

MASTER MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
MEEF Second Degré	M2A Anglais
Site de formation :	Croix de Pierre

MÉMOIRE**Encourager à l'écrit pour favoriser le Sentiment d'Efficacité
Personnelle (SEP) des élèves de collège**

Noëmy POINÇON

Directrice de mémoireRebecca DAHM
Maître de conférence**Membres du jury de soutenance :**

- Rebecca DAHM, maître de conférence
- Pascale JUAN, coordinatrice M2A MEEF Anglais

Soutenu le
.../05/2020

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements à Rebecca Dahm pour avoir été une tutrice si impliquée et pour avoir transmis sans compter tous ses conseils avisés de chercheuse. Je remercie de même Pascale Juan d'avoir pris la suite de ce mémoire avec un réel intérêt. Merci à ces deux tutrices qui ont été un véritable soutien tout au long de l'écriture.

Un énorme merci à mon entourage, famille et amis, de m'avoir soutenue pendant cette année de stage particulière et notamment dans le cadre de ma recherche.

Je tiens particulièrement à remercier mes deux amies, et collègues de formation à l'INSPÉ Toulouse, Charlotte Trouche et Emma Naudet-Mahinc tant pour leur soutien moral que pour leur apport intellectuel et leur investissement dans cette recherche que nous avons partagée ensemble.

Merci à toute l'équipe pédagogique du collège Jean Mermoz ; je pense surtout à l'équipe d'anglais et à ma tutrice qui ont été d'un grand soutien.

Merci enfin à mes élèves de quatrième qui ont pris part avec sérieux à cette recherche, et qui m'ont permis de l'achever malgré les conditions exceptionnelles dans lesquelles elle a été menée.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

Remerciements	4
Introduction	9
I/ Cadre théorique	10
1.1. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)	10
1.1.1. Définition du SEP	10
1.1.2. La persuasion verbale	12
1.1.3. Les apprentissages énonctifs	12
1.1.4. Calcul du SEP	13
1.2. La performance	14
1.2.1. Performances scolaires	14
1.2.2. Performance et SEP	15
1.3. Les encouragements	17
1.3.1. Le feed-back	17
1.3.2. Les objectifs proximaux	18
1.3.3. Encouragements écrits, performances et SEP	19
II/ Cadre méthodologique	21
2.1. Problématique et hypothèses	21
2.1.1. Problématique	21
2.1.2. Hypothèses	22
2.2. Présentation des participants	22
2.2.1. Pré-questionnaire	22
2.2.2. Constitution de l'échantillon	23
2.3. Un facteur d'amélioration du SEP	24
2.3.1. Présentation du dispositif expérimental	25
2.3.2. Pré-test, test 1 et post-test	25
2.4. Recueil et analyse des données	26
2.4.1. Processus de recueil et d'analyse des données	26
2.2.4. Post-questionnaire	27
III/ Résultats et analyse	28
3.1. Résultats des pré-tests et tests 1	28
3.1.1. Élèves A et A' (vie personnelle influe sur les performances scolaires)	28
3.1.2. Élèves B et B' (SEP haut pour améliorer leur expression écrite mais bas pour analyser ses erreurs à l'écrit)	29
3.1.3. Élèves C et C' (SEP bas pour analyser ses erreurs à l'écrit mais haut pour travailler dans de mauvaises conditions)	29
3.1.4. Élèves D et D' (SEP bas pour apprendre des contenus difficiles)	30

3.1.5. Élèves E et E' (SEP bas pour identifier ses problèmes d'apprentissage)	31
3.2. Résultats des post-tests et comparaison	31
3.2.1. Élèves A et A'	31
3.2.2. Élèves B et B'	32
3.2.3. Élèves C et C'	33
3.2.4. Élèves D et D'	33
3.2.5. Élèves E et E'	33
3.3. Comparaison pré-questionnaire / post questionnaire	34
3.3.1. Élèves A et A'	34
3.3.2. Élèves B et B'	34
3.3.3. Élèves C et C'	35
3.3.4. Élèves D et D'	35
3.3.5. Élèves E et E'	35
3.4. Analyse des résultats	35
3.5. Discussion	39
3.5.1. Facteurs techniques de variation des résultats	39
3.5.2. Le facteur temporel	39
3.5.3. Ouverture vers d'autres expérimentations possibles	40
Conclusion	41
Références bibliographiques	43
Table des annexes	45

Introduction

Suite à de nombreuses lectures sur la discipline positive sur laquelle je souhaitais m'appuyer quand je deviendrais enseignante, j'ai décidé d'ancrer mon mémoire dans ce champ qui est pour moi une réelle mine d'or pour l'art d'enseigner que l'on n'aurait exploré qu'en petite partie. J'accorde une grande attention à la recherche en psychologie positive, et plus particulièrement à son application dans l'enseignement car les élèves ont d'autant plus besoin d'évoluer dans un environnement positif qu'ils se construisent en grande partie à l'école. En effet, la théorie des cinq "C" de Barrett et Bond (2015) souligne l'importance jouée par la mise en place d'un climat de classe positif sur le développement de l'enfant. Cette théorie prend en compte sur la progression de l'apprenant en matière de :

Competence (social, academic, cognitive, and vocational), Confidence (sense of self-efficacy and positive self-worth), Connection (positive bonds with people and places), Character (integrity and moral centeredness and respect for societal and cultural rules), and Caring (humane values, sympathy and empathy, and social justice).

Dans ce mémoire de recherche, je me focalise sur la confiance, « *confidence* » qui englobe notamment le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Le SEP se définit par la vision qu'un individu a de ses capacités face à des tâches à accomplir (Bandura, 1997). Ce concept est non seulement très pertinent dans le développement d'un environnement positif pour les jeunes, mais aussi dans l'apprentissage des langues. En effet, Kirk Benalp et al. (2016) souligne que « *Self-efficacy and the ability to self-regulate are likely to play a major role determining whether students persevere in learning a language* ». La motivation d'un élève pour apprendre une langue peut donc être influencée par le SEP. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'orienter ma recherche sur les facteurs potentiels de variation du SEP, également appelé sentiment d'auto-efficacité.

I/ Cadre théorique

Cette première partie s'attache à définir les termes clés de cette recherche tout en montrant l'importance et les liens des concepts utilisés en s'appuyant sur les études scientifiques réalisées jusqu'ici. Le SEP est au coeur de ce cadre théorique puisqu'il est central dans l'apprentissage des langues et dans le développement positif du sentiment d'auto-efficacité des élèves.

1.1. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Cette partie a pour but d'explorer les définitions du SEP, d'en expliciter les effets et les sources, avant de se focaliser sur les deux sources qui sont au centre de l'expérimentation menée lors de cette recherche.

1.1.1. Définition du SEP

Le sentiment d'efficacité personnel « *refers to beliefs in one's capabilities to organize and end execute the courses of action required to produce given attainments* » (Bandura, 1997). Puozzo Capron (2009) traduit ainsi que le SEP « désigne les croyances d'un individu en ses capacités à atteindre des buts ».

Le SEP influe sur l'individu de nombreuses manières, mais Maddux (2009) cible cinq domaines dans lesquels le SEP a un véritable impact : le bien-être psychologique, la santé physique, l'auto-régulation, la psychothérapie, et le sentiment d'efficacité interpersonnelle. Tandis que le bien-être psychologique et la santé physique paraissent évidents, ce n'est pas le cas pour les trois autres domaines d'intervention du SEP. Il peut en effet être utile en psychothérapie puisqu'elle permet, par le biais d'interventions de psychothérapeutes, de procurer un bien-être psychologique. L'auto-régulation est la capacité d'un individu à adapter son comportement en fonction du but qu'il désire atteindre. L'auto-régulation est par ailleurs nécessaire dans la psychothérapie, car c'est l'individu qui doit être capable de se comporter de telle sorte à provoquer un sentiment de bien-être en lui. Le sentiment d'efficacité inter-personnelle est une croyance collective d'un groupe d'individus en ses capacités à déployer les moyens nécessaires pour atteindre un but. Lecomte (2004) insiste d'ailleurs en écrivant que « les croyances des individus

en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent ». Ainsi, la motivation fait partie des domaines d'influence du SEP. Lecomte ajoute toutefois que « selon la théorie sociocognitive de Bandura », c'est « l'intérêt intrinsèque », c'est à dire celui qui dépend uniquement de l'individu, qui peut être positivement influencé par le SEP et par des réactions émotionnelles. Cela revient à dire qu'agir positivement sur la motivation d'un individu peut accroître son SEP et avoir des répercussions positives sur plusieurs domaines.

Bandura (1997) et Maddux (2009) identifient et définissent cinq sources du SEP. Tout d'abord, les « *enactive mastery experiences* », aussi appelées « *performance experiences* » (Maddux, 2009), « expériences actives de maîtrise » (Puozzo Capron, 2009) ou encore « apprentissages énatifs » (Masson, 2018), permettent à un individu de mesurer ses propres capacités (Bandura). Les « *vicarious experiences* », expériences vicariantes, ou « apprentissage social » (Lecomte 2004) font varier le sentiment d'auto-efficacité en observant les autres et en se comparant à eux (Bandura). Les « *imagined experiences* » sont des situations imaginées par un individu dans lesquelles il se voit, ou voit d'autres personnes, vivant une expérience de réussite ou d'échec (Maddux). La persuasion verbale ou « par autrui » (Lecomte), « *verbal persuasion* » est définie par le pouvoir de la parole d'un individu que l'on considère (Bandura). Les états physiologiques et émotionnels, « *physiological and affective states* », sont ceux sur lesquels s'appuie, en partie, un individu pour juger de sa capacité, sa force ou sa vulnérabilité (Bandura). Parmi ces cinq sources du SEP, je considère que les expériences actives de maîtrise et la persuasion verbale sont au coeur de ma recherche. En effet, pour un élève, les expériences actives de maîtrise sont des situations de réussite scolaire où les résultats sont dus à une capacité avérée de l'élève à se donner les moyens de réussir. Ces expériences de réussite permettent à l'élève de valider consciemment ses compétences et ainsi d'augmenter son sentiment d'efficacité personnelle. Pour un élève, la persuasion verbale est l'influence de la parole des figures d'autorité. Si la parole des parents peut être une source du sentiment d'efficacité personnelle d'un enfant, alors la parole d'un enseignant

peut de même être une forme de persuasion verbale qui impacte le SEP d'un élève.

1.1.2. La persuasion verbale

Maddux (2009) souligne que plusieurs facteurs font varier les effets de la persuasion verbale sur le SEP d'un individu.

L'utilisation de la persuasion verbale permet d'influencer positivement le SEP d'un individu si elle lui permet de valider sa maîtrise de compétences et si l'individu accorde de la confiance et porte de l'intérêt à la personne qui persuade. Maddux indique cependant que le rayonnement de la persuasion verbale sur le sentiment d'efficacité personnelle reste inférieur à celui des « *performance experiences* ».

Dans mon contexte, je considère que le rayonnement de la persuasion verbale d'un enseignant dépend de la relation qu'il entretient avec l'élève. Ainsi, l'élève qui a confiance et porte de l'intérêt à l'enseignant peut être plus impacté par la parole de l'enseignant si ce dernier l'accompagne dans la validation de la maîtrise de compétences. L'enseignant qui souligne régulièrement les capacités d'un élève à maîtriser des compétences peut donc influencer positivement le SEP de l'élève par le biais de la persuasion verbale. La persuasion verbale est donc étroitement liée aux apprentissages puisqu'elle est d'autant plus efficace dans le contexte de la validation des compétences de l'apprenant.

1.1.3. Les apprentissages énatifs

Le traitement de la performance d'un individu en une réussite dépend surtout de la persévérance et de la difficulté du défi, même s'il doit toujours sembler atteignable (Puozzo Capron, 2009). Les expériences actives de maîtrise se nourrissent des lectures qu'un individu fait de sa performance pour la considérer comme un échec ou une réussite. Ainsi, une performance qui a augmenté ne sera pas nécessairement vécue comme une réussite si la difficulté n'a pas semblé assez grande (Bandura, 1997). Masson (2018) explique en effet que « C'est bien la lecture que fait l'individu de ses

performances qui va impacter son sentiment d'efficacité personnelle et non la performance en elle-même ». Les apprentissages énatifs permettent notamment aux élèves de devenir des « agents actifs de l'apprentissage » (Puozzo Capron), ce qui est au coeur de la pratique enseignante. En effet, le professeur a pour but d'aider les élèves à devenir des acteurs autonomes de leurs apprentissages selon le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015). Faire des apprenants des agents actifs de leur apprentissage revient à dire que l'enseignant se doit de mettre l'élève dans des situations d'apprentissage où l'élève est face à une difficulté qui lui semble surmontable. Cela peut alors permettre à l'élève d'être de traiter sa performance comme une réussite peu importe le résultat puisqu'il tient compte de la difficulté qui a été soulignée par l'enseignant. L'élève prend donc du recul sur sa performance et apprend de ses erreurs et de ses réussites pour continuer à valider ses compétences et à améliorer ses performances en autonomie. Il est donc agent actif de son apprentissage.

