

MÉMOIRE MASTER 2

UE3 : Le praticien réflexif EC2 : analyser sa pratique et mobiliser sa recherche

Quelle place la remédiation occupe-t-elle au sein de la classe de langue ?

*En quoi un feedback, de par son attribution ou son absence,
peut-il influencer le sentiment d'efficacité personnelle des
élèves ?*

Présenté par :

Hugo BONNARD

M2 MEEF 2nd degré Anglais

Référent mémoire : Frédérique LAMBLOT

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

" Je déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

Je sais que les propos empruntés à d'autres auteurs doivent figurer entre guillemets.

Je m'appuie dans ce mémoire sur des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise. "

Signature : Hugo BONNARD

The image shows a handwritten signature in black ink. It consists of two parts: a stylized, cursive initial 'H' on the left, and a capital letter 'B' on the right, which is written in a simple, blocky style.

Remerciements :

Il convient, avant de débiter le développement de ce mémoire de recherche, d'adresser mes remerciements aux personnes qui ont participé à sa mise en œuvre.

Je tiens avant tout à adresser mes plus sincères remerciements à ma référente de mémoire, Frédérique Lamblot, pour ses précieux conseils, sa bienveillance et sa disponibilité lors de la rédaction de ce mémoire de recherche. Je lui suis également reconnaissant pour m'avoir initié à l'utilisation du two stars and a wish lors du projet inter-degré conduit avec les étudiants du Master 1 MEEF 1^{er} degré durant l'année universitaire 2022-2023.

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance envers nos formatrices en didactique au sein de l'INSPE, mesdames Pauline Papa et Géraldine Capsié, pour leur accompagnement au cours de nos années de Master. Mes remerciements s'adressent également à mesdames Celia Schneebeli, Marine Paquereau, Shannon Wells-Lassagne et Mélanie Joseph Vilain ainsi qu'à monsieur Alain Bouley pour les connaissances universitaires apportées.

En outre, je tiens à accorder une attention tout à fait particulière à ma tutrice établissement Caroline Muller pour son soutien durant la mise en place de mon protocole de recherche au sein de ses classes.

Par ailleurs, je tiens à remercier ma famille et mes amis pour leurs encouragements et l'intérêt apporté à ce travail. Je souhaite exprimer ma gratitude envers mes camarades et amis de promotion, avec qui j'ai passé deux excellentes années, rythmées d'entraide et de camaraderie. Il m'est impossible de ne pas faire mention de mes trois compères Manon, Laura et Loïse pour leur amitié et leur soutien sans faille.

Enfin il me paraît fondamental de conclure ces remerciements avec, pour mention honorable, les élèves des classes tests et témoins, non seulement pour leur participation durant la mise en place du protocole, mais également pour avoir confirmé, de par leurs personnalités, leur entrain et leur curiosité, la concrétisation de mon projet professionnel.

Sommaire :

I. Introduction.....	1
II.Revue de la littérature.....	3
I. Remédier, après s'être exercé	3
1.1. La remédiation, une partie importante de l'évaluation formative ?.....	3
1.2 Les différentes formes de remédiations.....	4
II. Les différents feedbacks conférés aux élèves et leurs impacts.....	5
2.1 Les différents types de feedbacks individuels	5
2.2 Les feedbacks collectifs.....	6
2.3 Le feedback entre pairs.....	8
2.4: Les limites et freins des feedbacks	9
III. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle	9
3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle : sa signification et sa constitution	9
3.2 L'apport des feedbacks sur le SEP des élèves.....	11
III. Problématique :	12
IV. Protocole :	13
IV.1La méthodologie et l'échantillon :	13
IV.2 Les dispositifs retenus.....	14
IV.3. Les données recueillies à travers la méthode de collecte :	15
V. Analyse des données collectées :.....	19
I. Les feedbacks dispensés par l'enseignant :	19
V.1 Condensé des SEP	19
V.2 Évolution du SEP des élèves :	21
V.3 : Évolution du SEP des élèves des groupes tests et témoins au SEP élevé.....	23
V.4: Évolution du SEP des élèves des groupes test et témoins au SEP fort.....	23
V.5 : Évolution du SEP des élèves des groupes test et témoins au SEP modéré.....	24
II.Relevé des two stars and a wish selon les réponses apportées par chaque classe	25
VI.Discussion des résultats, réponse à la problématique	28
VI.1 Discussion en lien avec les apports théoriques.....	28
VI.2 Apports dans le cadre de la pratique professionnelle	28
VI.3 Pistes de remédiation et d'évolution.....	29
VI.4 Réponse à la problématique et aux hypothèses de recherche.	29
VII. Conclusion :	31
VII.2 Limites :	32
VII.3 Prolongements :	32
VIII. Bibliographie	33
IX. Annexes :.....	35

