes test et témoin confondus. Tous les élèves du groupe test ont amélioré leurs performances écrites, ainsi que trois élèves sur quatre du groupe témoin. La fiche de feedback positif n'ayant été donnée qu'aux élèves du groupe test, nous ne pouvons pas affirmer que ce sont les encouragements écrits de l'enseignante qui ont permis aux élèves d'améliorer leurs productions écrites. Par conséquent, une nouvelle expérimentation serait intéressante à mener afin de compléter celle présentée ici, et de déterminer si l'amélioration des performances des élèves du groupe test a été due au retour correctif ou à une quelconque autre source. Aussi, l'amélioration des performances écrites des élèves du groupe témoin n'a pas fait augmenter positivement leur SEP. Au contraire, le SEP des trois élèves du groupe témoin dont les performances se sont améliorées, a diminué (pour deux élèves) ou stagné (pour un élève). Parallèlement, le SEP du seul élève du groupe témoin dont les performances écrites ne se sont pas améliorées a augmenté. En revanche, tous les élèves du groupe test ont augmenté leur SEP. Cela pourrait tendre à confirmer la deuxième hypothèse, selon laquelle l'amélioration des performances écrites a des effets positifs sur le SEP des élèves. Cependant, le SEP d'aucun des trois élèves du groupe témoin dont les performances à l'écrit se sont améliorées n'a augmenté, malgré leur progression. Cela ne permet pas de confirmer la seconde hypothèse.

Je me demande alors s'il existe un lien entre la fiche de feedback positif en elle-même, et le SEP des élèves. La fiche de feedback positif serait alors une source d'amélioration du SEP à part entière, quelles qu'en soient les conséquences sur les performances des élèves à l'écrit en anglais.

Il est cependant important de garder à l'esprit que « *l'enseignement d'une matière et des feed-back de succès ne suffisent pas à garantir un sentiment élevé d'efficacité personnelle. Des échecs et certaines réactions de l'entourage (formateurs, pairs...) peuvent durablement ébranler les croyances d'efficacité d'un apprenant* » (Galand et Vanlede, 2004, p.107). En effet, pour certains élèves dont le SEP a pu atteindre un niveau très bas pour plusieurs raisons (échecs vécus, comparaison avec « meilleur » que soi, insultes ou critiques négatives et/ou répétées, état physiologique et émotionnel négatif), il sera très difficile de le faire augmenter par le seul retour positif de l'enseignant(e). Cette expérimentation présente donc des limites à prendre en compte imposées par les trois autres sources du SEP qu'en tant qu'enseignant(e)s nous ne pouvons pas influencer.

Références bibliographiques

Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle [« Self-efficacy »], Paris, De Boeck, 2e éd. (1re éd. 2003)

Blanchard, S., Le Cam M., Lieury, A., et Rocher T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. Dans Bulletin de psychologie 2013/1 (Numéro 523), p.23-35

Blumenfeld, P. C., Fredricks, J.A., & Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potential of the Concept, State of the Evidence. Review of Educational Research

Bouffard-Bouchard, T. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation in European Journal of Psychology of Education p.355-364

CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/encourager>

<https://www.cnrtl.fr/definition/performance>

Couzon, E. (2005). Estime de soi et confiance en soi. *institut-repere*. Consulté à l'adresse <https://www.institut-repere.com/Autres-themes/estime-de-soi-et-confiance-en-soi.html>

Galand, B., Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? Savoirs, Vol (hors-série), p.91-116.

Glinski, M., (2013). The Affective Dimension in Second Language Acquisition. Part 4 : Affective Dimension in Educational Contexts. 21. The Problem of Inhibition Among Children During Culture-based Classes. Danuta Gabrys-Barker and Joanna Bielska. p.280

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>

Leduc, D., Kozanitis, A., & Lepage, I. (2019). L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure. *Articles*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058412ar>

Maddux, J. E. (2009) Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, 334-344. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031>

Moltrecht, B., (2005) Influence des enseignants sur l'estime de soi des adolescents (étude exploratoire auprès d'adolescents et de leurs enseignants). Disponible sur: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17094/Moltrecht_Brigitte_2005_memoire.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Otwinowska, A., (2013) The Affective Dimension in Second Language Acquisition. Part 4 : Affective Dimension in Educational Contexts. 16. CLIL Lessons in the Upper-Primary : The Interplay of Affective Factors and CALP. Danuta Gabrys-Barker and Joanna Bielska

Piechurska-Kuciel, E., (2013) The Affective Dimension in Second Language Acquisition. Part 1 : Affective Variables in Language Learning. 4. Self-efficacy Beliefs and FL Achievement in the Polish School Context

Schmitz, G. S., Rowbotham, M., (2013) Journal of Nursing and Care. Development and Validation of a Student Self-efficacy Scale

Sujecka Zajęc, J. (2016) Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.838>

Table des annexes

Annexe 1. Questionnaires.....	41
Annexe 1.1. Questionnaire de Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher (2013).....	41
Annexe 1.2. Questionnaire de Rowbotham & Schmitz (2013).....	42
Annexe 2. Pré-test et feedback positif.....	43
Annexe 2.1. Elève A.....	43
Annexe 2.2. Elève B.....	44
Annexe 2.3. Elève C.....	45
Annexe 2.4. Elève D.....	46
Annexe 2.5. Elève E.....	47
Annexe 2.6. Elève F.....	48
Annexe 3. Tableau groupe témoin.....	49
Annexe 4. Compréhension écrite modélisante.....	50
Annexe 5. Test intermédiaire.....	51
Annexe 5.1. Elève A.....	51
Annexe 5.2. Elève B'.....	51
Annexe 5.3. Elève D'.....	52
Annexe 5.4. Elève F'.....	52
Annexe 6. Activité d'application.....	53
Annexe 7. Post-test.....	54
Annexe 7.1. Elève A et A'.....	54
Annexe 7.1.1. Elève A.....	54
Annexe 7.1.2. Elève A'.....	54
Annexe 7.2. Elève B et B'.....	55
Annexe 7.2.1. Elève B.....	55
Annexe 7.2.2. Elève B'.....	55
Annexe 7.3. Elèves D et D'.....	56
Annexe 7.3.1. Elève D.....	56
Annexe 7.3.2. Elève D'.....	57
Annexe 7.3. Elèves F et F'.....	58
Annexe 7.3.1. Elève F.....	58
Annexe 7.3.2. Elève F'.....	58

Annexe 1. Questionnaires

Voici les questionnaires sur lesquels je me suis appuyée pour constituer mon questionnaire SEP.