1.1.4. Calcul du SEP

De récentes études ont axé leur recherche sur l'élaboration de questionnaires pour mesurer le SEP d'un individu. Rowbotham et Schmitz (2013) ont développé une échelle de mesure du SEP des étudiants : « *Student Self-Efficacy (SSE) Scale* » en la comparant à la « *General Self-Efficacy (GSE) Scale* ». Même si leur étude porte sur des étudiants en soins infirmiers, le but principal était d'établir un outil fiable de mesure du SEP pour les enseignants qui souhaiteraient l'utiliser avec leurs apprenants. Cette échelle de mesure est constituée d'items dont la validité a notamment été mesurée grâce à leur « *psychometric properties* » au regard de la l'échelle de mesure du SEP générale (*GSE Scale*). Ce qui revient à dire que les chercheurs ont regardé si les résultats donnés par l'échelle de mesure du SEP générale correspondaient à ceux donnés par la nouvelle échelle (*SSE Scale*).

Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013) ont mené leur étude sur la perception de l'efficacité auprès de 31120 élèves de 6e « dans le cadre d'une

évaluation du ministère de l'Éducation nationale ». Pour ce faire, ils ont utilisé l'échelle d'efficacité scolaire perçue de Bandura (1990) élaborée à partir du questionnaire de Bandura. Les auteurs ont catégorisé les différents items en trois facteurs : « l'efficacité scolaire perçue », « l'efficacité sociale perçue » et « l'efficacité en matière d'autorégulation » pour déterminer le degré d'influence des différents facteurs sur le SEP de l'apprenant. Les trois facteurs principaux relevés sont le SEP scolaire, le SEP d'autorégulation et le SEP social. Pour les besoins de ma recherche, j'ai pris appui sur les questions concernant le SEP scolaire, soit le lien entre performance et SEP, et le SEP d'autorégulation, soit la capacité de l'élève à adapter son comportement. Le questionnaire de motivation en éducation de Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) a aussi été utilisé dans l'expérimentation de Blanchard et al. puisqu'il permet d'étudier les rapports entre le SEP et les catégories de motivation. Dans cette expérimentation, les relations entre l'échelle du SEP et celle de la motivation/démotivation ont ensuite été étudiées. Il a donc été déduit que la motivation intrinsèque avait le lien le plus étroit avec le SEP. Dans mon contexte, je me focalise donc sur la motivation intrinsèque des élèves puisqu'elle a le plus d'impact sur le SEP de l'apprenant.

1.2. La performance

Dans cette partie, je me focalise sur les performances scolaires et sur ses rapports au SEP dans la mesure où je cherche à faire augmenter les performances scolaires des élèves d'une part, et leur sentiment d'auto-efficacité d'autre part puisqu'il participe à l'élaboration d'un cadre favorable aux apprentissages.

1.2.1. Performances scolaires

Masson (2018) met en lumière la notion de performance scolaire au regard du SEP car les études ont montré que la vision des élèves sur leur efficacité « affect[e] directement (...) les efforts déployés par eux pour effectuer les différentes tâches proposées, et leur capacité de persévérance ». C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de centrer cette recherche sur la performance

scolaire des élèves en anglais à l'écrit puisque c'est le moyen le plus facile à étudier du fait des règles grammaticales et orthographiques observables, tandis qu'elles peuvent être plus souvent mal interprétées à l'oral.

Schunk (1989) définit la « *performance* » en la distinguant de « *learning* ». Il explique comment des élèves qui ont des compétences, grâce à un processus d'apprentissage effectué en amont, peuvent ne pas être capables de les appliquer de façon pratique. Il souligne l'importance du SEP dans la capacité à apprendre et à mobiliser des compétences acquises antérieurement.

Les études de Collins (1982) montrent que pour deux élèves aux compétences cognitives égales, l'efficacité perçue d'un élève influe sur le niveau de sa performance si bien que les résultats des deux élèves diffèrent. L'expérimentation menée sur plusieurs groupes d'élèves a révélé que le groupe d'élèves ayant le SEP le plus élevé a eu la volonté de retravailler les exercices qu'ils n'avaient pas réussi. À l'inverse, parmi les élèves du groupe avec un SEP plus faible, moins d'élèves ont souhaité refaire les exercices manqués bien qu'ils aient un niveau plus élevé dans la discipline. Le niveau d'un élève dans une discipline n'influe pas autant sur sa performance que son efficacité perçue dans cette discipline. Ce qui revient à dire que la performance scolaire d'un élève dépend en grande partie de son SEP au regard de la discipline.

1.2.2. Performance et SEP

Le SEP d'un élève a des effets sur son « développement de compétences cognitives » selon trois facteurs, d'après Lecomte (2004) : le SEP de l'élève du point de vue des différentes disciplines, le SEP de l'enseignant du point de vue de leur capacité à « motiver et à favoriser les apprentissages chez leurs élèves » et le SEP de l'équipe pédagogique du point de vue de la capacité de progression de l'établissement scolaire. C'est sur le SEP de l'élève du point de vue de l'anglais que je choisis de me pencher car c'est le SEP de l'élève qui détermine en partie la progression de sa performance. Galand et Vanlede (2004) expliquent en effet que le SEP, c'est-à-dire « la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée », a des effets sur la vision qu'un individu a de sa performance. Ils insistent aussi sur le fait que la performance

dépend des propres actions de l'individu et non pas de l'action d'autrui. Le SEP a donc des effets sur la performance car il fait varier la manière dont l'individu réalise une performance et le « niveau de performance » (Galand et Vanlede).

Les études de Mills (2014) montrent cependant que le SEP de l'apprenant lié à la langue cible dépend en partie des expériences de réussite de l'apprenant et d'autres facteurs de motivation. Il y a donc un mouvement de va-et-vient entre le SEP de l'élève et sa performance où les expériences de réussite ont tendance à faire augmenter le SEP notamment par le biais de la motivation (Lecomte, 2004). Ce qui revient à dire qu'une performance positive influe positivement sur la motivation de l'élève et cela fait augmenter son sentiment d'auto-efficacité en conséquence. Lecomte rappelle par ailleurs la théorie de Bandura explique que le SEP peut faire varier « l'intérêt intrinsèque ». En effet, un SEP fort chez un élève peut lui donner envie de relever des défis scolaires plus grands et cela augmente son intérêt intrinsèque pour la discipline ciblée. Blanchard et al. (2013) vont plus loin et concluent leur étude sur le fait qu'il existe une « corrélation élevée [du SEP] avec la motivation intrinsèque ». Par conséquent, si le sentiment d'efficacité personnelle relatif aux performances scolaires d'un élève est influencé par ses résultats, le SEP d'un élève influence à son tour les performances scolaires de l'élève qui se lance davantage de défis et augmente ainsi son intérêt intrinsèque pour la discipline concernée.

C'est ce qu'avance Schunk (1991) en expliquant que la vision d'un apprenant quant à sa réussite dans le domaine scolaire peut faire varier positivement la performance en agissant sur sa motivation. L'élève qui réussit se trouve par conséquent plus motivé ; ses performances augmentent ; son SEP au regard de la discipline augmente. Les études de Schunk et Rice (1991) menées sur des élèves en difficulté scolaire ont montré que ce qui leur a permis de voir leur SEP et leurs performances augmenter a été la maîtrise de compétences et la validation de cette maîtrise par le biais de *feed-back*. Les apprenants ont ainsi pris conscience de leurs capacités et leur sentiment de réussite et leurs performances ont augmenté.

1.3. Les encouragements

Cette dernière partie du cadre théorique se focalise sur la définition du feed-back, et sur les effets des encouragements écrits sur la performance et par conséquent sur le SEP. Le but étant de parvenir à l'amélioration des performances écrites de mes élèves, je veux explorer la piste des feed-back pour en connaître les effets sur la performance. L'amélioration des performances aurait une influence positive sur le SEP, ce qui permettrait d'engager un cercle vertueux chez les élèves dont le sentiment d'auto-efficacité n'est que très peu élevé.

1.3.1. Le feed-back

Galand (2004) développe le fait que la persuasion verbale peut prendre la forme d'un feed-back, c'est-à-dire un retour sur une performance sous la forme d'un message pour encourager l'apprenant, mais aussi émettre des « critiques », « conseils, attentes, etc. ». Le feed-back évaluatif a pour but d'« inform[er] l'apprenant sur l'état de ses performances ». On distingue alors le feed-back autoréférencé, qui prend en compte la progression individuelle de la performance, du feed-back normatif qui s'attache à comparer la performance individuelle à d'autres performances prises comme références.

D'après Galand (2004), les études de Butler (1987, 1988) illustrent que ce sont les feed-back donnant des informations à l'élève sur les possibilités pour améliorer son travail qui sont plus efficaces que les notes ou appréciations. Ces retours constructifs ont en effet une plus grande influence sur l'intérêt intrinsèque et la performance de l'apprenant. Parallèlement, Galand fait référence à une étude de Baron (1988) qui montre que les feed-back négatifs peuvent aussi avoir des effets positifs dans la mesure où ils sont constructifs, ciblés, agrémentés de conseils et non porteurs de jugement.

Le feed-back peut être défini comme une « récompense » (Lecomte, 2004) pour le travail fourni, qu'il soit le simple engagement dans une tâche ou bien une production parfaitement aboutie. Le fait de récompenser un élève pour une tâche qui n'était pas particulièrement intéressante permet d'augmenter l'intérêt de l'élève pour l'activité. Lecomte explique donc que « les récompenses

consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle, et favorisent les performances ».

Lecomte (2004) affirme que le feed-back doit porter sur les : « moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise », car cela « fournit le guidage pédagogique et une démonstration plus persuasive d'aptitude que de simplement attribuer la performance à l'effort ou à une capacité inhérente ». Le feed-back doit ainsi s'attacher à appuyer les aptitudes croissantes se manifestant par des améliorations car c'est ce qui influe le plus sur les croyances de l'élève en ses capacités, et non pas le fait d'insister sur l'investissement de l'élève en termes de quantité de travail ou de capacités innées. C'est aussi l'idée que l'on trouve chez Bandura (1997) qui soutient que l'enseignant doit faire porter ses encouragements sur les compétences à acquérir en vue de maîtriser ce qu'il faut pour réaliser la tâche visée. Il me semble donc essentiel, dans le cadre du développement des compétences grammaticales à l'écrit, d'encourager les élèves en insistant sur leur capacité à progresser et en ciblant les compétences qu'ils sont capables d'acquérir pour s'améliorer davantage.

1.3.2. Les objectifs proximaux

Une étude menée par Bandura et Schunk (1981) a prouvé que les sous-objectifs, ou objectifs proximaux en opposition aux objectifs lointains, sont plus efficaces pour parvenir à maîtriser des compétences que des objectifs lointains ou l'absence d'objectifs. Ces sous-objectifs proximaux sont des défis stimulants de par leur difficulté mais restant réalisables où l'apprenant doit maîtriser des compétences relatives à la discipline ciblée. Lecomte (2004) explique qu'« atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle ». Ils permettent d'augmenter les performances, favorisent le SEP de l'élève et son intérêt intrinsèque, à la différence des objectifs lointains qui consistent à parvenir à la maîtrise de toutes les compétences. Ceux-ci ne permettent pas de faire augmenter le SEP et la motivation.

Galand (2004) fait référence à plusieurs études pour affirmer que les objectifs proximaux favorisent la progression des performances, de l'intérêt intrinsèque et du SEP des apprenants lorsqu'ils sont « couplés à des feed-back ou à des auto-évaluations ». Le retour de l'enseignant ou le retour de l'élève sur sa propre performance associé à des sous-objectifs proximaux permet donc à l'élève d'améliorer sa performance, son SEP et son intérêt intrinsèque vis-à-vis de la discipline concernée. Galand appuie ainsi les propos de Lecomte (2004) dans la mesure où tous deux confirment les effets positifs de la persuasion verbale sous la forme de feed-back de l'enseignant ayant pour but d'encourager l'apprenant en soulignant et validant ses compétences afin de lui montrer qu'il est capable de maîtriser les moyens pour parvenir à réaliser les tâches visées.

1.3.3. Encouragements écrits, performances et SEP

Puozzo Capron (2009) souligne que « l'encouragement verbal doit être réaliste, même si son « pouvoir » est « limité » (Bandura, 1997/2003, p.156) dans le temps. Il agit sur le *hic* et *nunc* de la situation et permet une augmentation immédiate de l'auto-efficacité ». L'enseignant peut donc utiliser l'encouragement verbal pour persuader l'élève de sa capacité à déployer les moyens nécessaire à sa réussite, ce qui est susceptible d'augmenter le SEP de l'élève, sa motivation et sa performance.