Présentation des Annexes:

Annexe n°1 : La formation sur le feedback dispensée aux élèves des deux classes :	35
Annexe n°2 : Questionnaire s'appuyant sur l'échelle d'Albert Bandura :.....	36
Annexe n°3 : Questionnaire distribué à la classe test	37
Annexe n°4 : Formulaire classe témoin:	38
Annexe n°5: Modèle de two stars and a wish:	39
Annexe n°6: Two stars and a wish individuels complétés en classe témoin:	40
Annexe n°7: Two stars and a wish individuels complétés en classe test:	41
Annexe n° 8: Tentative de two stars and a wish entre pairs en classe témoin:	42
Annexe n°9 : Taxonomie de Bloom :	43
Annexe n°10 : Le système RISE d'Emily Wray :.....	44
Annexe n°11 : RISE d'élèves de la classe test :.....	45
Annexe n°12 : Vidéo d'une conférence où la chercheuse Emily Wray présente en cinq minutes l'élaboration du système RISE :.....	46
Annexe n°13 : Sondage réalisé en fin de protocole, à l'oral, pour la classe test :.....	47
Annexe n°14 : Tableau démontrant la répartition des groupes pour la tâche finale.....	48
Annexe n°15 : Extraits du projet d'établissement du collège Gaspard Monge :	49

I. Introduction

La thématique que j'ai choisie d'étudier pour ce mémoire de recherche sera celle de la remédiation. La justification de ce choix s'appuie sur plusieurs constatations lors de ma première année en Master d'enseignement :

En premier lieu, durant mes stages conduits aussi bien en observation qu'en pratique accompagnée, j'ai pu remarquer que les élèves ne disposaient que de très peu de remédiation, se résumant à quelques commentaires laissés sous une sous-partie nommée "appréciation.", inscrite en dessous de leur grille d'évaluation complétée. Lors de la conception de ma tâche finale pour la séquence conduite durant l'un de ces stages, s'adressant à une classe de cycle terminal, la question du feedback s'est posée, notamment pour son exhaustivité et sa place au sein d'une séance d'enseignement. En raison de nombreux imprévus, il fut impossible de consacrer une séance entière à la remédiation, après la mise en œuvre de la tâche finale. Ainsi, le feed-back fut intégré à la suite de la grille d'évaluation sur une fiche individuelle transmise à chaque élève par ma tutrice établissement après la correction de la tâche quelques semaines après la fin de ma période de stage. Ne pouvant avoir leurs retours, leurs questions ainsi qu'une réelle interaction orale avec eux, j'ignore si ce feed-back leur fut réellement spécifique ou s'il s'agissait uniquement pour eux, d'un constat des fautes effectuées et rien de plus. Je souhaitais leur proposer des "pistes d'amélioration" à partir des erreurs commises plutôt qu'un récapitulatif de tout ce qui n'allait pas au sein du travail rendu. La plupart de mes retours se concluaient sur la phrase suivante : « Ne te décourage pas et poursuis tes efforts ».

En second lieu, par suite d'une activité inter-degré conduite avec les étudiant.e.s du 1er degré, j'ai été amené à formuler puis à soumettre un feedback. Nous devions corriger des productions orales de ces étudiant.e.s et leur transmettre un retour constructif sur leur travail. Comme communiqué par les étudiant.e.s à ma charge après le retour de la première production, ces conseils ont joué un rôle important dans leurs progressions, un constat qui se reflétait déjà dans leurs productions postérieures où ils ont pu s'améliorer. De ce projet, m'est venue l'idée d'insérer dans mon pré-mémoire le système de feedback que nous avons employé dans cette activité, le two stars and a wish, et de me focaliser sur la question afin de pouvoir, une fois enseignant, fournir un retour constructif et pertinent à mes élèves.