Annexe 1.1. Questionnaire de Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher (2013)

Items	F1. SEP scolaire	F2. SEP d'autorégulation	F3. SEP social
SEP01 – Vous sentez-vous capable de réussir en mathématiques ?	0,40		
SEP02 – Vous sentez-vous capable de réussir en géographie ?	0,43		
SEP03 – Vous sentez-vous capable de réussir en sciences ?	0,36		
SEP04 – Vous sentez-vous capable de réussir en français : l'étude de textes ?	0,51		
SEP05 – Vous sentez-vous capable de réussir en français : la grammaire et l'orthographe ?	0,53		
SEP06 – Vous sentez-vous capable de réussir en histoire ?	0,37		
SEP07 – Vous sentez-vous capable de réussir en langues étrangères ?	0,45		
SEP08 – Vous sentez-vous capable de rendre les devoirs faits à la maison à la date prévue ?	0,49		
SEP09 – Vous sentez-vous capable d'effectuer votre travail scolaire quand il y a d'autres choses plus intéressantes à faire ?	0,60		
SEP10 – Vous sentez-vous capable de vous concentrer sur le travail scolaire ?	0,70		
SEP11 – Vous sentez-vous capable de prendre des notes efficacement en classe ?	0,55		
SEP12 – Vous sentez-vous capable d'aller rechercher des informations au CDI ou dans une bibliothèque pour un devoir scolaire ?	0,38		
SEP13 – Vous sentez-vous capable de vous organiser dans votre travail scolaire ?	0,64		
SEP14 – Vous sentez-vous capable de prévoir et planifier dans le temps votre travail scolaire ?	0,60		
SEP15 – Vous sentez-vous capable de mémoriser ce que vous apprenez en classe et dans les manuels scolaires ?	0,59		
SEP16 – Vous sentez-vous capable de vous trouver un endroit pour étudier sans être distrait(e) ?	0,43		
SEP17 – Vous sentez-vous capable de vous motiver pour le travail scolaire ?	0,63		
SEP18 – Vous sentez-vous capable de participer à des discussions, des débats, en classe ?	0,33	0,35	
SEP19 – Vous sentez-vous capable d'obtenir des compétences sportives ?	0,66		
SEP20 – Vous sentez-vous capable de participer régulièrement au cours d'EPS ?	0,55		
SEP21 – Vous sentez-vous capable d'acquérir les compétences nécessaires dans les sports d'équipe ?		0,67	
SEP22 – Vous sentez-vous capable de résister à l'influence de vos camarades qui veulent faire quelque-chose qui pourrait vous attirer des ennuis ?	0,56		
SEP23 – Vous sentez-vous capable de résister à l'envie de « sécher » les cours quand vous vous ennuyez ou que vous avez des problèmes ?	0,79		
SEP24 – Vous sentez-vous capable de résister à l'influence de vos camarades qui vous pousseraient à fumer des cigarettes ?	0,92		
SEP25 – Vous sentez-vous capable de résister à l'influence de vos camarades qui vous pousseraient à boire de la bière, du vin ou de l'alcool ?	0,92		
SEP26 – Vous sentez-vous capable de tenir tête fermement à quelqu'un qui vous demande de faire quelque chose d'idiot ou d'incorrect ?	0,82		
SEP27 – Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos parents attendent de vous ?	0,58		
SEP28 – Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos professeurs attendent de vous ?	0,66		
SEP29 – Vous sentez-vous capable d'être à la hauteur de ce que vos camarades attendent de vous ?	0,35	0,25	0,31
SEP30 – Vous sentez-vous capable d'atteindre les buts que vous vous fixez vous-même ?	0,45		
SEP31 – Vous sentez-vous capable de vous faire des copines et amies, et de les garder ?	0,47		
SEP32 – Vous sentez-vous capable de vous faire des copains et amis, et de les garder ?	0,62		
SEP33 – Vous sentez-vous capable de tenir une conversation avec d'autres personnes ?	0,46		
SEP34 – Vous sentez-vous capable de travailler en groupe ?	0,42		
SEP35 – Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ?	0,41		
SEP36 – Vous sentez-vous capable de vous défendre tout seul quand vous vous sentez traité injustement ?	0,56		
SEP37 – Vous sentez-vous capable de vous débrouiller dans des situations où des gens ont des comportements qui vous contrarient ou qui sont blessants ?	0,53		
SEP38 – Vous sentez-vous capable de demander de l'aide pour votre travail scolaire à votre famille ?	0,30		
Valeurs propres (après rotation)	6,51	3,81	3,77
% Variance	16,3	9,5	9,4

NB. Les saturations inférieures à .40 ne sont pas reportées pour une meilleure lisibilité.

Tableau 2. ACP des items de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (rotation varimax).