Masson (2018) ajoute qu' « un même niveau de performance peut aussi bien alimenter le sentiment d'efficacité personnelle que ne pas impacter, voire l'atteindre négativement selon la façon dont l'individu perçoit et analyse le *feedback* de réussite ». Aussi, l'enseignant doit veiller à ce que l'apprenant ne fasse pas une lecture différente de l'encouragement que celle qu'il souhaitait. La vision de la performance peut donc être assez significativement influencée par un feed-back d'une personne, si l'élève estime que cette capable est en mesure de juger de ses compétences d'apprenant. Puozzo Capron (2009) développe, comme Masson (2018) et Lecomte (2004), le fait qu'un feed-back de réussite peut cibler les efforts fournis, mais que c'est l'aptitude de l'apprenant qui fournit le plus de résultat quant à l'augmentation du SEP. Puozzo Capron remarque également qu'à l'inverse, un feed-back dévaluatif a

tout autant d'effets négatifs sur le SEP d'un élève. L'enseignant a donc tout intérêt à prendre toutes les précautions nécessaires au moment de faire un commentaire évaluatif pour qu'il soit des plus constructifs.

II/ Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique permet de préciser la problématique et les hypothèses afférentes, puis de présenter tant le contexte d'enseignement que le dispositif de recherche mis en place.

2.1. Problématique et hypothèses

À partir des différentes sources du SEP déterminées par Bandura (1997), j'ai choisi de me focaliser sur les expériences actives de maîtrise et sur la persuasion verbale puisqu'il s'agit de deux sources sur lesquelles l'enseignant peut agir. Les apprentissages énonctifs (Masson, 2018), ou expériences actives de maîtrise, se définissent par la lecture d'un individu sur sa performance. Masson rappelle ainsi que c'est davantage la manière dont un individu considère sa performance comme une réussite soit un échec qui aura une influence sur le SEP, que la performance en elle-même. Or, la lecture qu'un élève fait de sa performance peut être influencée par la persuasion verbale que peut exercer un professeur (entre autres). Celui-ci peut dès lors renforcer les croyances de l'élève en ses capacités, et le cas échéant améliorer ses performances. Les expériences actives de maîtrise et la persuasion verbale sont donc les deux sources du SEP qui sont apparues comme les plus évidentes pour cette expérimentation dans la mesure où les expériences actives de maîtrise sont celles qui ont le plus d'effet sur le SEP, et qu'elles peuvent être influencées par la persuasion verbale, dont un professeur peut faire bon usage. De ce choix d'observation sont nées la problématique et les hypothèses qui suivent.

2.1.1. Problématique

Puisque la persuasion verbale peut avoir un effet sur la performance et qu'une meilleure performance accroît les expériences de maîtrise active on peut alors se demander **dans quelle mesure les retours positifs de l'enseignante, à l'écrit, améliorent le SEP des élèves de classe de 4°.**

2.1.2. Hypothèses

Pour répondre à cette problématique, j'ai choisi de mener mon expérience en explorant les deux hypothèses suivantes :

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

H2 : l'amélioration de la production écrite a des effets sur le SEP de l'élève.

2.2. Présentation des participants

Afin de pouvoir mesurer les effets du retour correctif positif de l'enseignante sur la performance des élèves, il m'a semblé utile de déterminer deux groupes pour lesquels les résultats pourront être comparés : un groupe « test » et un groupe « témoin ». Ces groupes sont constitués selon des profils d'élève spécifiques établi d'après les réponses des élèves au pré-questionnaire.

2.2.1. Pré-questionnaire

J'ai tout d'abord mis en place un questionnaire sur le SEP créé en collaboration avec deux collègues de formation NAUDET-MAHINC Emma et TROUCHE Charlotte (voir annexe 1.3). Ce questionnaire destiné aux élèves a pour but de mesurer leur sentiment de maîtrise active et les effets de la persuasion verbale sur leurs apprentissages. En effet, l'objet de cette recherche étant à la fois de s'intéresser au SEP des élèves, mais aussi à ses effets sur la performance à l'écrit, il paraît essentiel d'interroger les élèves sur ces deux aspects. Les questions ont par ailleurs été inspirées, voire prélevées de questionnaires déjà existants sur le SEP (cf. annexe 1), de manière à s'assurer d'une validité scientifique. Nous avons cependant jugé important de préciser aux élèves qu'ils pouvaient s'exprimer librement sans peur d'être évalués ni jugés de manière à obtenir une information aussi fidèle que possible. De plus, nous avons délibérément choisi une échelle de Lickert de 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord) afin de contraindre les élèves à se positionner du côté positif ou négatif, ce qui facilitera l'analyse.

2.2.2. Constitution de l'échantillon

Pour sélectionner les élèves avec un faible SEP, j'ai tout d'abord additionné les réponses des élèves (de 1 à 6) aux diverses questions afin de pouvoir chiffrer leur SEP (cf. annexe 2.1.1). J'ai choisi d'analyser les résultats des élèves ayant un SEP en deçà de 40/54 dans un premier temps (cf. annexe 2.1.2) car sur 33 élèves, une majorité de 22 élèves ont un résultat supérieur à 40 tandis qu'une minorité de 13 élèves ont un SEP de moins de 40. Puis, j'ai créé des binômes d'élèves ayant sensiblement répondu de la même manière aux différentes questions du questionnaire (cf. annexe 2.1.3). Ces élèves constituent un même profil dans la mesure où ils ont répondu de la même façon à plus ou moins un point d'écart (par exemple 4/6 et 5/6). On peut toutefois se demander pourquoi les élèves C et H constituent une paire et les élèves K et L en constituent une autre puisque les sommes des réponses au questionnaire sont identiques pour les élèves H et K, et sont très proches pour les élèves C et L.

Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	5	6	6	5	4	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	6	3	5	5	4	4	5	2	4	3	4	5	5	5	4	4	6	
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	5	5	4	6	5	6	6	4	3	5	4	6	4	5	6	4	6	5	5	6	6	4	6	5	3	4	6	6	6	6	6	4	5	
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	5	6	3	6	4	3	5	4	2	5	4	4	1	3	4	5	5	4	6	5	6	3	5	3	4	3	6	5	4	6	6	5	6	
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	4	3	5	3	5	6	2	4	2	5	4	4	5	2	4	4	4	3	5	4	6	6	6	1	2	5	1	2	4	6	5	5	
Je me sens capable de participer en classe.	6	6	5	5	4	5	3	5	6	6	4	3	2	5	6	6	6	4	4	4	4	5	4	6	6	3	5	4	6	2	2	6	5	
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	6	4	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	6	5	5	5	6	6	6	6	5	6	6	4	4	4	5	6	6	5	5	6	
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	5	4	5	2	5	4	6	5	6	4	4	3	5	6	5	5	5	6	4	6	3	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	2	5
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	4	5	3	5	2	5	6	4	3	3	3	3	3	4	3	6	6	3	5	5	6	3	6	4	3	3	3	5	4	5	5	3	6	
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	6	6	4	5	3	4	6	3	4	5	4	4	3	5	6	5	6	3	6	5	5	4	6	5	5	4	6	5	6	4	5	4	5	
Indique ton nom et prénom :)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	
	43	49	36	47	32	42	45	38	35	41	38	35	25	41	43	44	50	36	47	43	48	35	49	41	42	29	40	45	43	41	42	39	48	

Il faut alors se pencher sur les réponses de façon individuelle. Les élèves C et H pensent tous deux ne pas être capables de travailler quand ils passent une mauvaise journée (2/6 pour l'élève H, et 3/6 pour l'élève C). À l'inverse, les élèves K et L s'estiment plus capables de travailler dans ses conditions, puisqu'ayant répondu 5/6 et 4/6 respectivement. On peut donc considérer que le profil des élèves C et H est défini par l'influence de la vie personnelle de ces élèves sur leurs performances scolaires. De la même manière, les élèves E et R constituent un profil d'élèves pour qui l'auto-correction à l'écrit est une difficulté (2/6 pour l'élève E et 3/6 pour l'élève R) mais qui a confiance en sa capacité à améliorer son expression écrite en anglais (5/6 pour les deux

élèves). Le profil des élèves K et L est caractérisé, comme celui des élèves E et R par la croyance en la difficulté d'analyser ses erreurs à l'écrit. Ce qui distingue ces deux profils est donc le SEP des élèves K et L vis-à-vis de leur capacité à travailler même lorsqu'ils ne se sentent pas bien. Les élèves M et Z ont tous deux une faible croyance en leur capacités d'apprentissage face aux contenus présentés comme difficiles ; cela caractérise leur profil. Le profil d'élèves que constituent les élèves V et AF se définit par leur manque de confiance en leur capacité à identifier ce qui leur pose problème dans leur apprentissage.

Le deuxième facteur déterminant est l'attitude des élèves en classe, puisque je souhaite constituer mon échantillon à partir d'élèves qui ont montré, par leur investissement en classe ou à la maison, une volonté de progresser. Certains élèves se démarquent en effet en participant spontanément et fréquemment en classe, ou en faisant leurs devoirs systématiquement et de manière plus approfondie que ce qui est demandé, par exemple. Je choisis donc les élèves les plus investis pour être le groupe « test », et les élèves ayant sensiblement répondu de la même manière aux mêmes questions mais ayant montré un peu moins d'investissement sont choisis pour être leurs partenaires de profil constituant le groupe « témoin ». En choisissant les élèves les plus investis, on peut s'attendre à ce que leur sérieux influe plus positivement sur leurs performances, et donc sur leur SEP. Ce facteur sera donc à prendre en compte au moment de l'analyse des résultats.

2.3. Un facteur d'amélioration du SEP

Puisque la persuasion verbale est une des sources du SEP, un dispositif est mis en place pour tenter d'agir sur le SEP des élèves et sur leurs performances. Les expériences actives de maîtrise étant l'interprétation que l'élève fait de ses performances (Masson, 2018), ce dispositif a pour but d'influencer la lecture des performances de l'élève pour agir sur ses expériences actives de maîtrise, et donc sur son SEP.

2.3.1. Présentation du dispositif expérimental

Avec mes deux collègues de formation, nous avons conçu une fiche formalisée de retour positif constituée de deux parties en commençant par ce qui a été très bien réalisé par l'élève dans sa production écrite, puis les pistes de travail suggérées avec un élément au choix à travailler pour l'élève (cf. annexes 3, 4). Cette possibilité de choix permet à l'élève de se fixer un objectif proximal (Bandura & Schunk, 1981), c'est-à-dire « ciblé » et « présentant un défi modéré, pas trop difficile à atteindre dans un court laps de temps » (Galand, 2004), susceptible de favoriser l'augmentation du SEP de l'élève selon Galand. La première partie doit faire apparaître un minimum de quatre éléments positifs, tandis que les pistes d'amélioration ne doivent pas dépasser le nombre de trois. L'objectif final est d'observer, dans un premier temps, si les élèves prennent en compte retours correctifs dans leur production suivante, ce qui leur permet dès lors d'améliorer leur performance. Puis, nous observerons les effets de l'amélioration des performances écrites de l'élève sur ses expériences de maîtrise active, le cas échéant. Cette fiche de retour positif, au cœur du dispositif expérimental, ne sera distribuée qu'aux seuls élèves du groupe « test ».

2.3.2. Pré-test, test 1 et post-test

La fiche de retour positif s'inscrit dans une démarche en trois temps. Tout d'abord, une évaluation pré-test (cf. annexe 3.1) est soumise à l'ensemble des élèves de la classe ; seuls les élèves du groupe « test » reçoivent la fiche de retour positif (cf. annexe 3). Cette fiche associée à l'évaluation permet de déterminer deux ou trois éléments grammaticaux sur lesquels l'élève peut progresser. L'élève peut alors choisir l'élément sur lequel il souhaite se focaliser de manière spécifique dans une prochaine production, afin de pouvoir progresser sur l'élément en question. J'ai par ailleurs pris soin de passer voir les élèves concernés par le dispositif afin qu'il n'y ait pas de mauvaise interprétation de la fiche par l'un des élèves, ce qui risquerait de fausser l'analyse.

Le pré-test est suivi d'un test 1 (cf. annexe 4.1), qui est une évaluation formative à laquelle une nouvelle fiche de retour positif est jointe (cf. annexe 4) uniquement pour les élèves du groupe « test » et soumise dans les mêmes conditions et pour les mêmes fins que lors de l'évaluation pré-test. L'objectif étant en effet de donner plusieurs feed-back aux élèves du groupe « test » pour mesurer l'efficacité de la fiche normée en comparant les résultats à ceux des élèves du groupe « témoin » qui auront fait le même nombre d'évaluations mais sans avoir eu les feed-back de réussite susceptibles d'influencer leur perception de leur performance, c'est-à-dire leurs expériences actives de maîtrise, par le biais de la persuasion verbale.

Puis une évaluation sommative conclut l'expérimentation (cf. annexe 5.1) ; il s'agit d'un post-test où la production attendue donne à nouveau la possibilité aux élèves de réactiver les différents éléments ciblés dans les fiches de retour, ce qui permet de pouvoir observer l'évolution de la performance écrite des élèves au fil de ces trois évaluations.

Les élèves du groupe « témoin » réalisent les trois évaluations mais ne bénéficient donc pas du dispositif de la fiche normée, de manière à pouvoir vérifier l'effet que peut avoir cette fiche de retour positif sur la qualité de la production écrite.

2.4. Recueil et analyse des données

Afin de mesurer l'évolution du SEP des élèves et l'efficacité de la fiche de retour positif, je m'attache à la comparaison du pré-test avec le post-test (cf. annexe 5.1), puis à la comparaison du pré-questionnaire avec le post-questionnaire.