Ces éléments se sont affûtés sur mon terrain de stage cette année. Le cadre d'expérimentation était l'établissement scolaire secondaire Gaspard Monge, implanté au nord-ouest de la ville de Beaune. Situé en secteur semi-rural, ce collège public, faisant partie d'un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé a enregistré 95% de taux de réussite au Diplôme National du Brevet en 2023. L'établissement comporte 626 élèves, dont onze placés en Unités Localisées pour l'Inclusion

Scolaire en ULIS (cinq en 5^{ème}, cinq en 4^{ème}, trois en 3^{ème}).

Suite à l'obtention de leur année de 3^{ème}, on comptabilise environ 69% des élèves qui s'orientent vers des établissements de filières générales et technologiques. Environ 21% des élèves choisissent une orientation professionnelle tandis que 10% se tournent vers des CAP ou des apprentissages. Par ailleurs, le collège comporte une section 6^{ème} bilingue, avec comme première langue l'allemand et l'anglais en seconde. En outre, l'établissement Gaspard Monge bénéficie d'une section LCE d'environ 46 élèves de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} (**cf. annexe n° 15 pour davantage de précisions sur le contexte établissement**).

En raison du statut de stagiaire en situation d'observation et de pratique accompagnée, occupé durant cette seconde année de Master, une tutrice m'a accompagné pendant mon temps en cours et comme de raison, pendant la mise en place du protocole. En prenant contact avec elle au début de l'année, j'ai pu l'interroger sur ses méthodes de remédiation. Je me suis notamment intéressé aux moyens employés pour transmettre un retour à ses élèves sur leur travail. Ma tutrice leur fournit très régulièrement des feedbacks oraux en s'appuyant sur l'application Quizinière, après que les élèves ont enregistré et déposé un travail sur la plateforme. Parmi les classes auxquelles ma tutrice dispense son enseignement de langues vivantes, nous comptons deux classes de cycle 3, soit deux classes de 6^{èmes}, ainsi que deux classes de 4^{ème} appartenant au cycle 4. Ces dernières ont constitué l'échantillon pour le protocole de recherche. Elles sont composées respectivement de 24 et de 26 élèves et nous bénéficions d'une heure d'enseignement avec chacune d'entre elle tous les lundi et vendredi.

La classe de 24 élèves comportait une élève s'étant vue attribuer un Plan d'Accompagnement Personnalisé en raison de sa dyslexie et un élève nécessitant la présence d'un AESH. Un élève anglophone compte également parmi les apprenants de cette classe mais masquait son accent en début d'année afin d'éviter de subir des brimades de la part de ses camarades comme cela fut le cas pour lui l'année précédente. Parmi les 26 élèves de la seconde classe, deux d'entre eux bénéficient d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé pour cause de dyslexie. La classe accueille par ailleurs une élève allophone, présente dans l'établissement les après-midis de chaque journée de cours et comporte également une élève anglophone sur laquelle les élèves s'appuient s'ils rencontrent des difficultés de compréhension des consignes ou des supports.

Les élèves de 4^{ème} ayant participé au protocole bénéficiaient ainsi déjà d'une forme de retour, et de remédiation, dans leur apprentissage de l'anglais. Pendant mes phases d'observation, j'ai ainsi pu observer les élèves s'enregistrer en classe sur Quizinière, mais également corriger leurs erreurs en se mettant dans la peau d'un professeur en charge de la correction des copies, lors d'une séance de remédiation.

Ainsi, le cœur de ce mémoire portera sur l'impact de la remédiation sur les élèves et nous nous interrogerons sur la place que cette dernière occupe en classe de langue.

II.Revue de la littérature

I. Remédier, après s'être exercé

1.1. La remédiation, une partie importante de l'évaluation formative ?

La remédiation est définie dans divers dictionnaires comme étant une mise en œuvre des moyens permettant de résoudre des difficultés d'apprentissage repérées au cours d'une évaluation. Elle est établie avant tout comme un dispositif pédagogique mis en place après l'évaluation de l'élève, pour combler ses lacunes et corriger des apprentissages erronés.

Dans le milieu de la recherche, Xavier Roegiers inscrit dans son ouvrage *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*, (page 115, 2004, De Boeck Supérieur) l'évaluation formative, comme un moment où les lacunes des élèves sont travaillées. La remédiation tout comme la différenciation s'appuie sur le principe d'équité. On définit l'équité comme étant un facteur visant à tenir compte des points d'appui et des lacunes de chacun tout en conduisant les élèves à des objectifs communs. Par ailleurs, comme le souligne Vianin (2022), la remédiation aide l'élève à sortir de sa résignation et à retrouver le sentiment de contrôlabilité. On lui permet en effet de connaître à nouveau la réussite, de faire le lien entre cette dernière et ses capacités, ce qui lui confère une impression de contrôle, en lui proposant des stratégies. D'autre part, la remédiation est un élément de réponse quant à l'hétérogénéité de certaines classes et s'accompagne d'une observation formative comme le fait valoir Roegiers (2011).