Annexe 1.2. Questionnaire de Rowbotham & Schmitz (2013)

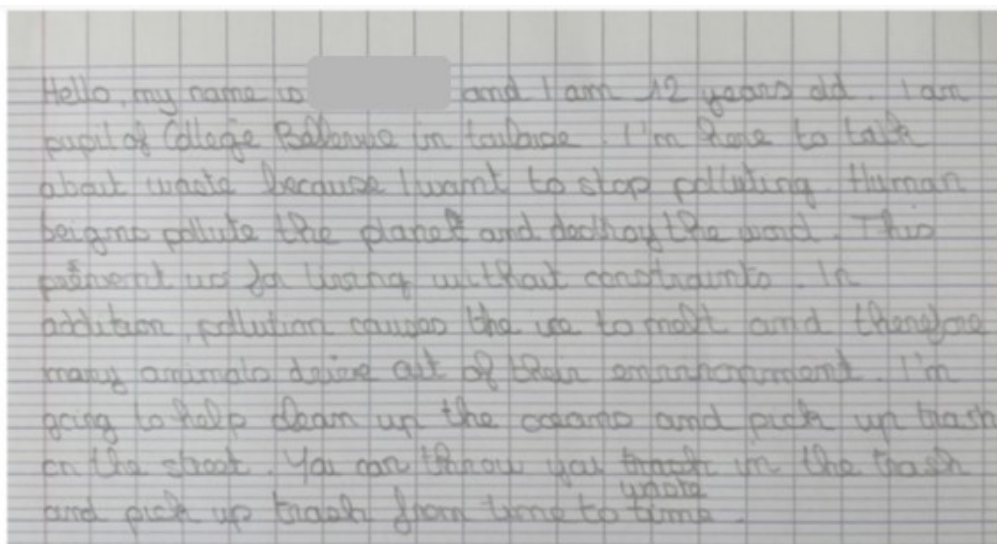
	Items	r_{it}	M	SD
1.	I am convinced that I am able to successfully learn all relevant subject content even if it is difficult.	0.52	3.46	0.50
2.	I know that I can maintain a positive attitude toward this course even when tensions arise.	0.52	3.35	0.62
3.	When I try really hard, I am able to learn even the most difficult content.	0.55	3.48	0.59
4.	I am convinced that, as time goes by, I will continue to become more and more capable of learning the content of this course.	0.60	3.74	0.44
5.	Even if I get distracted in class, I am confident that I can continue to learn well.	0.43	3.12	0.72
6.	I am confident in my ability to learn, even if I am having a bad day.	0.57	2.89	0.83
7.	If I try hard enough, I can obtain the academic goals I desire.	0.63	3.83	0.38
8.	I am convinced that I can develop creative ways to cope with the stress that may occur while taking this course.	0.62	3.26	0.71
9.	I know that I can stay motivated to participate in the course.	0.63	3.54	0.50
10.	I know that I can finish the assigned projects and earn the grade I want, even when others think I can't.	0.52	3.74	0.48

Table 1: Psychometric properties of Student Self-Efficacy SSE ($N = 65$, $\alpha = 0.84$).

Annexe 2. Pré-test et feedback positif

Voici la version Google Doc du pré-test et de la première fiche de feedback positif des élèves du groupe test. Annexe

Annexe 2.1. Elève A



Ce qui est très bien :

Très bon travail, !

Tu as de très bonnes idées pour aider la planète!

Bonne maîtrise de l'expression de cause à effet!

Bon emploi de la forme Be going to!

Bonne maîtrise du Stop + ing!

Pistes de travail suggérées :

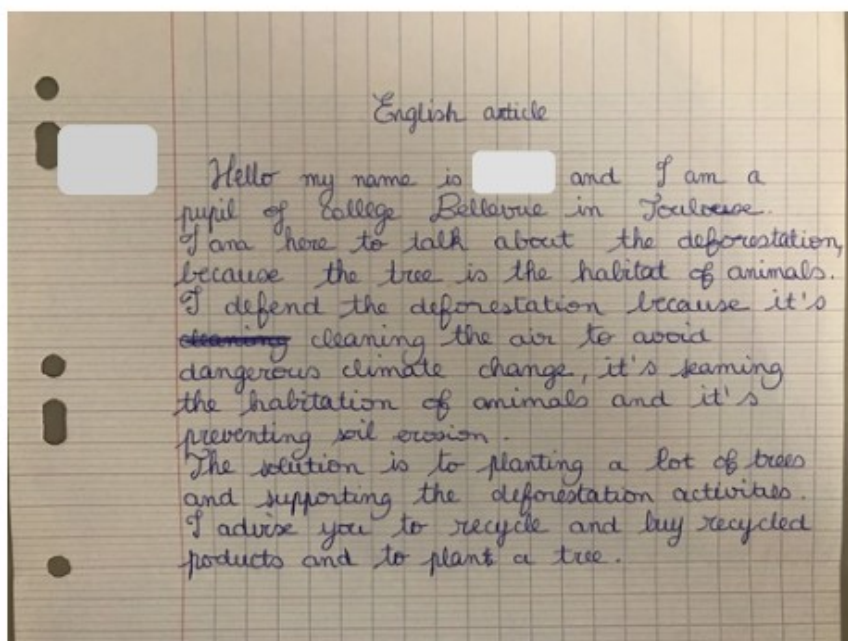
Cependant le "s" à la troisième personne et la forme BE + VERB + ING sont encore en cours d'acquisition ("This prevent us" X -> this prevents us ✓, human beings pollute and destroy X -> human beings are polluting and destroying ✓). Attention à la confusion entre "you" et "your" (You can throw **your** waste ✓)

Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- la forme BE + VERB + ING
- S à la troisième personne

C'est du très bon travail dans l'ensemble, keep going!!

Annexe 2.2. Elève B



Ce qui est très bien :

Excellent travail,

Les étapes de l'article sont respectées!

Tu as de bonnes raisons de soutenir la cause des arbres (et non pas de la déforestation...)!

Très bonne maîtrise de la forme BE + ING!

Très bon conseil!