2.4.1. Processus de recueil et d'analyse des données

Les productions des groupes test et témoin sont anonymées et scannées (cf. annexe 4) afin de pouvoir observer l'éventuelle évolution de l'élément grammatical ciblé par l'élève dans la fiche de retour correctif positif. Je prends connaissance de l'élément choisi par chaque élève en photographiant les fiches après que les élèves les ont complétées.

Je cherche ensuite, dans les évaluations pré et post-test scannées, l'élément grammatical choisi par chaque élève. Je peux alors observer s'il y a eu une amélioration de cet élément entre le pré-test et le post-test. L'amélioration permet de valider (ou invalider s'il n'y a pas eu d'amélioration) l'efficacité de la fiche sur la performance écrite de l'élève. On peut ainsi s'interroger sur l'impact qu'a le feed-back de l'enseignante, la persuasion verbale, sur le traitement de la performance par l'élève, soit sur ses expériences actives de maîtrise active. Ces expériences actives de maîtrise étant la source la plus influente du SEP (Bandura, 1997), on peut s'interroger sur l'évolution du SEP de l'élève.

De la même façon, je prends en compte l'évolution du groupe témoin en comparant le pré-test avec le post-test. Pour ce faire, j'observe les productions de la première évaluation des élèves afin de trouver un élément grammatical commun qui peut être amélioré. Je regarde alors s'il y a eu une amélioration de l'élément ciblé dans les productions de la seconde évaluation.

2.2.4. Post-questionnaire

Le questionnaire qui suit l'analyse des résultats du dispositif expérimental se base sur le pré-questionnaire. Il s'agit de mesurer l'évolution du SEP des élèves du groupe expérimental et du groupe témoin suite au retour correctif positif, et à son absence pour le groupe « témoin ». Le questionnement est double puisqu'il cherche à mettre en lumière à la fois les effets de la persuasion verbale à l'écrit, soit le retour positif de l'enseignant, et les expériences de maîtrise active, soit l'amélioration de la performance écrite de l'élève. Ces deux facteurs sont susceptibles d'augmenter ou de faire diminuer le SEP des élèves. Je mesure donc à nouveau le SEP des élèves des groupes test et témoin par ce post-questionnaire.

III/ Résultats et analyse

Pour plus de lisibilité dans la présentation et l'analyse des résultats qui suivent, les élèves C et H, dont la vie personnelle influe sur leurs performances scolaires, seront respectivement appelés A et A' ; les élèves E et R qui ont confiance en leurs capacités d'améliorer leurs compétences d'expression écrite en anglais bien qu'analyser leurs erreurs à l'écrit soit perçu comme une difficulté, seront B et B'. Les élèves K et L, qui comme le binôme précédent voit l'auto-analyse de ses erreurs à l'écrit comme un obstacle mais à la différence qu'ils croient en leur capacité à travailler même lorsqu'ils passent une mauvaise journée, seront C et C'. Les élèves M et Z, pour qui apprendre des contenus difficiles ne paraît pas à leur portée, seront D et D' et les élèves V et AF, qui manquent de confiance quant à leur capacité à identifier ce qui pose problème dans leurs apprentissages, seront E et E'.

3.1. Résultats des pré-tests et tests 1

Voici dans un premier temps les résultats des pré-tests et des tests 1 (cf. annexes 3, 4). Les élèves A, A', E et E' n'ont pas rendu d'évaluation test 1 car ils font partie de ceux dont les conditions de travail ont été impactées par le confinement dû au COVID-19.

3.1.1. Élèves A et A' (vie personnelle influe sur les performances scolaires)

L'évaluation pré-test de l'élève A (cf. annexe 3.2), du groupe expérimental, montre une bonne maîtrise de l'expression écrite en ce qui concerne le lexique, l'orthographe, l'utilisation du prétérit, l'accord en nombre et l'utilisation de mots de liaison pour construire des phrases complexes. La ponctuation et l'accord en genre, notamment de l'adjectif possessif singulier « *his* » ou « *her* », ont été relevés comme des leviers de progression pour cet élève. L'évaluation test 1 n'a pas été rendue par cet élève du fait du manque de régularité des élèves dans le rendu des travaux dû aux mesures de confinement.

L'évaluation pré-test de l'élève A' (cf. annexe 3.2), du groupe « témoin », montre une bonne maîtrise de l'article « *the* », une utilisation globalement maîtrisée de la ponctuation, du présent, et une volonté de réinvestir le lexique de la séquence. Les pistes d'amélioration pourraient être axées sur l'orthographe, la construction de la phrase simple ou l'utilisation du prétérit pour parler d'actions achevées. Aucune évaluation test 1 n'a été rendue par cet élève du fait du manque de régularité des élèves dans le rendu des travaux dû aux mesures de confinement.

3.1.2. Élèves B et B' (SEP haut pour améliorer leur expression écrite mais bas pour analyser ses erreurs à l'écrit)

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève B (cf. annexes 3.3, 4.2) ont montré une bonne maîtrise du lexique de la séquence, l'utilisation de mots de liaison simples, une maîtrise satisfaisante de la construction de la phrase simple, de l'expression d'une hypothèse en « *if* », du présent simple, du present perfect, du futur avec « *will* » et de l'accord sujet/verbe. Les pistes de travail suggérées ont été axées sur l'utilisation du pronom personnel adéquat, l'accord singulier/pluriel, la construction du participe passé, la ponctuation, et supprimer la répétition du sujet (ex: « *Schultz he is* »).

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève B' (cf. annexes 3.2, 4.2) montrent une maîtrise de la construction de la phrase simple et de la phrase complexe avec des mots de liaison peu complexes, du présent simple, du futur avec « *will* » et du conditionnel avec « *could* » et « *would* », une utilisation correcte du lexique de la séquence, une utilisation globalement bonne de la ponctuation. L'élève B' pourrait notamment progresser du point de vue de l'orthographe, de la construction de l'hypothèse avec « *if* + V-ED » et du lexique.

3.1.3. Élèves C et C' (SEP bas pour analyser ses erreurs à l'écrit mais haut pour travailler dans de mauvaises conditions)

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève C (cf. annexes 3.4, 4.3) montrent une bonne maîtrise de la construction de phrases simples, du lexique

de la séquence, de l'orthographe, des prépositions, la maîtrise des temps et modaux, de la ponctuation et de la construction de phrases complexes reliées par des mots de liaison. Les points relevés pour s'améliorer sont l'utilisation des articles, l'accord en nombre, la suppression de la répétition du sujet et une très bonne maîtrise du lexique et de l'orthographe.

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève C' (cf. annexes 3.4, 4.3) montrent une maîtrise des mots de liaison simples, de la ponctuation, du lexique de la séquence, une maîtrise globale du présent simple, de l'orthographe, la bonne utilisation des modaux. Pour l'élève C', les pistes de travail peuvent être la correction plus systématique de l'orthographe, la conjugaison des auxiliaires « *be* » et « *have* » et l'accord en nombre.

3.1.4. Élèves D et D' (SEP bas pour apprendre des contenus difficiles)

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève D (cf. annexes 3.5, 4.4) montrent une très bonne maîtrise du lexique de la séquence, des prépositions, de l'accord sujet/verbe au présent simple, l'orthographe globale, une bonne utilisation des mots de liaison et des pronoms relatifs pour construire des phrases complexes. Les pistes de travail suggérées pour cet élève sont la négation au présent simple, la concordance des temps et la relecture pour réduire le nombre d'erreurs d'inattention.

Les évaluations pré-test et test 1 de l'élève D' (cf. annexes 3.5, 4.4) ont montré une bonne maîtrise de la construction de la phrase simple, du présent simple, du modal « *can* », une bonne utilisation des mots de liaison pour construire des phrases complexes et la conjugaison de l'auxiliaire « *be* » au prétérit simple. Les leviers de progrès pour cet élève sont l'orthographe, la maîtrise du lexique de la séquence, les articles et l'utilisation du temps ou modal approprié.

3.1.5. Élèves E et E' (SEP bas pour identifier ses problèmes d'apprentissage)

L'évaluation pré-test de l'élève E (cf. annexe 3.6) montre une bonne maîtrise du lexique de la séquence, de la construction de la phrase simple, une utilisation adéquate du participe passé, et des prépositions. Les pistes de travail suggérées pour cet élève sont le choix du temps adapté à la situation, et l'orthographe. Aucune évaluation test 1 n'a pu être relevée pour cet élève du fait du manque de régularité des élèves dans le rendu des travaux dû aux mesures de confinement.

L'évaluation pré-test de l'élève E' (cf. annexe 3.6) montre une maîtrise globale de la ponctuation, de la conjugaison de l'auxiliaire « *be* » au présent simple et une connaissance des prépositions simples. Cet élève peut améliorer son expression écrite en travaillant sur le choix du temps approprié, la construction de la phrase simple et l'accord du sujet avec le verbe. L'élève E' n'a pas pu rendre l'évaluation test 1 du fait du manque de régularité des élèves dans le rendu des travaux dû aux mesures de confinement.

3.2. Résultats des post-tests et comparaison

Une fois le post-test effectué, nous obtenons les résultats suivants (cf. annexe 5).

3.2.1. Élèves A et A'

L'évaluation post-test de l'élève A (cf. annexe 5.2) montre une très bonne maîtrise du prétérit, du lexique, de la phrase complexe, une bonne maîtrise de l'orthographe et de l'accord en genre. L'accord en nombre et la maîtrise ponctuation seraient des éléments à travailler pour continuer de progresser. L'évaluation post-test révèle donc que l'élève A a progressé sur une des pistes d'amélioration : l'accord en genre ("*his* vs *her*"), mais il n'a que peu réussi à améliorer l'autre piste : la ponctuation. Il a aussi su approfondir 3 des 6 points positifs relevés dans la première évaluation : le lexique, l'utilisation du prétérit et la phrase complexe, en passant d'une bonne maîtrise à une très bonne maîtrise

de ces éléments. On peut cependant considérer qu'il s'est amélioré en production écrite.

L'évaluation post-test de l'élève A' (cf. annexe 5.2) montre une utilisation globalement maîtrisée du présent simple et du lexique de la séquence. Les pistes d'amélioration sont les mêmes que pour les évaluations pré-test et test 1 : l'orthographe, la construction de la phrase simple et l'utilisation du prétérit lorsqu'il s'agit d'actions passées. L'élève A' n'a donc pas vraiment amélioré ses compétences grammaticales dans le cadre de la production écrite.

3.2.2. Élèves B et B'

L'évaluation post-test de l'élève B (cf. annexe 5.3) montre une bonne maîtrise de la construction de la phrase complexe, de l'expression d'une hypothèse en « *if* », de l'accord sujet/verbe, du présent simple, du prétérit simple, du futur, du conditionnel, une bonne utilisation de la ponctuation, une maîtrise partielle du choix de pronom personnel, et la suppression de la répétition du sujet a été prise en compte. Les pistes de travail suggérées dans les évaluations pré-test et test 1 ont été majoritairement prises en compte dans cette évaluation puisqu'il ne resterait que la maîtrise du choix de pronom personnel et la construction du participe passé à travailler, soit 2 éléments sur les 5 pistes de travail suggérées dans les évaluations pré-test et test 1. L'élève B s'est donc particulièrement amélioré en production écrite.

L'évaluation post-test de l'élève B' (cf. annexe 5.3) montre une bonne maîtrise de la ponctuation, une maîtrise de la construction de la phrase simple, de l'hypothèse en « *if* + V-ED », du présent simple, de la conjugaison du futur, du présent simple, du conditionnel, et une utilisation correcte du lexique de la séquence. L'orthographe et la maîtrise du lexique restent les leviers de progression pour l'élève B', comme dans les évaluations précédentes. Un élément sur trois a été amélioré entre les évaluations pré-test et test 1 et l'évaluation post-test : la construction de l'hypothèse. Les compétences grammaticales de l'élève B' ont donc été partiellement améliorées.

3.2.3. Élèves C et C'

L'évaluation post-test de l'élève C (cf. annexe 5.4) montre qu'il maîtrise parfaitement le lexique de la séquence, l'orthographe, la phrase complexe, la ponctuation, la conjugaison, l'utilisation des articles, l'accord en nombre. Les leviers d'amélioration relevés dans les évaluations pré-test et test 1 n'apparaissent plus comme tels car ils sont maîtrisés dans cette évaluation post-test. Les performances de l'élève C ont donc été particulièrement améliorées puisque 5 sur 5 des éléments relevés ont été pris en compte.

L'élève C' n'a pas été en mesure de produire un écrit pour l'évaluation post-test ayant été atteinte du COVID-19. Il est donc impossible de mesurer l'évolution de sa production écrite.

3.2.4. Élèves D et D'

L'évaluation post-test de l'élève D (cf. annexe 5.5) montre qu'il maîtrise parfaitement la construction de la phrase complexe, la conjugaison au présent simple, au prétérit simple et au conditionnel, l'orthographe, le lexique, les prépositions. Toutes les pistes d'amélioration suggérées (3 sur 3) dans les évaluations pré-test et test 1 ont été prises en compte dans l'évaluation post-test. L'élève D a donc particulièrement amélioré ses compétences de production écrite.