La remédiation est par ailleurs un procédé découlant du principe de l'évaluation formative. D'après le *dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* De Landsheere (1979) : L'évaluation formative intervient en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et a pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint, et éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. (Cité par Amir et al, 2009)

L'objet de l'évaluation formative est, d'une part, de faire prendre conscience à l'apprenant, lors de l'apprentissage, de ce qu'il sait faire et de ce qui mérite d'être amélioré et d'autre part, de détecter les difficultés rencontrées afin de lui permettre d'adopter d'autres stratégies plus efficaces.

Après avoir procédé à l'évaluation formative, l'enseignant doit obligatoirement organiser une séance de remédiation qui concerne les apprenants qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise de la compétence. Il est à noter que cette séance ne doit pas pour autant écarter les élèves ayant maîtrisé la compétence, mais plutôt les placer dans un rôle de tuteur afin d'accompagner leurs camarades vers l'acquisition de ladite compétence.

De surcroît, l'évaluation formative est une évaluation entièrement intégrée à l'apprentissage dont l'intervention peut précéder, succéder ou encore se dérouler au sein même d'un cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction des objectifs opérationnels. Elle constitue de ce fait une aide précieuse aux différents acteurs de l'apprentissage : le professeur peut ainsi les réguler et l'élève les prendre en main (Tagliante, 2000).

En outre, Tagliante (2000, p.20-21) fait mention de la taxonomie de Bloom pour appuyer son propos. Certainement, ce modèle pédagogique proposé par Bloom (1956) permet diverses fonctions, mises en lumière par Scallon (2000) : Tout d'abord, une fonction de prévention des difficultés d'apprentissage, puis une fonction de régulation de ces dernières. La troisième et dernière fonction serait une concrétisation des deux premières, attestant les acquis obtenus par l'apprenant. Bloom et al (1956), distinguent en domaines d'objectifs le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. La taxonomie de Bloom repose sur des principes didactiques et psychologiques. Elle est constituée de six catégories et de sous-catégories hiérarchisées selon le degré de complexité, des plus simples aux plus complexes : tout d'abord la connaissance, puis la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et enfin l'évaluation. Cette organisation permet de scinder dans un premier temps les connaissances et dans un second temps les capacités intellectuelles. Les connaissances, elles, se rapportent aux savoirs mémorisés qui servent de rappels afin de les mobiliser.

Parmi les critères d'une évaluation formative comme définie par Vecchi (2014), on compte entre autres son intégration dans le processus d'apprentissage, un statut positif de l'erreur, la connaissance des objectifs par les élèves et des propositions de remédiation. Elle correspond aussi à une évaluation du professeur (comme un feedback).

Conséquemment, Vianin (2022, p. 90) s'accorde à dire qu'il est impossible de privilégier une méthode spécifique de remédiation. Pour être capable d'effectuer de la remédiation, il est primordial de mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention quant aux besoins des élèves, puisque ce sont ces derniers qui dicteront les processus d'aide. L'enseignant se devra de trouver des formes de remédiation « souples et articulées permettant dans chaque situation de mettre en œuvre une réflexion et une stratégie d'intervention en tenant compte des caractéristiques spécifiques des sujets ».

1.2 Les différentes formes de remédiations

La remédiation instantanée, est une remédiation qui se veut moins approfondie que d'autres formes sur lesquelles nous nous pencherons ensuite. Toutefois, elle advient à une fréquence davantage récurrente, et répond aux besoins des élèves ou " du groupe cible" pour la suite des apprentissages ; l'important réside dans son caractère réaliste, en vue d'être un support permanent aux apprentissages. Elle est définie par Roegiers (2011) comme étant la forme de

« remédiation la plus fréquente, celle que tous les enseignants utilisent de manière naturelle au quotidien quand ils corrigent de manière immédiate ce que disent ou écrivent les élèves ». Ainsi, la remédiation instantanée s'adresse davantage aux groupes classes touchées par des facteurs spécifiques tels qu'une classe comportant un niveau hétérogène ou encore un effectif important. Le principal objectif de cette remédiation est l'efficacité au niveau du groupe-classe avant tout : le minimum de remédiation pour un effet maximum. (Roegiers, 2011).