Piste de travail suggérée pour la prochaine fois :

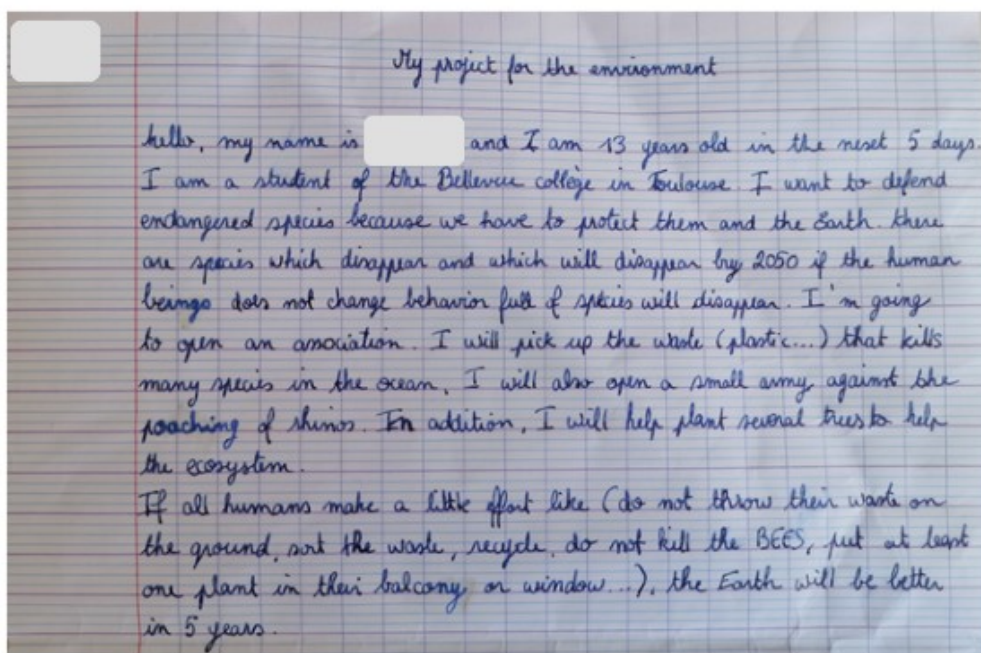
Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- la forme **TO + BV** (the solution is to plant a lot of trees and support ✓)
- la forme Be + going to

C'est très encourageant

continue comme ça!!

Annexe 2.3. Elève C



Ce qui est très bien :

Très bon travail, !

De très bonnes idées pour protéger l'environnement!

Tu as bien mis les "s" à la troisième personne!

Tu as bien utilisé d'obligation en Have + to!

Bonne maîtrise du futur en Will et Going to!

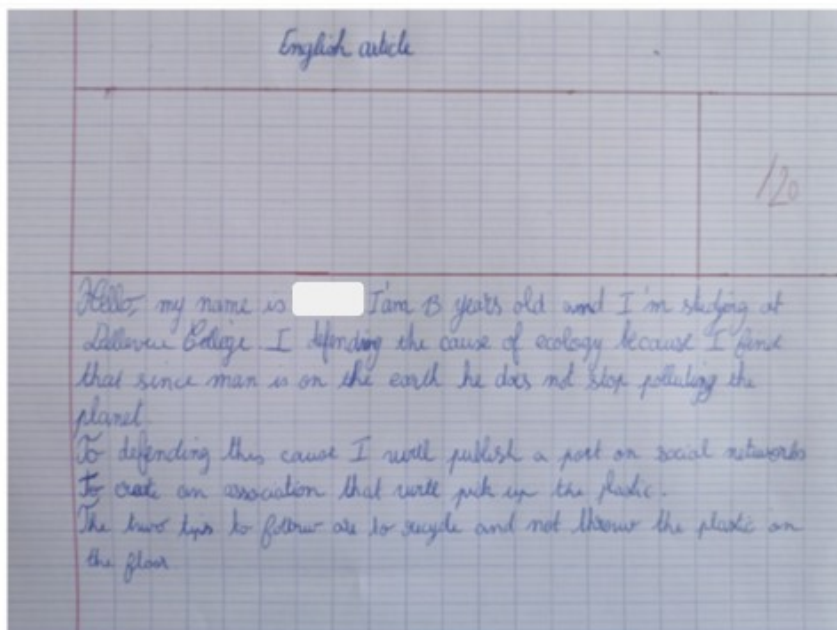
Pistes de travail suggérées :

Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- l'utilisation de Be + ing (species which are disappearing ✓)
- accord singulier/pluriel (if human beings **do** not change ✓)

C'est un excellent travail dans l'ensemble!

Annexe 2.4. Elève D



Ce qui est très bien :

C'est du très bon travail, !

De très bonnes idées pour l'environnement!

Tu as bien employé le futur en Will (pense également à Be going to que l'on a vu en cours et dans l'article de Debbie Morgan)!

Ce sont de très bons conseils que tu donne!

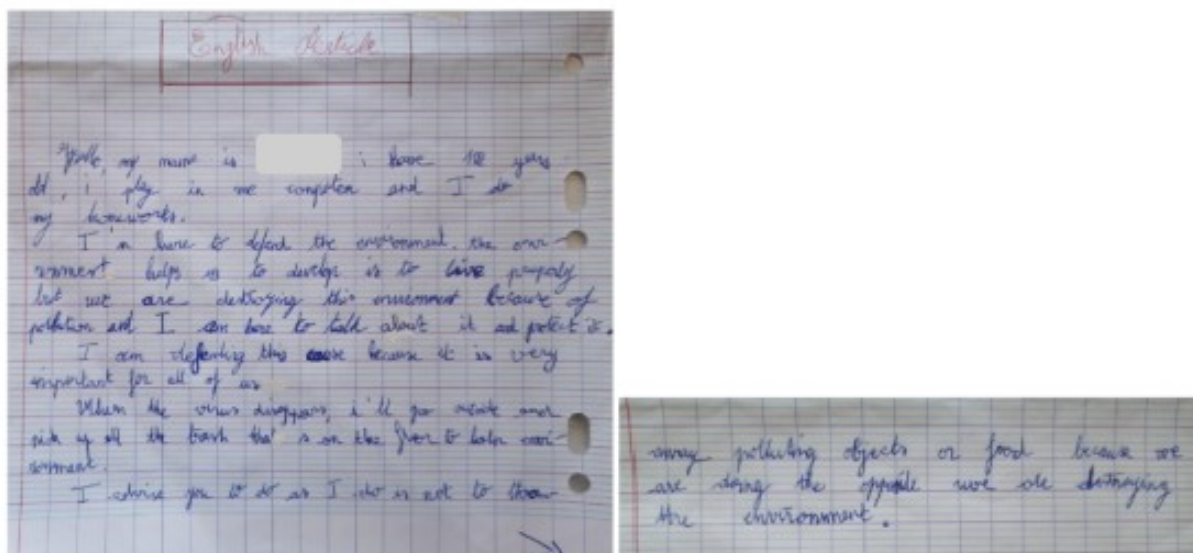
Pistes de travail suggérées :

Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- Be + ing (I **am** defending ✓)
- To + BV (base verbale) (to **defend** ✓)

Continue comme ça, c'est très bien!!