L'évaluation post-test de l'élève D' (cf. annexe 5.5) montre une bonne maîtrise de la phrase simple et complexe, du présent simple, du prétérit simple, du conditionnel, des articles et une maîtrise partielle du lexique de la séquence. Deux éléments sur trois ont été améliorés entre l'évaluation pré-test et l'évaluation post-test, puisque l'utilisation du temps est encore une piste de travail pour l'élève D' dans cette évaluation. Ses compétences en production écrite ont donc été améliorées.

3.2.5. Élèves E et E'

L'évaluation post-test de l'élève E (cf. annexe 5.6) montre qu'il maîtrise bien le lexique de la séquence, l'orthographe, la construction de la phrase simple, la conjugaison du prétérit et du présent simple et les prépositions.

L'orthographe qui était un des deux axes d'amélioration a donc été améliorée entre l'évaluation pré-test et l'évaluation post-test. L'élève E a pris en compte le deuxième élément puisqu'il a mieux réussi à choisir le temps adapté dans l'évaluation post-test, même si cela peut encore être un levier de progression. Ses compétences en production de l'écrit ont donc été améliorées.

L'évaluation post-test de l'élève E' (cf. annexe 5.6) montre une très bonne maîtrise de la construction de la phrase complexe, des prépositions, de la conjugaison du prétérit simple et une bonne maîtrise de la ponctuation, du conditionnel et du lexique. Les éléments à travailler dans l'évaluation pré-test ont été très majoritairement améliorés puisque l'élève E' a progressé sur 3 des 3 éléments qui auraient pu lui être suggérés. Il s'est donc amélioré en production écrite.

3.3. Comparaison pré-questionnaire / post questionnaire

Dans cette partie j'observe et compare les réponses des élèves aux questionnaires (cf. annexe 2.2).

3.3.1. Élèves A et A'

Les réponses de l'élève A au pré-questionnaire révèlent un SEP de 36. Celles du post-questionnaire annoncent un SEP de 34. Son SEP a donc diminué de 2 points.

Le SEP de l'élève A' au moment du pré-questionnaire était de 38. Ses réponses au post-questionnaire annoncent un SEP de 41. Le SEP de l'élève A' a donc augmenté de 3 points.

3.3.2. Élèves B et B'

Le SEP de l'élève B était de 32 au moment du pré-questionnaire. Le post-questionnaire montre que son SEP a gagné 6 points puisqu'il est passé de 32 à 38.

L'élève B' avait un SEP de 36 d'après ses réponses au pré-questionnaire. Son SEP a donc augmenté de 2, puisque le post-test annonce un SEP de 38.

3.3.3. Élèves C et C'

Les réponses de l'élève C au pré-questionnaire annoncent un SEP de 38. Celles du post-questionnaire montrent que le SEP de l'élève C a augmenté d'un point puisqu'il est de 39.

Le SEP de l'élève C' au moment pré-questionnaire était de 35 mais il n'a pas pu rendre le post-questionnaire ayant été atteint du COVID-19. On ne peut donc pas mesurer l'évolution du SEP de cet élève.

3.3.4. Élèves D et D'

L'élève D avait un SEP de 25 d'après ses réponses au pré-questionnaire. Ses réponses au post-questionnaire montrent que son SEP a diminué de 3 puisque l'élève D est passé d'un score de 25 à un score de 22.

Les réponses de l'élève D' au pré-questionnaire révèlent un SEP de 29. Celles du post-questionnaire annoncent une augmentation du SEP de l'élève de 3 puisqu'il est de 32.

3.3.5. Élèves E et E'

Le SEP de l'élève E était de 35 au moment du pré-questionnaire. Il a donc augmenté de 7 puisque, selon ses réponses au post-questionnaire, l'élève E a un SEP de 42.

L'élève E' avait un SEP de 39 d'après ses réponses au pré-questionnaire. Son SEP est de 34 au moment du post-questionnaire ; il a donc diminué de 5.

3.4. Analyse des résultats

Les cinq élèves du groupe expérimental ont vu leurs performances en production écrite augmenter, et trois plus particulièrement. Selon les études de Butler (1987, 1988) les performances de l'élève sont meilleures lorsque le feedback prend la forme d'un commentaire constructif, qu'il soit positif ou négatif tant qu'il donne des recommandations. L'expérimentation menée avec ces cinq élèves de classe de quatrième confirme alors les études de Butler. La

fiche de retour positif à l'écrit a donc pu être un facteur de l'augmentation des performances des élèves.

La fiche de feed-back constituée de commentaires constructifs positifs et de recommandations avait aussi pour but que les élèves se fixent des objectifs proximaux (Bandura & Schunk, 1981). En effet, comme le précise Galand (2004) :

Couplés à des feed-back ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter d'avantage d'intérêt (Bandura & Cervone, 1983 ; Morgan, 1985).

Il convient de rappeler que je m'attendais à ce que les performances des élèves du groupe « test » augmentent assez inévitablement du fait de l'investissement de ces élèves qui influe en plus de la fiche de retour positif. Il est donc difficile de mesurer l'impact de la fiche de retour positif sur l'augmentation de la performance de ces élèves. Mais puisqu'on a pu observer une augmentation de la performance des élèves, on peut se demander ce qu'il en est de leur SEP. D'après les réponses aux questionnaires, on constate une évolution positive pour trois élèves, et négative pour deux élèves. En effet, le SEP des élèves B, C et E du groupe expérimental a augmenté de 1 à 7 points, tandis qu'il a diminué de deux points pour l'élève A et de trois points pour l'élève D. On peut se demander si pour ces deux élèves, l'augmentation de la performance ne serait pas davantage dû à leur implication dans leur travail qu'à l'impact de la fiche de feed-back. Si l'augmentation de la performance n'a donc pas été couplée à des expériences actives de maîtrise où l'élève traite sa performance comme une réussite, alors il y a des chances pour que son SEP n'augmente pas. La diminution du SEP peut donc être due à l'absence d'influence de la fiche de retour positif sur ces élèves. Les autres sources du SEP (les expériences imaginées, expériences vicariantes, et l'état physiologique) ont aussi pu avoir une influence importante sur la diminution du SEP de ces deux élèves, notamment si les expériences actives de maîtrise et la persuasion verbale n'ont pas eu de réel impact.

Pour ce qui est des performances des quatre élèves du groupe « témoin » ayant rendu l'évaluation post-test, elles n'ont pas augmenté pour un

élève, et ont globalement été améliorées pour les trois autres. Leurs évaluations n'ayant pas fait l'objet d'un retour sous la forme d'un commentaire constructif positif ou négatif, il n'y a pas eu d'influence de l'enseignante dans le traitement de la réussite ou de l'échec. L'augmentation globale des performances n'est globalement pas aussi importante que pour les élèves du groupe expérimental. Le SEP des élèves du groupe « témoin » peut être augmenté du fait de l'amélioration globale de leurs performances, même s'ils n'ont pas eu de feed-back ou d'objectifs proximaux. Les réponses aux questionnaires montrent une évolution positive pour trois élèves, et négative pour un élève. Le SEP des élèves A', B' et D' a augmenté de 2 à 3 points, tandis qu'il a diminué de 5 points pour l'élève E'.

Les performances en production écrite des groupes test et témoin ont pu constituer des expériences actives de maîtrise et ont donc pu renforcer le SEP des élèves (Bandura, 1997). En effet, Bandura explique que les succès ont tendance à augmenter le SEP et les échecs à le faire diminuer, mais que ce n'est pas tant la performance que son traitement qui fait varier le SEP de l'individu. Un échec, une performance équivalente, ou une réussite peuvent donc tous au même titre faire augmenter ou diminuer le SEP. En ce qui concerne les élèves du groupe « test », le SEP de l'élève A a diminué de 3 points bien que sa performance ait augmenté, de même que pour l'élève D dont la performance a également augmenté mais dont le SEP a diminué de 3 points. Il semble intéressant de comparer les résultats des élèves B, C et E dans la mesure où la performance des élèves C et B a particulièrement augmenté mais tandis que le SEP de l'élève B a augmenté de 6 points, celui de l'élève C n'a gagné qu'un point. Parallèlement, les performances de l'élève E ont moins augmenté que celles de l'élève C ou de l'élève B, mais son SEP a augmenté de 7 points. On peut questionner l'impact de la persuasion verbale sur les élèves du groupe expérimental, puisque l'élève E semble avoir été influencé positivement dans son expérience active de maîtrise par le biais du feed-back, tandis que l'élève A ne semble pas avoir traité positivement ses performances malgré le retour correctif positif de l'enseignante puisque son SEP a diminué de

3 points malgré l'augmentation de sa performance. Cela peut s'expliquer par d'autres facteurs susceptibles de faire varier le SEP, soit les expériences imaginées, les expériences vicariantes ou l'état physiologique de l'élève notamment. De plus, les expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire le traitement de la performance par l'apprenant comme une réussite ou un échec, est la source du SEP la plus influente (Bandura, 1997) mais peut être influencée par le feed-back de manière positive ou négative (Galand, 2004). Il est envisageable que d'autres personnes estimées par l'élève puissent influencer le traitement de la performance par le biais de la persuasion verbale ; je pense notamment aux parents. L'étude de Baron (1988) citée par Galand révèle les effets néfastes d'un feed-back négatif, jugeant, non constructif, sur les expériences actives de maîtrise, lesquelles influencent le SEP de manière négative en conséquence. Malgré la diminution du SEP de l'apprenant, il serait intéressant de se pencher sur les effets du retour positif de l'enseignant sur l'intérêt de l'élève puisque Lecomte (2004) souligne l'impact du feed-back sur son intérêt intrinsèque. Aussi, lorsque le SEP vis-à-vis d'une discipline scolaire d'un élève diminue, on s'attend à ce que son intérêt pour la discipline décroisse.

Pour les élèves du groupe « témoin », l'élève A' (dont les performances n'ont pourtant pas augmenté) a vu son SEP augmenter de 3 points passant de 38 à 41. Le SEP des élèves B' et D' a aussi augmenté puisqu'il est passé respectivement de 36 à 38 et de 29 à 32, mais les performances de ces élèves ont augmenté à la différence de l'élève A'. Les performances de l'élève E' ont également augmenté, mais son SEP a diminué de 5 points puisqu'il est passé de 39 à 34. L'inégalité du traitement des performances a donc pu jouer un rôle dans l'augmentation ou la diminution du SEP des élèves du groupe « témoin ». On peut questionner l'influence qu'aurait pu avoir la persuasion verbale de l'enseignante sous la forme d'une fiche feed-back sur les expériences actives de maîtrise de certains élèves, et donc sur leur SEP.

3.5. Discussion

Cette dernière partie de l'analyse expose les différents facteurs ayant pu faire varier les résultats de l'expérimentation, exposant ainsi ses limites tout en réfléchissant sur d'autres pistes de recherche à explorer.

3.5.1. Facteurs techniques de variation des résultats

Tous les élèves n'ont pas été en capacité de rendre une évaluation test (élèves A, A', E, E') ou une évaluation post-test (élève C'). Le nombre de feed-back, ou d'absence de feed-back pour le groupe « témoin », n'a donc pas été égal pour tous les élèves. Les résultats des performances du groupe « témoin » ont été amoindris puisqu'un des élèves n'a pas pu rendre d'évaluation post-test et qu'aucun résultat n'a donc pu être analysé.

De plus, les évaluations pré-test ont été réalisées en classe tandis que les évaluations test et post-test ont été réalisées à la maison, ce qui peut améliorer la réussite des élèves en expression écrite en fonction des outils qu'ils ont à leur disposition et de l'utilisation qu'ils en font. Ainsi, la fiche de retour positif a pu ne pas être un facteur déterminant dans l'amélioration des performances des élèves.

3.5.2. Le facteur temporel

L'écart de temps n'a pas été le même entre le pré-test, le test 1, et le post-test. Ce qui a pu altérer le rythme de progression de certains élèves.

S'ajoute à cela le fait que l'expérimentation a été menée sur une tâche intermédiaire et sur une tâche finale d'une même séquence, donc sur un temps plutôt court, ce qui ne donne peut être pas les mêmes résultats que si elle avait été menée sur deux tâches finales de deux séquences différentes.

Enfin, le nombre d'évaluations test peut être augmenté pour que les élèves aient plus de fiches de retours et que l'enseignant puisse vraiment en mesurer les effets.

3.5.3. Ouverture vers d'autres expérimentations possibles

Le nombre de participants est trop restreint pour pouvoir tirer des conclusions plus globales sur les effets des feed-back positifs sur les expériences actives de maîtrise et sur le SEP. Il serait donc envisageable de mener une expérimentation plus large, à l'échelle d'une classe entière par exemple. Il ne s'agirait pas d'une expérimentation menée dans le cadre limité d'un mémoire. Il serait par ailleurs envisageable de mener l'expérimentation sur un temps plus long, pour avoir la possibilité d'une progression plus lente mais rythmée de plus d'évaluations et de retours de l'enseignant.