La seconde forme de remédiation généralement rencontrée est la remédiation ciblée : Cette dernière est menée par l'enseignant dans sa classe comme une composante prioritaire des apprentissages, en réponse à des besoins précis qui apparaissent dans le cadre des apprentissages. La remédiation est vue comme une nécessité, en réponse à une volonté de différenciation très forte du processus d'enseignement-apprentissage, et sur la base d'un diagnostic précis, par exemple à la suite d'une analyse des difficultés des élèves pendant un module d'intégration, et en particulier pour des élèves moins avancés (Roegiers, 2011).

Une remédiation davantage poussée serait la remédiation systématisée qui comme son nom l'indique est un processus constamment sollicité et « fait l'objet d'une inscription dans les emplois du temps ». Il est nécessaire de posséder comme appui un instrument important pour effectuer cette remédiation, qu'il s'agisse du tutorat, de l'informatique ou encore du travail par contrat. L'idée de remédiation ici se distingue également par le fait qu'elle « n'est plus vue comme un dispositif occasionnel, destiné à répondre à des besoins individuels, mais comme un dispositif organisé et régulier ». (Roegiers, 2011).

Enfin, la quatrième et dernière forme de remédiation est établie comme étant spécialisée : ici l'idée de remédiation repose davantage sur l'intervention de spécialistes équipés, tels que des psychomotriciens ou des orthophonistes) pour remédier aux difficultés présentées. (Roegiers, 2011).

De ce fait, il existe non seulement la remédiation au sein d'une séance mais également la remédiation en tant que séance, dite « la séance reformulée » (François, 2017, p. 112). Cette dernière consiste en une reprise de la séance de cours durant laquelle la tâche a été effectuée afin non seulement, de la reconduire ensemble, mais également de revenir sur les concepts introduits dans cette même séance. La remédiation s'effectue donc ici à la fois au sein de la leçon d'apprentissage et de la tâche complexe tirée de cette leçon. Cette méthodologie amène ainsi à la restitution de retours qui peuvent s'adresser à l'ensemble de la classe ou être conçus de manière individuelle.

II. Les différents feedbacks conférés aux élèves et leurs impacts

2.1 Les différents types de feedbacks individuels

Le feedback, anglicisme traduit en français comme étant un retour, une rétroaction ou encore un compte rendu, est « un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprendre les similitudes et les différences entre les normes correspondant à

cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité. » (Boud & Molloy, 2013, p. 15). Le feedback est donc établi comme étant un processus qui confère un rôle davantage important à l'élève « dans la recherche d'informations, ce qui laisse entendre que la réception de feed-back n'est pas passive » (Boud & Molloy, 2013, p.15). Par ailleurs, le feedback en plus d'un rôle informatif et indicateur, est reconnu comme étant un support d'amélioration précieux concernant « des tâches ultérieures semblables ou plus complexes. » (Boud & Molloy, 2013, p. 15).

Un premier niveau de remédiation consiste à procurer aux élèves la réponse ou la production attendue : la bonne correction s'il s'agit d'une production fermée (ex. maths, sciences...), ou des éléments significatifs de production attendue, s'il s'agit d'une production ouverte (ex. langues, sciences sociales...). L'objectif poursuivi est de donner à l'élève un repère correct par rapport auquel il peut comparer sa production ou sa réponse. (Roegiers, 2011)

Le feedback est considéré comme la pierre angulaire d'une approche didactique de l'évaluation formative et est défini comme étant « la rétroaction directement adressée à l'élève ».

Il est fait mention de divers outils avec des effets multiples (Scallon, 2000) : ce sont des outils de vérification (et non d'apprentissage initial) qui peuvent modifier (améliorer) le rendement en apportant à l'élève une rétroaction de bonne qualité. Ici, nous parlons de feedback informatif qui constitue beaucoup de poids dans l'évaluation des compétences (Wiggins, 1993). Le feedback est ainsi considéré comme une méthode à développer en substitution à l'enseignement correctif pour constituer une méthode de régulation plus pertinente.