Annexe 2.5. Elève E



Ce qui est très bien :

C'est du bon travail,

Tu as exprimé de **bonnes idées** et résolutions concernant l'environnement!

Les étapes sont **respectées**: présentation, cause, raisons, actions, conseils! Très bien pour les "s" à la troisième personne!

Très bonne maîtrise de la forme BE + ING et du when + présent!

Pistes de travail suggérées :

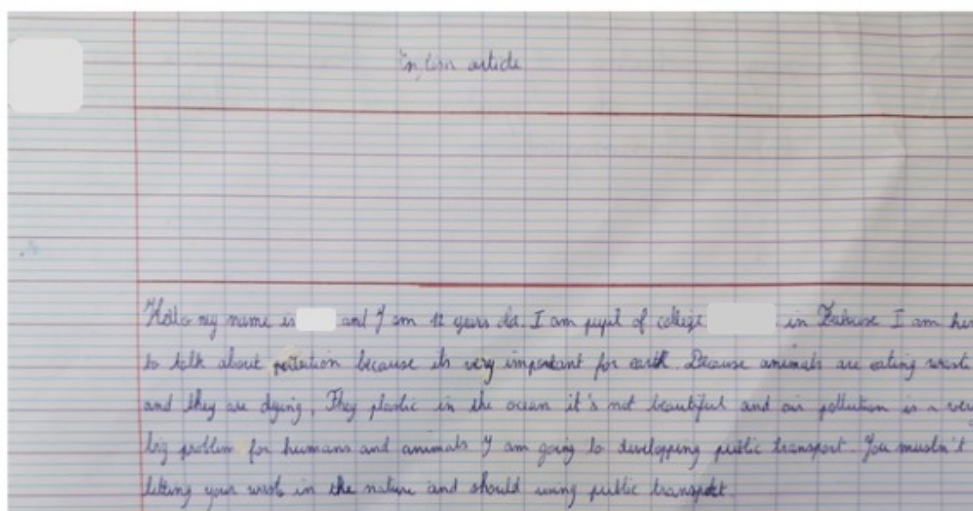
Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- Be going to

- Expression de l'âge (I **am** 12 years old ✓)
- Confusion entre "is" et "and" (the environment helps us to develop **and** to live properly ✓)
- Confusion entre "me" et "my" (I play in **my** computer ✓)

C'est très encourageant, continue comme ça!!

Annexe 2.6. Elève F



Ce qui est très bien :

Très bon travail, !

Tu as de bonnes idées pour aider l'environnement!

Tu as bien suivi le modèle de Debbie Morgan pour te présenter, présenter ta cause et expliquer!

Tu maîtrise bien le présent en Be + ing!

Pistes de travail suggérées :

Voici les éléments sur lesquels tu peux travailler:

- Be going to + infinitif (I am going to **develop** ✓)
- Must / mustn't + infinitif (You mustn't **let** your waste ✓)
- Should + infinitif (should **use** public transports ✓)

C'est très bien dans l'ensemble, continue comme ça!

Annexe 3. Tableau groupe témoin

Ci-dessous tableau de suivi des performances écrites des élèves du groupe témoin au pré-test et au test intermédiaire.

GROUPE TEMOIN

Pré-test :

	+	-
A'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle <u>B</u> e <u>i</u> ng But en To + <u>i</u> nf	Pas de présentation <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o
B'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle Présentation de soi <u>B</u> e <u>i</u> ng But en To + <u>i</u> nf	<u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o
C'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle Présentation de soi <u>B</u> e <u>i</u> ng But en To + <u>i</u> nf	S à la troisième personne <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o
D'	Présentation de soi S à la troisième personne <u>B</u> e <u>i</u> ng	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o
E'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle Présentation de soi	S à la troisième personne <u>B</u> e <u>i</u> ng <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o
F'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle Présentation de soi <u>B</u> e <u>i</u> ng <u>G</u> oing <u>t</u> o	To + but S à la troisième personne

Test 1 :

	+	-
A'	Non-rendu	Non-rendu
B'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle S à la troisième personne <u>p</u> resent simple <u>b</u> e <u>i</u> ng <u>b</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o To + but	X
C'	Non-rendu	Non-rendu
D'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle 3/4 S à la troisième personne <u>B</u> e <u>i</u> ng 2/3 <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o	1/3 erreur <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o, 2/3 <u>o</u> k 1/4 S à la troisième personne
E'	Non-rendu	Non-rendu
F'	<u>E</u> tapes de l' <u>a</u> rticle Présentation <u>B</u> e <u>i</u> ng <u>B</u> e <u>g</u> oing <u>t</u> o	To + but S à la troisième personne

Annexe 4. Compréhension écrite modélisante

La compréhension écrite ayant servi de modèle pragmatique étudiée en amont du pré-test.

FROM ENDANGERED TO EXTINCT...