Il pourrait être intéressant de voir l'évolution de la performance et du SEP sur une seule et même séquence, puis de comparer avec une autre séquence pour le même élève, afin de voir si le fait de changer de séquence, et donc de thème, pour une séquence avec laquelle l'élève a plus d'affinité ou de compétences, peut faire varier les résultats. Un tel changement pourrait alors avoir des effets sur l'intérêt de l'élève, et donc sur son SEP (Lecomte, 2004).

L'expérimentation semble par ailleurs montrer que l'augmentation du SEP est moins importante chez les élèves dont les résultats en anglais prouvent une situation de grande réussite dans cette discipline. Comme l'ont en effet prouvé les études de Schunk et Rice (1991), l'influence du feed-back sur le sentiment d'efficacité de l'élève et sur ses performances est plus significative sur les élèves en difficulté scolaire. D'autres recherches pourraient donc, à l'inverse, se focaliser sur un dispositif pour faire augmenter le SEP d'élèves qui, malgré leur réussite avérée dans une discipline, ont un sentiment d'efficacité personnelle bas et qui semble peiner pour augmenter.

Conclusion

Cette recherche a permis d'observer d'une part que les feed-back positifs d'un enseignant peuvent faire augmenter les expériences actives de maîtrise des élèves, et donc leur SEP, mais que ce n'était pas systématique. En effet, si les apprentissages énatifs, ou expériences actives de maîtrise, et la persuasion verbale sont deux sources importantes du SEP, ils ne sont pas les uniques sources pouvant l'influencer. Comme nous l'avons vu chez Bandura (1997), d'autres facteurs peuvent alimenter le SEP : l'intérêt, les expériences vicariantes, et l'état physiologique de l'individu.

Ainsi, n'ayant observé que deux sources, on ne peut déterminer si les résultats aux questionnaires du SEP n'ont pas été influencés par d'autres facteurs que la performance et la persuasion verbale. De plus, chacun de ces deux facteurs peuvent varier par le biais du retour d'autres personnes que l'enseignant sur les performances et par l'individu lui-même. Les apprentissages énatifs sont en effet centrés en majeure partie sur l'individu et la lecture qu'il fait de sa propre performance (Masson, 2018). La persuasion verbale reste davantage influencée par des personnes extérieures, comme l'explique Masson : « si une personne qu'il considère comme référant lui montre qu'elle-même est confiante en ses capacités à réussir ». Mais si « montrer » peut se traduire par des encouragements écrits, cela ne reste pas la seule traduction possible. On peut envisager que des encouragements oraux et/ou écrits peuvent agir différemment sur l'élève.

Comme le soulignent Galand et Vanlede (2004), "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". Mesurer indépendamment une source du SEP paraît donc très complexe puisque les sources forment un ensemble où chaque source est

susceptible d'influencer le SEP, même si une des sources, les apprentissages énonctifs, peut avoir plus d'influence que les autres (Bandura, 1997).

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barrett, M.S. & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37, 37-54.
- Bouffard, T., Parent S. & Larivée S. (1990). Capacité Cognitive, Sentiment d'Auto-Efficacité et Autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(3), 355-364.
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M. & Rocher T. (2013). Motivation et Sentiment d'Efficacité Personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523, 23-35.
- Collins, J.L. (1982, March). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004/2005). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? d'où vient-il ? comment intervenir ? *Savoirs, hors-série*, 91-116.
- Kirk Benalp, R. & al. (2016). Project Perseverance: Helping Students Become Self-Regulating Learners. In P.D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Ed.), *Positive Psychology in SLA* (p. 296). Bristol : Multilingual Matters.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, hors-série*, 59-90.
- Maddux, J.E. (2009). Self-Efficacy: The power of believing you can. In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 277-287). New York : Oxford University Press.
- Masson, J. (2018). *Bienveillance et réussite scolaire*. Malakoff : Dunod.

- Mills, N. (2014). Self-efficacy in foreign language acquisition. In S. Mercer and M. Williams (Ed.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA* (pp. 6-22). Bristol : Multilingual Matters.
- Nelsen, J. & Lott L. (2018). *La Discipline Positive dans la classe*. Paris : Éditions du Toucan (traduction française).
- North, R.J. & Swann, W.B., Jr (2011). What's positive about self-verification? In S.J. Lopez & C.R. Snyder (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 465-474). New York : Oxford University Press.
- Puozzo Capron, I. (2009). Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues. *Revue Sciences Croisées en ligne*, 6, 1-29.
- Rowbotham, M. & Schmitz G.S. (2013). Development and Validation of a Student Self-efficacy Scale. *J Nurs Care*, 2(126).
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and achievement motivation ? *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1991). Learning goals and progress feed-back during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.

Table des annexes

Annexe 1. Questionnaires	40
1.1. Questionnaire de Blanchard, Lieury, Le Cam & Rocher (2013)	40
1.2. Questionnaire de Rowbotham & Schmitz (2013)	42
1.3. Questionnaire de Naudet-Mahinc E., Trouche C. & Poinçon N.	42
Annexe 2. Tableaux des réponses au questionnaire sur le SEP	43
2.1. Pré-questionnaire	43
2.1.1. Tableau des résultats au pré-questionnaire	43
2.1.2. Tableau de la phase 1 dans la constitution de l'échantillon	43
2.1.3. Tableau de la phase 2 dans la constitution de l'échantillon	43
2.2. Réponses aux pré et post-questionnaires	44
2.2.1. Élèves A et A'	44
2.2.2. Élèves B et B'	44
2.2.3. Élèves C et C'	44
2.2.4. Élèves D et D'	45
2.2.5. Élèves E et E'	45
Annexe 3. Évaluations pré-test et fiches de retour groupe expérimental	46
3.1. Sujet de l'évaluation	46
3.2. Élèves A et A'	47
3.3. Élèves B et B'	50
3.4. Élèves C et C'	53
3.5. Élèves D et D'	56
3.6. Élèves E et E'	59
Annexe 4. Évaluations test 1 des groupes expérimental et témoin et fiches de retour du groupe expérimental	62
4.1. Sujet de l'évaluation	62
4.2. Élèves B et B'	62
4.3. Élèves C et C'	63
4.4. Élèves D et D'	64
Annexe 5. Évaluations post-test	65
5.1. Sujet de l'évaluation	65
5.2. Élèves A et A'	65
5.3. Élèves B et B'	67
5.4. Élève C	68
5.5. Élèves D et D'	68
5.6. Élèves E et E'	69

Annexe 1. Questionnaires

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'idiote 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		0,53	

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - 87.231.60.105 - 10/09/2019 11:00

n.info - - 87.231.60.105 - 10/09/2019 14:40 - © Groupe d'études de psychologie

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 ($N = 65$, $\alpha = 0.84$).

1.3. Questionnaire de Naudet-Mahinc E., Trouche C. & Poinçon N.

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 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 a pour but de mesurer la croyance d'efficacité d'un élève vis-à-vis des attentes d'un référent (Blanchard et al., 2013).

Les questions 2, 7 et 8 ont pour but 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).

Les questions 3, 5 et 6 permettent de mesurer le sentiment de réussite scolaire 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).

La question 9 mesure la croyance de l'élève en sa capacité à réussir dans une matière scolaire (Blanchard et al., 2013).

Annexe 2. Tableaux des réponses au questionnaire sur le SEP

2.1. Pré-questionnaire

2.1.1. Tableau des résultats au pré-questionnaire

Questionnaire SEP élèves

Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	5	6	6	5	4	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	6	3	5	5	4	4	5	2	4	3	4	5	5	5	4	4	6
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	5	5	4	6	5	6	6	4	3	5	4	6	4	5	6	4	6	5	5	6	6	4	6	5	3	4	6	6	6	6	6	4	6
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	5	6	3	6	4	3	5	4	2	5	4	4	1	3	4	5	5	4	6	5	6	3	5	3	4	3	6	5	4	6	6	5	6
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	4	3	5	3	5	6	2	4	2	5	4	4	5	2	4	4	4	4	3	5	4	6	6	6	1	2	5	1	2	4	6	5
Je me sens capable de participer en classe.	6	6	5	5	4	5	3	5	6	6	4	3	2	5	6	6	6	4	4	4	4	5	4	6	6	3	5	4	6	2	2	6	5
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	6	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	6	5	6	5	6	6	6	5	6	6	6	4	4	5	6	6	5	5	6
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	5	4	5	2	5	4	6	5	6	4	4	3	5	6	5	5	5	6	4	6	3	5	4	5	4	4	5	5	5	2	5	6
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	4	5	3	5	2	5	6	4	3	3	3	3	4	3	6	6	3	5	5	6	3	6	4	3	3	3	5	4	5	5	3	6	6
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	6	6	4	5	3	4	6	3	4	5	4	4	3	5	6	5	6	3	6	5	5	4	6	5	5	4	6	5	6	4	5	4	5
Indiques ton nom et prénom :)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG

2.1.2. Tableau de la phase 1 dans la constitution de l'échantillon

Questionnaire SEP élèves-1

Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	5	6	6	5	4	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	6	3	5	5	4	4	5	2	4	3	4	5	5	5	4	4	6
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	5	5	4	6	5	6	6	4	3	5	4	6	4	5	6	4	6	5	5	6	6	4	6	5	3	4	6	6	6	6	6	4	5
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	5	6	3	6	4	3	5	4	2	5	4	4	1	3	4	5	5	4	6	5	6	3	5	3	4	3	6	5	4	6	6	5	6
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	4	3	5	3	5	6	2	4	2	5	4	4	5	2	4	4	4	4	3	5	4	6	6	6	1	2	5	1	2	4	6	5
Je me sens capable de participer en classe.	6	6	5	5	4	5	3	5	6	6	4	3	2	5	6	6	6	4	4	4	5	4	6	6	3	5	4	6	2	2	6	5	
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	6	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	6	5	6	5	6	6	5	6	6	6	4	4	5	6	6	5	5	6	
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	5	4	5	2	5	4	6	5	6	4	4	3	5	6	5	5	5	6	4	6	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	2	5
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	4	5	3	5	2	5	6	4	3	3	3	3	3	4	3	6	6	3	5	5	6	3	6	4	3	3	3	5	4	5	5	3	6
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	6	6	4	5	3	4	6	3	4	5	4	4	3	5	6	5	6	3	6	5	5	4	6	5	5	4	6	5	6	4	5	4	5
Indiques ton nom et prénom :)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG
	43	49	36	47	32	42	45	38	35	41	38	35	25	41	43	44	50	36	47	43	48	35	49	41	42	29	40	45	43	41	42	39	49

2.1.3. Tableau de la phase 2 dans la constitution de l'échantillon

Questionnaire SEP élèves-1-1

Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	5	6	6	5	4	4	4	5	4	4	5	3	3	4	4	4	6	3	5	5	4	4	5	2	4	3	4	5	5	5	4	4	6
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	5	5	4	6	5	6	6	4	3	5	4	6	4	5	6	4	6	5	5	6	6	4	6	5	3	4	6	6	6	6	6	4	6
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	5	6	3	6	4	3	5	4	2	5	4	4	1	3	4	5	5	4	6	5	6	3	5	3	4	3	6	5	4	6	6	5	6
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	4	3	5	3	5	6	2	4	2	5	4	4	5	2	4	4	4	4	3	5	4	6	6	6	1	2	5	1	2	4	6	5
Je me sens capable de participer en classe.	6	6	5	5	4	5	3	5	6	6	4	3	2	5	6	6	6	4	4	4	5	4	6	6	6	3	5	4	6	2	2	6	5
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	6	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	2	5	6	5	6	6	5	6	6	5	6	6	6	4	4	5	6	6	5	5	6
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	5	4	5	2	5	4	6	5	6	4	4	3	5	6	5	5	5	6	4	6	3	5	4	5	4	4	5	5	5	5	2	5
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	4	5	3	5	2	5	6	4	3	3	3	3	3	4	3	6	6	3	5	5	6	3	6	4	3	3	3	5	4	5	5	3	6
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	6	6	4	5	3	4	6	3	4	5	4	4	3	5	6	5	6	3	6	5	5	4	6	6	5	4	6	5	6	4	5	4	5
Indiques ton nom et prénom :)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG
	43	49	36	47	32	42	45	38	35	41	38	35	25	41	43	44	50	36	47	43	48	35	49	41	42	29	40	45	43	41	42	39	49

2.2. Réponses aux pré et post-questionnaires

2.2.1. Élèves A et A'

Élèves A et A'

	Pré-questionnaire	Post-questionnaire	Pré-questionnaire	Post-questionnaire
Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	6	4	5	5
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	4	4	4	4
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	3	3	4	4
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	3	2	4
Je me sens capable de participer en classe.	5	5	5	5
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	4	3	5	6
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	4	6	4
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	3	4	4	3
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	4	4	3	6
Indiques ton nom et prénom :)	A	A	A'	A'
Total	36	34	38	41

2.2.2. Élèves B et B'

Élèves B et B'