Outre la définition propre du terme, le feedback joue un rôle davantage clé dans le milieu scolaire. En effet, ce dernier est considéré comme étant une action consubstantielle à l'activité d'enseignement. Il guide les interactions avec les élèves en leur démontrant les éléments acquis et les démarches à poursuivre afin de progresser (George & Pansu, 2011). Les feedbacks ayant fait leurs preuves sont établis par Vecchi (2014) comme étant les suivants : Tout d'abord, les feedbacks critériés (contrairement aux feedbacks normatifs qui entraînent la comparaison entre les élèves). Ensuite, les feedbacks analytiques, répertorient une liste, à l'attention de l'élève, des points forts et points à travailler. Enfin le dernier type de feedback réputé pour l'efficacité de sa réception auprès des élèves est le feedback explicatif, qui comme son nom l'indique s'accompagne d'explications, plutôt que de fournir aux élèves les bonnes réponses, et de n'apporter aucune information pertinente.

2.2 Les feedbacks collectifs

Il existe de nombreux types de feedbacks que nous nous efforcerons de définir par la suite ainsi que leurs impacts. Effectivement, Boud & Molloy (2013) établissent que des formes de feedback peuvent s'avérer davantage bénéfiques pour les élèves et leur efficacité que d'autres.

Un feedback doit donc permettre des points d'amélioration et être construit de façon pertinente,

en faisant preuve de bienveillance, une capacité que tout enseignant se doit de maîtriser. Il doit être capable de situer l'élève dans sa progression et de lui indiquer les étapes à franchir ainsi que les efforts à fournir. De surcroît, comme le statut Lopez et al. (2021), le feedback doit s'appuyer sur des points précis qui sauront aider l'élève à résoudre des problèmes ciblés. Le feedback s'effectue durant une phase de remédiation qui peut s'inscrire dans n'importe quelle séance d'une séquence d'apprentissage. Toutefois, il est essentiel de choisir un moment adéquat pour transmettre le feedback afin de pouvoir proposer un retour davantage constructif et pertinent à l'élève.

Concernant les différents feedbacks existants, comme définis par Bosc-Miné (2014), nous avons tout d'abord le feedback de vérification qui peut être conduit par l'élève comme étant une auto-évaluation, et prendre place durant la réalisation de la tâche complexe, voire une fois celle-ci conduite. Dans le feedback de vérification, Bosc-Miné (2014) établit le feedback intentionnel qui est cette fois transmis par un acteur à l'élève, qu'il s'agisse de l'enseignant, d'un camarade ou d'un parent. Il peut être conduit sous forme écrite ou orale.

En outre, il existe également un feedback davantage détaillé, dit « élaboré » qui consiste en un support explicite, permettant de guider l'élève pour réaliser l'exercice ou l'évaluation demandée. De ce fait, il s'agit là d'un type de feedback dont le rôle assiste durant la tâche contrairement à d'autres feedbacks dont l'usage n'est perceptible uniquement qu'après avoir réalisé la tâche.

Enfin, le feedback élaboré de vérification se définit comme étant une combinaison des feedbacks ultérieurs en comparant la réponse apportée par l'élève qui s'avère inexacte et la réponse attendue, qui est, elle, correcte.

Ces différents types de feedback correspondent ainsi à des profils différents d'élèves (Hattie et Timperley, 2017, cités dans Bosc-Miné, 2014) : Ainsi, les feedback auto-évaluatifs, donc internes, s'adresseront davantage aux élèves capables d'analyser d'eux-mêmes leurs erreurs, et présentant une plus grande aisance en classe. Inversement, les élèves présentant des lacunes nécessiteront donc davantage de feedbacks externes, afin d'obtenir un support et un soutien sur lequel s'appuyer. Ces feedbacks s'adressent donc à ces deux catégories d'élèves, mais sont susceptibles d'être utilisés séparément selon les besoins rencontrés.

Cela permet à l'élève de se connaître, de mesurer ses progrès et ses manques pour lesquels il faudra encore progresser. En acceptant ses limites, il décide de les combler en augmentant sa confiance en soi et en s'assurant de parvenir à les dépasser (Vecchi, 2014).