By Debbie Morgan

Hello to you all! My name is Debbie Morgan. I am a zoologist and I work to preserve and save endangered species, that is animals which are disappearing from our planet, because of the changes in climate, hunting, or poaching, and the destruction of their habitat. I have just come back from the World Conservation Congress

in Hawaii. Do you know that one of the last male white rhino has just died and here are some estimates for some very emblematic animals. There are only about 700 mountain gorillas left, 2,000 giant pandas, between 2,000 and 3,000 Bengal tigers, between 7,000 and 10,000 cheetahs, about 130 condors, less than 50 Amur leopards, between 4,000 and 6,600 snow leopards, about 7,000 orang-utans, 80% of the population of the white shark has disappeared in less than 15 years, 80% of the population of the Irrawaddy dolphin has disappeared in the last 50 years. The Chinese dolphin disappeared in 2006, the giant Pinta tortoise in 2012, 50% of the Asian elephants were exterminated in one century. Many species are nearly extinct in the wild and can only be seen in zoos! With the ice disappearing at the poles, polar bears are



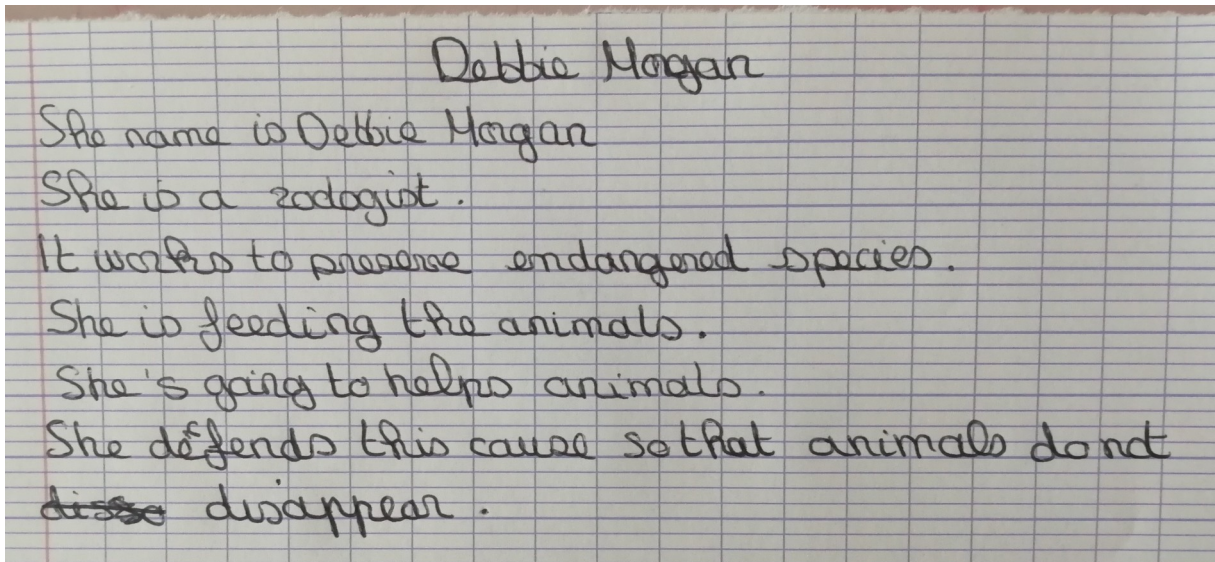
threatened (there are only between 20,000 and 25,000 left). Elephants are killed for the ivory of their tusks, their meat or body parts (only 350,000 are still alive in Africa), rhinos are killed just for their horns as well, which are reduced to powder and supposed to have medical power. Big cats are killed for their fur, or hunted in safaris for fun! Cecil the most famous lion in Zimbabwe was killed by a Minnesota dentist during a safari!!!! The destruction of big forests leads to the death of many species of animals and plants. And what about whales? Even the bees are dying massively because of too many pesticides and don't forget that if they do disappear, men will follow soon after. So it is our responsibility and yours as well, you young generations, to do our best to preserve the biodiversity of our planet!



Annexe 5. Test intermédiaire

Voici les photos (ou captures d'écran) du test intermédiaire des élèves qui l'ont réalisé.

Annexe 5.1. Elève A



Annexe 5.2. Elève B'

Hello, today I am going to introduce Debbie Morgane. Debbie defends the animal cause, she is protesting throughout the year to demand animal rights, and is trying to ban poaching, chase and why not animal farm. She is doing all this because she finds it unfair to kill animals for food. At the moment she is going to the seat of parliament to denounce the death of a rare lamb killed to be eaten.

Annexe 5.3. Elève D'

I decide to write an article about a zoologist; Debbie Morgan who is an activist.
She defends all the SE. She travels a lot around the world.
The goal is to preserve the animals endangered so she is helping and saving them of poachers everyday.
She is going to donate to the species endangered.
She wants to stop the deforestation, because it's the home of species animals and plants.
She is planting very soon a tree.
She is going to participate to demonstration against deforestation.

She wants to stop the disappearance of the bees because the human and the planet are endangered.
So she is raising beehives and she is very big vegetable garden without pesticides.
She is going to sign a contract with a lot of growers cultivate without pesticides.

Annexe 5.4. Elève F'

Article sur Debbie Morgane

Debbie Morgan is a zoologist. She is working help the endangered species which are killed in human.

Some animals are way of desperation climatic change and the destruction of the habitat

Debbie Morgan is defending the cause animal because she is want preserved the biodiversity our planet

Currently, Debbie and his team are watching the zone in the savannah for avoid attack the poaching

She sensitive the young generation the defense animals in the photo, the video, the gaming

She sensitive also every the generation because she is going to achieve the report on different subject: climatic change, the wilds animals reintroduction of the natural, the poaching the elephants

She is realizing also the conference on environment with number governor and association in order the solution of the protection the planet

Annexe 6. Activité d'application

L'activité d'application proposée aux élèves suite au test intermédiaire.

What are they doing? What are they going to do?

Décris les images en utilisant la forme *BE + BV + ING* puis *BE + GOING + TO* (attention au sujet):

Exemple:



1. What is he doing? 2. What is he going to do?

1. He is doing his homework

2. He is going to do his homework

A toi:



1. What is she doing? 2. What is she going to do?

1.

2.



1. What are they doing? 2. What are they going to do?

1.

2.



1. What is he doing? 2. What is he going to do?

1.

2.



1. What am I doing? 2. What am I going to do?

1.

2.



1. What are you doing? 2. What are you going to do?

1.

2.

Annexe 7. Post-test

Présentation des post-tests des paires d'élèves l'ayant réalisé.

Annexe 7.1. Elève A et A'

Annexe 7.1.1. Elève A

NATIONAL GEOGRAPHIC

Hi! My name is I'm pupil of Collège Bellevue in Toulouse.

I want to talk endangered species because many animals die everyday. The people are killing endangered species for money. The people are using endangered species for their needs.