	Pré-questionnaire	Post-questionnaire	Pré-questionnaire	Post-questionnaire
Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	4	4	3	3
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	5	4	5	4
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	4	3	4	4
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	3	4	4	4
Je me sens capable de participer en classe.	4	5	4	6
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	5	5	5
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	2	5	5	4
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	2	4	3	4
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	3	4	3	4
Indiques ton nom et prénom :)	B	B	B'	B'
Total	32	38	36	38

2.2.3. Élèves C et C'

Élèves C et C'

	Pré-questionnaire	Post-questionnaire	Pré-questionnaire	Post-questionnaire
Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	5	5	3	
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	4	5	6	
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	4	4	4	
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	5	3	4	
Je me sens capable de participer en classe.	4	5	3	
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	5	4	
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	4	4	4	
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	3	4	3	
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	4	4	4	
Indiques ton nom et prénom :)	C	C	C'	C'
Total	38	39	35	

2.2.4. Élèves D et D'

Élèves D et D'

	Pré-questionnaire	Post-questionnaire	Pré-questionnaire	Post-questionnaire
Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	3	3	3	5
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	4	3	4	5
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	1	2	3	3
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	4	3	1	1
Je me sens capable de participer en classe.	2	2	3	4
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	2	2	4	4
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	3	3	4	3
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	3	2	3	3
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	3	2	4	4
Indiques ton nom et prénom :)	D	D	D'	D'
Total	25	22	29	32

2.2.5. Élèves E et E'

Élèves E et E'

	Pré-questionnaire	Post-questionnaire	Pré-questionnaire	Post-questionnaire
Je me sens capable de répondre aux attentes du professeur	4	3	4	5
Je me sens capable de prendre en compte les remarques de mon professeur pour éviter de refaire les mêmes erreurs	4	4	4	4
Je me sens capable d'apprendre même le contenu le plus difficile	3	6	5	4
Je me sens capable de travailler, même si je passe une mauvaise journée	4	4	6	3
Je me sens capable de participer en classe.	5	6	6	6
Je me sens capable d'améliorer la qualité de mon anglais écrit	5	5	5	5
Je me sens capable d'identifier mes difficultés d'apprentissage	3	5	2	1
Je me sens capable d'analyser les erreurs commises à l'écrit	3	4	3	2
Je me sens capable de réussir en anglais, de manière générale	4	5	4	4
Indiques ton nom et prénom :)	E	E	E'	E'
Total	35	42	39	34

Annexe 3. Évaluations pré-test et fiches de retour groupe expérimental

3.1. Sujet de l'évaluation

SÉQUENCE 5: Becoming detectives

→ Tâche Finale EE:

You investigate on a crime as an assistant detective: solve the case and write your report to the detective.

You must :

- collect and understand the clues to solve the case (answer the questions "who?", "where?", "why?", "how?", "with what weapon?").
- choose a famous British detective.
- write your police report to this detective including all the elements of the investigation (victim, time, date, location, murderer, what he did, with what weapon, and his/her motive).
- give as many details as possible, but be factual and neutral : DO NOT give your impressions or feelings.
- write 70 words minimum (PAP? 50 words minimum).

3.2. Élèves A et A'



Case Number: 06/03/20

Incident: crime, murder

Reporting Officer:

Sherlock
Holmes

Date of report: 06/03/20

Investigation: 8/12

Report: 8/18

in a police report, don't forget
to mention who is the victim
and when & where the crime
happened.

Very good!

16/20

Narrative:

The night¹ of the murder Mme Saint-Clair
went to the restaurant¹ and so she reserved a
table with her men. Emanuel Klein had a dinner
ticket he went with his wife. Bernard Rogzantzy.
He was at the crime scene the heard the gunshot¹ but
the says he was not in the same room except
that no one can prove it. The alibi of
Bernard ~~Rogz~~ Rogzantzy is not good. He
is the murderer⁵.

Ce qui est très bien:

- la longueur de ton rapport.
- la maîtrise des temps du passé et du présent.
- la logique.
- les verbes irréguliers au présent.
- le respect des règles "du rapport de police" (justification)
- l'orthographe
- la maîtrise des accords en nombre (singulier / pluriel).
- les phrases complexes avec mots de liaison (but, so, that).

Pistes de travail suggérées: choisis l'élément(s)

sur lequel(s) tu souhaites travailler (entoure - les).

- l'accord en genre de l'adjectif possessif (his / her)
- le découpage des phrases / la ponctuation.
(pause à l'oral $\Rightarrow$ virgule, voire point).
- s'assurer que tous les éléments de la fiche des critères de l'évaluation sont utilisés.

Case Number:

Incident: Crime

Reporting Officer:

Date of report:

Today, Thursday, 9/12

Investigation: 9/12

Report: 6/18

Good job! 15/20

Narrative: Police report

The crime his product on Chepouse palace¹ at
 ten-pm (10 pm)¹, For men attack Dutch shulz³ (kitime)
 Dutch gang to hospital in urgence, is dead.
 Have tree suspect: Mme Saint-Clare its in restaurant
 same time of the crime. Emanuel Benezatz its
 the bodyguard of shulz. Its in a laboratory during
 the crime, Emanuel (Mendy Kueis)³ its probly
 the number one suspect because he's watche
 a strange machine during the crime¹.

3.3. Élèves B et B'



Case Number: 7

Incident: Crime

Reporting Officer: [REDACTED] **Date of report:** 27/02/2020

409

Narrative:

date? location? ← Investigation: 10/12
a bit too short (some elements are missing) + ← Report: 4,5/8.
don't forget to write your report in the past. Very good! 14,5/20

The Victim is Dutch "large" bulky³, it's dead² for a gun¹. The Murderer it's
present tense for preposition repetition

Emmanuel was³. He is coming after a cinema - Dutch bulky has been murder
tense participial phrase

after 10 p.m.^d

Ce qui est très bien :

- l'effet de synthèse de tous les éléments de l'enquête.
- la maîtrise du présent simple et du présent perfect [HAVE au présent + V-EN].
- la construction de la phrase simple.
- l'accord sujet / verbe.
- la maîtrise et le réinvestissement du lexique de la séquence.

Pistes de travail suggérées : choisir 1/les élément(s) sur lequel(s) tu souhaites travailler (entourer-les).

- respecter le schéma Sujet - verbe - Complément en évitant la répétition du sujet (ex: Scholar has to go)
- le participe passé en anglais (ex: tué → murdered)
- l'utilisation du pronom personnel adéquat.

Case Number:

Incident: Crime

Reporting Officer:

Date of report:

Today, Thursday, 9/12

Investigation: 9/12

Report: 6/18

Good job! 15/20

Narrative: Police report

The crime his product on Chesham Palace¹ at
 ten-pm (10 pm)¹, For men attack Dutch Shulz³ (victim)
 Dutch gang to hospital in urgence, is dead.
 Have tree suspect: Mme Saint-Denis² in restaurant
 same time of the crime. Emanuel Boneratz³ is
 the bodyguard of Shulz. It is a laboratory during
 the crime, Emanuel (Mandy Kueis)³ is probably
 the number one suspect because he's watch
 a strange machine during the crime¹.

3.4. Élèves C et C'



Case Number: 1

Incident: Crime / murder

Reporting Officer: [REDACTED]

Date of report: 27/02/20

Investigation: 12/12.

Report: 8/8.

Excellent! 20/20

Narrative:

Tuesday October 22, 1935¹, at 11.15 p.m.¹, I was dispatched to
préposition

Palace Chophouse¹ for crime. The victim is Dutch Schultz³. His body was
article

sit down on the chair. The murder is Bernard Rosenberg³. The victim
lexique orthographe + temps
was killed² with a gun¹. Dutch Schultz rushed to hospital. There was a
article *accord*

blood on the table and^{on} his body. The murder is Bernard Rosenberg³
lexique

because his alibi it's not good. Investigation to after...
répétition *lexique*

Ce qui est très bien :

- la maîtrise du lexique de la séquence.
- l'aspect factuel et synthétique du rapport de police.
- la maîtrise des prépositions.
- l'accord sujet/verbe au présent simple.
- l'orthographe globale.
- la façon d'organiser tous les éléments de l'enquête dans un rapport.

Pistes de travail suggérées (choisis 1/les thèmes) sur lesquels tu souhaites travailler (entre -60).

- la relecture pour certaines erreurs d'orthographe (ex: majuscules aux noms propres; 23^{es})
- la négation au présent simple.
- la gestion du temps (ne pas rester plus de la moitié du temps total au brouillon).

Case Number:

Incident: Crime / Murder

Reporting Officer:

Date of report: 27/02/2020

Narrative:

Dutch shilly Kill² at Joon Ken at gunned¹ in the
 auxiliary + temp proposition proposition
 police headquarters¹ & i have² 3 suspect; Emmanuel
 orthographe lexique accord
 "Mandy" Weiss (origina Kilmann), Bernard "Lulu" Rozenantz
 and (Shelly's bodyguard) and Anne Saint-Denis (body
 gangster in hulen). The ~~flinder~~ ^{lexique} is ~~for~~ ^{accord} ~~handy~~
 Bernard "Lulu" Rozenantz³ but he have² not ability
 accord accord
 connected. he i Kill Dutch shelly² but is it is body-
 lexique + ortho sujet auxiliary + verb + temp orthographe orthographe ("son")
 yard & Dutch

3.5. Élèves D et D'

Miss Marple

Private Detective's
Agency



Case Number: 1

Incident: crime/ murder

Reporting Officer: [REDACTED]

Date of report: 27/02/20

Investigation: 12/12.

you need to write in the past
for a police report + to
give more details!

Report: 5/8.

Excellent job!

17/20

Narrative:

The murderer² of Dutch Schultz³ is Bernard Rogencrantz³ with a gun¹

at Palace Chophouse¹ the 23rd October 1935¹ at 10h25¹

Bernard Rogencrantz no have a alibi.

auxiliary + negation + with preposition

Ce qui est très bien :

- la maîtrise du lexique de la séquence.
- l'aspect factuel et synthétique du rapport de police.
- la maîtrise des prépositions.
- l'accord sujet/verbe au présent simple.
- l'orthographe globale.
- la façon d'organiser tous les éléments de l'enquête dans un rapport.

Pistes de travail suggérées (choisis 1/les thèmes) sur lesquels tu pourrais travailler (entre -les).

- la relecture pour certaines erreurs d'orthographe (ex: majuscules aux noms propres; 23^{es})
- la négation au présent simple.
- la gestion du temps (ne pas rester plus de la moitié du temps total au brouillon).

Case Number:

Incident: Dutch³ is dead

Reporting Officer:

Date of report: 17/02/20

Investigation: 8/12.
Report: 6/8. 14/20
Utiliser le passé tout au long du rapport.
Good job!

Narrative:

The crime² is passed a Palace Chop House⁴.

It's not Mme Saint-clair because she

was a concert. It's not Emmanuel 'Mendy'

weiss because he was a cinema. The crime is

passed Wednesday October 24¹. The suspect is

Bernard 'Lulu' Mezenery because i don't not

do. The crime is gun⁴

3.6. Élèves E et E'

Miss Marple

Private Detective's
Agency



Case Number:

Incident: Dutch Schultz killed.
It's a crime

Reporting Officer:

Date of report:

Thursday, February 28⁷

Narrative:

Utiliser le passé pour un rapport de police + donner tous les éléments factuels (à qui, la date etc...)
Investigation: 9/12.
Report: 3,5/8.
Good!

12,5/20

Dutch Schultz³ killed by Gangland. The principal suspects is;
auxiliaire orthographe accord
Mme Saint-Clair / Emmanuel "Mandy" Weiss and Bernard "Lup" Rozenkrantz.

Mme Saint-Clair and Bernard Rozenkrantz have a baby.
minuscule orthographe

Emmanuel Weiss is suspects to murder? We have a song the hand?
orthographe minuscule

We not reporter, is Mafia.
verbe exrique Super?

Emmanuel Weiss³ and assistance killed² Dutch by gun¹. It's murder.
exrique article article orthographe

Ce qui est très bien :

- l'utilisation du logique de la séquence.
- maîtrise de la construction de la phrase simple quasiment systématique.
- participe passé ('co')
- utilisation de la préposition "by" de manière appropriée.
- organisation du rapport de police de façon logique.
- pertinence de l'analyse.

Pistes de travail suggérées (choisis 1/les élément(s) sur lesquels tu souhaites travailler (travaux-leiss)).

- la longueur de ton écrit.
- choisir le temps adapté à la production à réaliser (ex: un rapport de police s'écrit au passé).
- se soucier de l'orthographe du lexique de la séquence.

Case Number:

Incident: the killer is Bernard Luku: he shooting in the Schultz
temps article Nom propre

Reporting Officer:

Date of report: 27/02/20

Investigation: 9/12

un rapport de police
doit être écrit au passé

Report: 4/5/8.

13, 5/20

Good, but you can do better!