Comme le souligne Vecchi (2014) la mise en œuvre d'un processus d'auto-évaluation demande une progressivité et un rythme cohérents. Peut constituer comme point de départ des travaux inconnus, fictifs pour ensuite déboucher sur un travail d'analyse et de réflexion de leurs propres productions avec un temps de travail en groupe et une phase individuelle. De ce fait l'élève ne se contente plus de l'appréciation du professeur. En effet, son opinion sur la

réalisation de son travail est prise en compte et constitue un critère majeur. Cette démarche réflexive constituera une compétence professionnelle précieuse pour l'élève dans la suite de son parcours.

Par ailleurs, Vecchi (2014) fait mention d'un outil auto-évaluatif permettant la valorisation de l'élève de par ses points forts et un repérage dans sa progression : le portfolio. En effet, ce dernier permet de mettre en évidence aussi bien les objectifs atteints que les tentatives de progression de l'élève. Il peut également comporter des commentaires du professeur, venant compléter les pistes de réflexions individuelles de l'élève. Il est possible, en accord avec l'élève, de diffuser ce document à ses autres professeurs ou encore à ses parents afin de partager le travail et la réflexion de l'élève.

À titre d'exemple, Vianin (2022), démontre qu'il convient de fixer des objectifs d'apprentissage adaptés, ce qui sous-entend un équilibre respectable entre une tâche s'avérant trop ardue et une tâche relativement simple qui ne témoignera aucunement des progrès de l'élève. À la suite de l'instauration de ces objectifs, il conviendra de proposer des retours de durée fréquente à l'élève sur ses performances. L'auteur explicite que « de fixer un but et de se donner les moyens de l'atteindre suscite en effet une forte motivation qui relève d'un défi. Le feed-back doit suivre rapidement sa production pour qu'il soit réellement efficace. L'élève est alors capable d'associer son résultat avec les efforts fournis et les stratégies ».

2.3 Le feedback entre pairs

Pour donner suite aux situations énoncées sur les apports de l'auto-évaluation et des feedbacks reçus, il convient désormais de s'intéresser aux activités permettant un échange de retours entre les élèves. Ces dernières facilitent ainsi les interactions entre les élèves et « le feedback trouve ici son importance à travers les retours d'élèves, permettant à leurs camarades d'avoir un support sur lequel s'appuyer. Les objectifs à mentionner par les élèves en vue de la prochaine évaluation pourront ainsi s'étoffer en reprenant certains aspects de ces témoignages. » (Zakharouch, 2019, p.75).

Comme nous l'expose Vecchi (2014), la note globale est censée représenter une idée de satisfaction pour l'élève, sans pour autant que la cause de cette satisfaction ne soit explicite. La note constitue ainsi un feedback limité dans le sens où « Pour s'améliorer, l'élève a besoin de paroles...et la note ne parle pas ». L'auteur préconise ainsi de remplacer la note par des lettres, des smileys ou encore des appréciations qualitatives détaillant plus ou moins le profit du travail réalisé. En outre, il est conseillé qu'une remédiation à effectuer accompagne la note et que les progrès observés soient renvoyés aux élèves, qu'importe leur degré. Enfin, l'auteur évoque les possibilités de co-évaluations et auto-évaluations.

Vecchi (2014) suggère également de passer par le travail de groupe « et leur demander de repérer les obstacles des uns et des autres : Ils s'aident mutuellement et tentent de corriger les erreurs

en comprenant pourquoi elles ont été commises. Ils peuvent aussi relever les types de difficultés qu'ils n'arrivent pas à dépasser ». Ces difficultés sont ensuite discutées en classe entière dans un but de comparaison puis de confrontation des réponses obtenues.

2.4: Les limites et freins des feedbacks

Comme souligné par Vecchi (2014), la régulation par feed-back pose encore d'autres difficultés.

Par tradition, l'information en retour est assurée par les enseignants qui inscrivent de multiples commentaires sur les travaux en même qu'ils les notent, ce qui constitue un travail relativement chronophage pour le feedback (entre la phase de correction et la rédaction des commentaires servant de feedback). Ces facteurs font de l'évaluation formative une corvée pour les élèves et empiètent sur les heures d'enseignement.

Ainsi, selon Dweck (2002), il serait plus pertinent d'user de feedbacks uniquement pour les tâches difficiles et non celles où la réussite peut être facile d'accès. On perdrait en effet sinon, la possibilité de montrer aux élèves l'intérêt de réaliser une tâche complexe, par rapport à une tâche relativement simple. En plus de réduire les ressources attentionnelles disponibles pour la tâche, de tels feedbacks peuvent participer au développement d'une théorie de l'entité de la performance intellectuelle pouvant les rendre plus vulnérables aux comportements de résignation.