We must stop hunting, reduce the amount of meat. We can stop making bags made of animal skins.

I'm going to join a association for protect animals. I'm going to fight the hunters and poachers. I'm going to stop going to the circus who uses the animals because the animals are very often mistreated.

Have a good day!

Annexe 7.1.2. Elève A'

Hello,

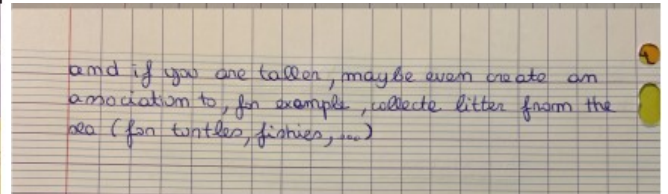
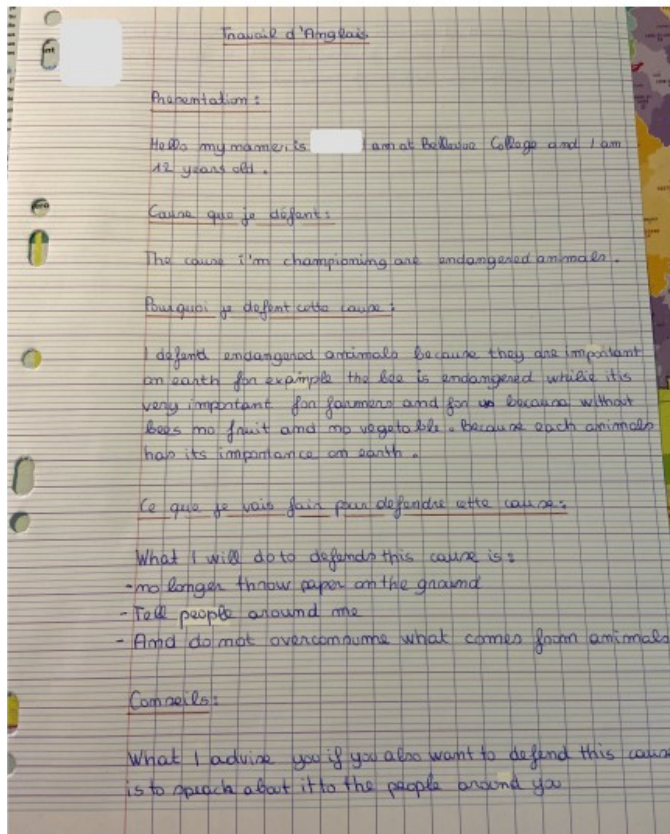
My name is Nina. I'm reporter for "National Geographic" newspaper today I'm going to talk to you about endangered species. It's really important and serious. A lot of animals are destroyed because of the human beings attitude. They destroy the habitat of animals or directly the animals. For example, the palms oil destroys a lot of tree and so, flora and wildlife. We can stop the disappearance of endangered species with the stopping of the consummation of palm oil, use the recycled paper or stop poaching. I use recycled paper and sort my waste.

Please save the endangered species !

Goodbye !

Annexe 7.2. Elève B et B'

Annexe 7.2.1. Elève B



Annexe 7.2.2. Elève B'

Hello, my name is [redacted], I am an activist for the climate. Everyday, lots of gases are released in the atmosphere. But what causes this phenomenon? It is because of factories, traffic jams, agriculture and all the other activities which cause the greenhouse effect. This pollution is killing fragile people suffering from asthma for example. I am going to demonstrate in the street to make people think about the climate challenge that pollution has on earth's and on humans' health. The community of militants undertakes to request the shutdown of factories around the world.

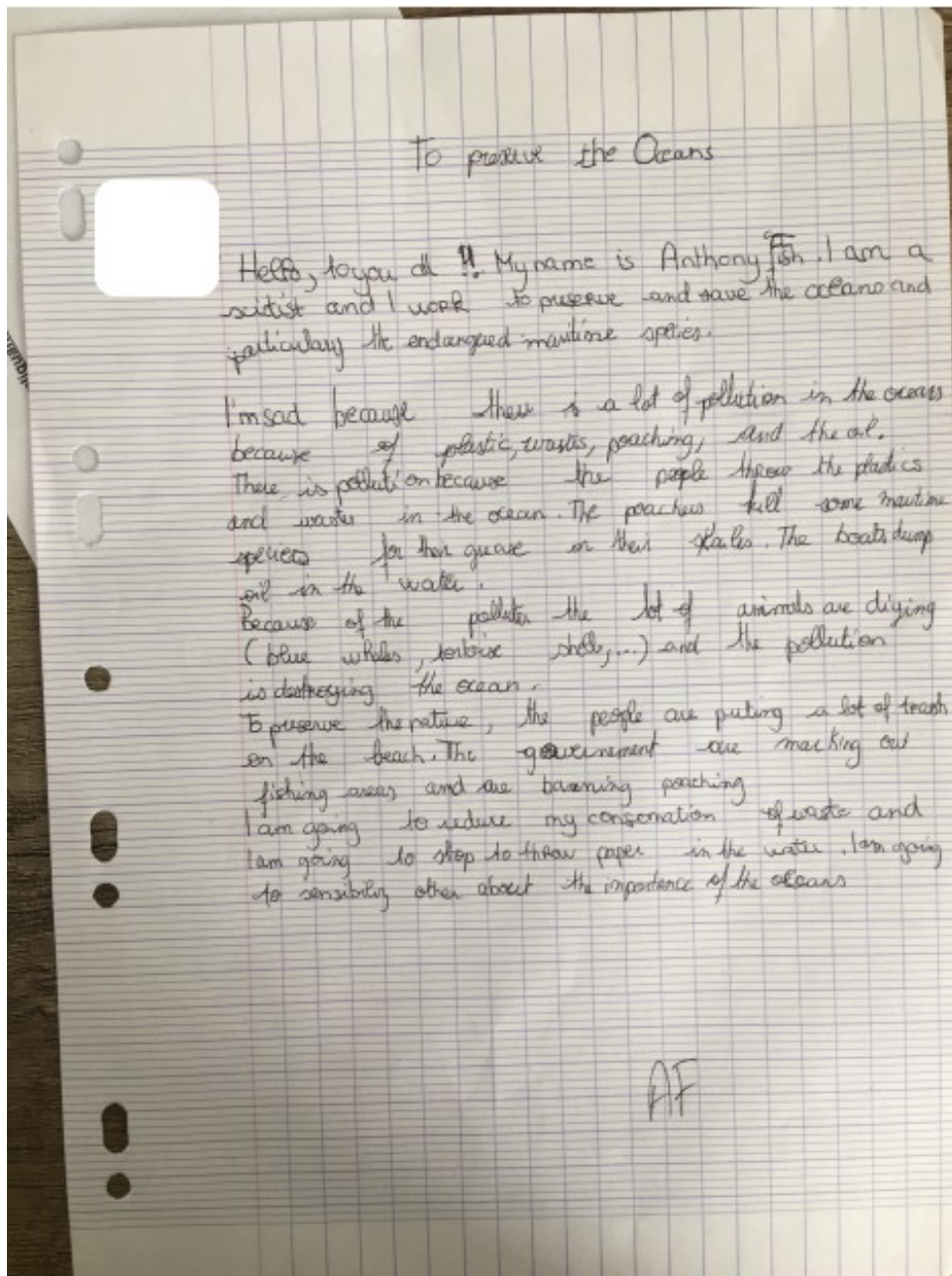
Annexe 7.3. Elèves D et D'