Narrative:

The killer⁹⁵ is Bernard Luku³ because he⁹⁵ in the Bar⁹⁵
verbe

was 15h⁹⁵ Emanuel Mandy he⁹⁵ not reason by the
préposition adjectif verbe verbe

killer and Mme saint-clair she⁹⁵ not reason by the
verbe verbe

killer: Emanuel, Mandy, Weiss is watching a movie
temps

and Mme saint-clair - in the Man! He explain the cause.
verbe accord + temps

The victim in Bloodshed at police chophouse, four
verbe

Men shot in Gangland Attack
article

Annexe 4. Évaluations test 1 des groupes expérimental et témoin et fiches de retour du groupe expérimental

4.1. Sujet de l'évaluation

Training your written expression: answer the question "can we trust robots?".

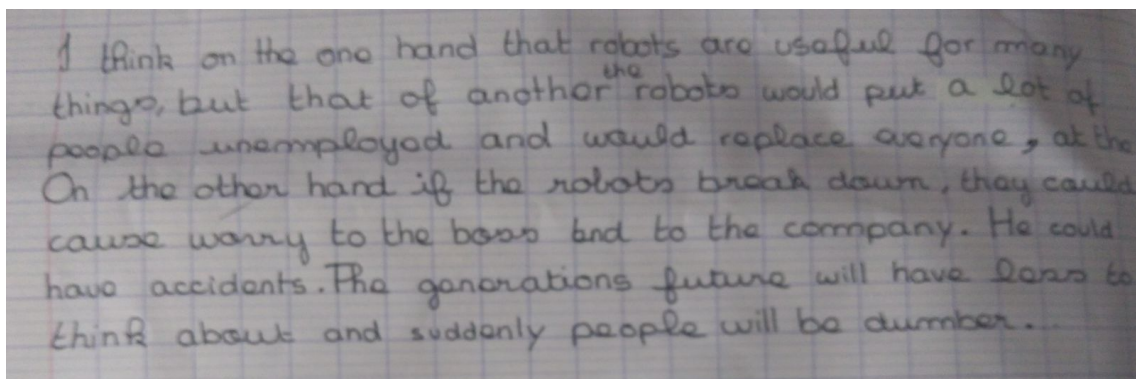
4.2. Élèves B et B'

can we trust robot ?

No because if we develop artificial intelligence too much it will end up in
Terminator

Ce qui est vraiment très bien :
- la compréhension du travail demandé.
- l'utilisation de mots de liaison simples (because).
- l'expression du futur avec WILL.
- l'expression d'une hypothèse avec IF.

Ce qui peut être amélioré :
- l'accord singulier/pluriel (ex: can we trust robots)
- la ponctuation (virgules, points, majuscule en début de phrase (« Can we...? »)).



I think on the one hand that robots are useful for many things, but that of another ^{the} robots would put a lot of people unemployed and would replace everyone, at the On the other hand if the robots break down, they could cause worry to the boss and to the company. He could have accidents. The generations future will have less to think about and suddenly people will be dumber.

4.3. Élèves C et C'

Anglais

EXCELLENT JOB!

Yes can we trust a robot because a robot has no emotions. It does what it must do. Robots can do things impossible for humans, for example they can explore Mars, or dive very deep in the sea to explore the Titanic. They can help us and be very usefull.

But robots have to stay under control. If not it can be dangerous.

Ce qui est très bien :

- la compréhension du travail demandé.
- le lexique.
- l'effort de construction de phrases complexes.
- l'utilisation pertinente de mots de liaison.
- la maîtrise de la ponctuation.
- la maîtrise des temps et modaux (can, must).

Ce qui peut être encore amélioré :

- l'auto-correction systématique de l'orthographe (useful).
- l'accord systématique du singulier/pluriel (But robots have to... If not they can...)

Can we trust robots ?

Robots can dangerous because with all the technological progresse .

In my opinion the robots cannot feel feeling but the robots are intelligent and can surely copy a human feeling .

And in another hand the creator of the robot can think of everything so this little problem and the robots would not be dangerous

4.4. Élèves D et D'

Anglais

We can trust robots like we are the ones who manufacture and program but we are not safe from a malfunction. There is also a risk that malicious people will hack them for terrorist acts.

Ce qui est très bien :

- le lexique de la séquence
- la maîtrise des prépositions
- la construction de phrases complexes avec les pronoms relatifs adéquats
- l'utilisation de mots de liaison
- l'orthographe

Pistes de travail suggérées :

- l'utilisation de virgules si nécessaire
- la concordance des temps (there is a risk that people hack)

Yes we can trust robots. They can help us for cleaning task, medicine, take care of us and defend us.

They robots can helps us for the cleaning tasks like vacuuming wash the ground.

They robots can help us for the medicine like find vacin, to operate.

They robots can defend us. We can replace the humain by robots (less some dead)

They robots can help us for take care of us such as check us, to scan our body and control our health.

To my mind, can be useful us

Annexe 5. Évaluations post-test

5.1. Sujet de l'évaluation

SEQUENCE 6: Technology: a danger?

→ Tâche finale EE (Expression Écrite) :

Rewrite a passage from I, Robot: you are Gloria and tell how you and your father convinced your mother to keep Robbie in the house.

You must:

a) **not use** any **dialogue**.

→ you can't say: "I'm not happy", mom said => you can say: Mom **said she was** not happy.

b) organise the **arguments**, **counter-arguments**, and **examples**.

- expose your vision of the future with the robot

→ you can use "I think", "In my opinion", "I disagree" ...

convince your **mother** that technology is an improvement

→ you can use "would", "could" ; "for + nom", "to + BV" ...

c) use the narrative scheme: 1) **initial situation** 2) **problem** 3) **discussion** 4) **resolution**.

d) write **80 words minimum**.

5.2. Élèves A et A'

17/20 Excellent work!
La ponctuation peut être encore améliorée en lisant le texte dans ta tête pour savoir où faire des pauses (courtes ou longues), ou non.

Final Task:

orthographe
Hello my name is Gloria i live with my parents and my robot. The problem is that I my mother. She ~~doesn't~~ want to keep it so i have to convince her. The robot could help us with shopping, do it yourself, clean the house. Mom and dad would have less to do. In addition **pronom** if it does not please her he well be able **accord** to satisfy all the desires that it is those of mom of papa or of other people, and it does **accord** not pollute it consumes electricity and its battery last a whole day.

10/20 You can do better

Les critères d'évaluation sont vraiment à prendre en compte, sinon impossible de t'évaluer de la façon la plus juste. Le premier tiret était de ne pas faire un dialogue, mais un récit.

Gloria: Hello mom robit woke UP tuhis morning **orthographe / pronom / orthographe / orthographe**

Father: its vert cool, robit its Geny **orthographe**

Mother :i think we part with it **orthographe / lexique**

Gloria/father :why **ponctuation**

Mother :it takes a lot of space and it's expensive to maintain

Gloria : oh no it's my favorite friends **accord**

Robit have many positive points **accord**

He alert you when I go back to school **accord / préposition**

he play with us **orthographe / accord**

Father: Gloria is not wrong robit it's very useful **« Robit » = sujet, donc pas « it », juste « is »**

Mother: ok ok well keep robit for now **ponctuation**

5.3. Élèves B et B'

16/20 Very good!

Relire ton travail en vérifiant notamment les majuscules et les pronoms pourra t'aider à faire encore mieux. On se perd un peu entre les phrases au style direct au présent et le style indirect au passé. Pour un récit narratif (= sans dialogue), on préférera tout écrire au style indirect, donc au passé.

An agency lends a robot to a random family ,and it falls on gloria's family
for 1 orthographe

day.

At the end of the first day, the father and gloria want to keep it, but the
mother doesn't . good pronoun

To keep the robot gloria tries to reason her mother by telling her that

it will be a nanny for the kids, the mother replied that if the robot runs
out of

battery, who would watch the kids ?

Gloria said that he could play with us, but themother replied
that it is expensive in electricity, but he can help you eat better. pronoun

The mother responds thatshe wouldn'd want being watch by a
cop robot while she eats, Gloria agrees but he will find lost objects, orthographe
the mother says she can find them on her own. but he's so cute.

Gloria's mother eventually gives in is accepted Robbit.

13/20 Good, but you can do better

Il faut écrire au passé dans un récit et il manquerait la présentation des personnages (= situation initiale) et un dénouement (= conclusion).

Anglais

The robot can be useful for household tasks and for
range deals lying around . He can even tidy up the room ! préposition
lexique orthographe

This robot has all the design modern . adjectif+nom

He recongnizes and analysis the obstacles and he people. orthographe
orthographe verbe ≠ nom

He interacts and dialogue like everyone .
lexique + accord

The robot can play with childrens , exemple : hide and sick .
orthographe préposition

He also wakes up .

We knew that if there was a problem. sens?

For her, the robot could only worsen the situation and
confuse us .

This robot is the future

5.4. Élève C

Anglais

20/20 Perfect!!! Congratulations

My name is Gloria and my best friend is a robot. It's name is Robbie. But there is a problem : mom doesn't want Robbie anymore. Dad and I disagree. I don't want Robbie to go away because I need him : it plays with me, it helps me to do my homeworks, it helps me to clean my room... Dad and I are going to talk with mom.

First, I told mom all the things that Robbie could do with me and all the things it **irregular verb** taught me... She told me she wouldn't change her mind. Dad said that Robbie was kind and wasn't dangerous. Then, I explained that robots could be very useful and that they could do more than humans. She disagreed. To finish, I said that I couldn't do anything without Robbie, that it was my best friend and I trusted it. Mom told me she was going to think about it.

The next day, she told me that she was sorry and that we could keep Robbie with us because it was part of the family.

5.5. Élèves D et D'

19/20 Excellent work!!

Tâche finale: Robots

Il manquait une petite phrase de situation initiale

avant l'explication du débat pour que ce soit vraiment « parfait ».

I told mom I wanted to keep Robbie as I don't have **any pets** a dog, he will make a good companion. I told her that he could help me with my homework and she replied that if he did everything for me I would become lazy. Dad thinks Robbie could take care of me and protect me. Mom didn't agree with dad, she said he could get hacked or even malfunction and put me in danger. Dad told her that Robbie could interact with humans and that he has several hours of autonomy. But since mom didn't seem convinced, I told her that he could adapt to our mood and the atmosphere of the house. She ended up agreeing to keep him.

Ewan

taches final SEQUENCE 6 : technology a danger?

Lysowec-genieis

4*3

14/20 Good job

Tu aurais pu finir sur une phrase de conclusion pour dire si c'est la fille ou la mère qui a eu le dernier mot :)

One day, father **temps** loves artificial technology and **temps + lexique** has seen an artificial robots **préposition** A.i and mother **temps** is against **temps** take a robot in our house.

My father and **pronom** me convinced my mother to keep Robbit. We **temps** enter in our house and we said our opinion about artificial intelligent **préposition** for buy a robot. She disagreed and was not happy. My father did **did not + BV** not agreed with mom and dad said he could take care of **article** a robot and Robbie could play with me and help my mom **préposition** on cleaning tasks.

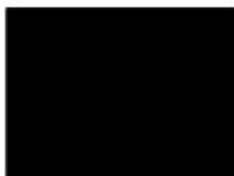
Mom said that robots are dangerous for the planet and robots pollute the environment.

5.6. Élèves E et E'

13/20 Good job! The English is really good!

Il manquerait quelques arguments et exemples pour que ton récit soit plus complet.

Il aurait été possible d'exposer l'opinion de la mère avant d'avoir été convaincue, par exemple.



My father and I, we convinced my mother to buy us a robot, we told him that with him, accord everything would be better, that the family would be better, that he did all the functions utiliser le conditionnel without paying him. But we had no idea when the robots had a brain and were able to think utiliser un pronom relatif for themselves. That's why I don't want you to trust the robots anymore, my children.



20/20 Perfect!

FINAL TASK

My father and I decided to keep Robbie and convince my mother that he could be useful. Robbie could help us with housework. Indeed, he pronon could, for example, vacuuming and make our beds or when we go on vacation, he can keep the house and water the plants (hope it doesn't rust). Mom said she wouldn't like having a new person in the family, so "one person" is not the right word. For her, the robot could only worsen the situation and confuse us, but my father and I did everything in our power to convince my mother that it was extraordinary. We always thought about what the robot could do good but not bad and only my mother could see the evil. We knew that if lexique there was a problem, we could extinguish it. since that day we are four ponctuation in our family me my mother my father and the robot.

Noëmy POINÇON

Encourager à l'écrit pour favoriser l'amélioration du SEP des élèves de collège

Positive written feedback to favor the improvement of middle school pupils' self-efficacy

Résumé :

Cette recherche prend appui sur une expérimentation sur dix élèves de quatrième divisés en deux groupes équilibrés formant un groupe « test » et un groupe « témoin ». Le but étant d'évaluer les effets des encouragements par le biais d'une fiche de feedback positif normée sur les performances et sur le SEP des élèves mesuré grâce à un questionnaire.

Mots-clés : Sentiment d'efficacité personnelle ; performances scolaires ; feed-back positif.

Abstract :

This study is based on an experiment including ten 13 year-old pupils from French middle school divided into two equal groups : a target group and a control group. The aim is to get and analyse the effects of encouraging pupils through a normed feedback paper with positive elements on their performance and self-efficacy measured with a questionnaire.

Keywords : Self-efficacy; pupils' performance experiences; positive feedback.