Annexe 7.3.1. Elève D

- The problem is that there is too much pollution in city because of traffic and factories.
- There is pollution because cars and factories emit black smoke which pollutes and which makes it difficult to breathe well in certain cities so it is sometimes necessary to wear masks.
- Because of pollution the most fragile people are the elderly people who are often the main victims. Pollution also endangers the life of animals and that of planet.
- To stop the pollution people throw the paper or plastic in the trash or recycle. They also try to use their car less.
- to reduce polluting, he and my family recycle a lot ^{and} we will even make a compost.

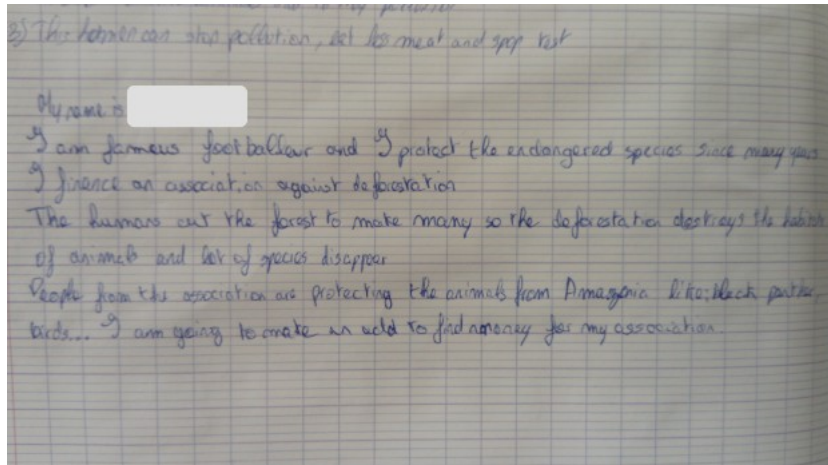
- 1.- I am saving more
- 2.- I am reducing my electricity consumption

Annexe 7.3.2. Elève D'



Annexe 7.3. Elèves F et F'

Annexe 7.3.1. Elève F



Annexe 7.3.2. Elève F'

Fight to animal

Hello my name is James gorddone .My veterinary

1 There is lot animals killed in the world

The endangered species is animal because the hunters them killed but also the pollution and throw waste in the street

Because of the animal is endangered species, stop food milk product, are changing to mode example there is not the meat, fish....

You can help world;. Don't are throwing the waste in the beach . you can are eating sometimes the meat and eat more often product bio

I am going to get out for make a conference of press against the hunters, the factory...

I am going to protest for animal

I am taking for ambition to change the ideas of the person against animal

Résumé : Cette recherche tente de savoir si un lien existe entre les encouragements des enseignants, les performances écrites des élèves et leur niveau de Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Pour ce faire, les performances écrites de 6 élèves, suite à la mise en place d'une fiche de feedback positif, ont été comparées par le biais d'un pré-test et d'un post-test. Cette évolution a ensuite été comparée avec celle de 6 autres élèves n'ayant pas reçu de fiche de feedback. Les élèves ont tous, suite au post-test, répondu à un questionnaire SEP auquel ils avaient déjà répondu avant le pré-test. Leur niveau de SEP a alors été comparé avant et après l'expérimentation. Finalement, les évolutions du niveau SEP des élèves du groupe test et celui des élèves du groupe témoin ont également été comparées. L'expérimentation n'a pas permis de confirmer avec certitude l'existence d'un lien entre les encouragements écrits des enseignants, les performances écrites des élèves et leur SEP.

Mots-clés : encouragements ; Sentiment d'Efficacité Personnelle ; performances écrites ; tests ; questionnaire ; feedback positif

Abstract : This research aims to find a link between written encouragement from teachers, pupils' written performance and their Sense of Self-efficacy. To do so, the written performances of 6 pupils, before and after giving them a positive feedback, were compared through a pre-test and a post-test. Then, this evolution was compared with the evolution of 6 other pupils who didn't get a positive feedback. After taking the post-test, all the pupils had to respond to a questionnaire concerning their Sense of Self-efficacy. The same questionnaire was submitted to them before the pre-test. The pupils' Sense of Self-efficacy was then compared before and after the experiment. Then, the evolution of the Sense of Self-efficacy level from the test group pupils was compared to the one from the control group pupils as well. The experiment didn't enable to confirm with certainty that there is a link between the teachers' written encouragements, the pupils' written performances and they Sense of Self-efficacy.

Key words : encouragements ; Sense of Self-efficacy ; written performances ; tests ; questionnaire ; positive feedback