Effectivement, cette dernière complimente tant l'élève que le moindre résultat irrégulier peut le perturber après avoir été habitué à tant de compliments et de louanges, et s'avérer dévastateur dans une situation d'échec (doublement pour les élèves qui ne sont pas habitués à cette notion et parviennent à trouver la réussite dans tout ce qu'ils entreprennent). En effet, leur premier réflexe serait de chercher ce qui n'a pas marché, ce qui peut être une bonne chose, mais la conclusion qu'ils tireront de leur théorie peut s'avérer être plus problématique s'ils se stigmatisent et se qualifient comme étant incompetents, pouvant les entraîner donc vers des problèmes de perte de confiance en eux, les conduisant à la résignation.

Il est également recommandé de ne pas employer de feedbacks, a fortiori de capacité, lorsque les réussites sont trop faciles (Delvallé, 2020). À suivre ses préconisations, il serait préférable d'avoir recours aux feedbacks malléables positifs ou négatifs pour les tâches plus difficiles – l'important étant finalement de montrer à l'élève la satisfaction personnelle liée à la réussite d'une tâche complexe. Ainsi, cette satisfaction peut influencer son sentiment d'efficacité personnelle.

III. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle

3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle : sa signification et sa constitution

Dans le domaine de la recherche, le SEP, dit Sentiment d'Efficacité Personnelle, est défini comme étant l'un des éléments centraux de la théorie de l'efficacité personnelle comme explicitée par le chercheur de renom Albert Bandura.

Professeur de psychologie, en parallèle de son travail en tant que psychologue, ses travaux sur l'efficacité personnelle se sont avérés révolutionnaires dans les domaines de la psychologie

cognitive et des sciences de l'éducation. Le SEP est ainsi une combinaison de facteurs : la personne en elle-même, son comportement et le cadre dans lequel elle se situe (entourage, environnement). L'intérêt du sentiment d'efficacité personnelle, s'il s'avère être suffisamment élevé, est de conférer une plus grande marge de réussite aux individus, ces derniers étant ainsi convaincus de posséder les outils nécessaires pour réaliser les tâches exigées. Cette théorie présente ainsi des répercussions physiques et mentales sur l'individu. À l'inverse, les individus bénéficiant d'un sentiment d'efficacité personnelle relativement bas et faible présenteront davantage de difficultés à atteindre leurs objectifs et à croire à la capacité de combler leurs lacunes. Cela est souligné par l'observation que « les sujets qu'on persuade verbalement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes et qui se basent sur leurs insuffisances personnelles quand surviennent les difficultés. »

Pour Bandura (2019), le sentiment d'efficacité personnelle repose avant tout sur ce que l'on appelle la capacité à maîtriser activement les savoirs : elle se compose de quatre grands axes. Le premier étant l'expérience active de maîtrise. Cette source du sentiment d'efficacité personnelle est une des plus influentes puisqu'elle s'appuie sur une maîtrise réelle des tâches à effectuer. Plus un individu obtiendra de succès dans la réalisation d'une tâche, plus il en viendra à croire en sa capacité à l'accomplir. Lorsque le succès demande un effort qui n'est pas insurmontable, il renforce la croyance en l'efficacité personnelle. Au contraire, un échec face à une tâche diminue la croyance en l'efficacité personnelle.

S'ensuit l'expérience vicariante dite indirecte : il s'agit de l'apprentissage qui s'appuie sur l'observation et les comparaisons sociales. En observant ses semblables traverser efficacement une situation aux premiers abords qualifiée comme étant hors de sa zone de confort, il est possible de renforcer la croyance de l'observateur en sa propre capacité à faire face à la situation et à réussir à la surmonter. En revanche, cela fonctionne également dans l'autre sens : observer quelqu'un échouer peut mener à douter de sa propre efficacité personnelle.

En troisième facteur, s'ajoute la persuasion verbale : il s'agit ici de tous les moyens oraux (conseils, insinuations, recommandations, questionnements) déployés dans la tentative de convaincre le sujet de sa capacité à réussir la tâche. Elle ne se révèle que très peu efficace, car elle dépend d'un nombre conséquent de facteurs extérieurs, parmi lesquels on compte « la fiabilité et l'attrait de la personne ressource ».

Enfin, l'association d'un état physiologique ou émotionnel à la performance obtenue lors de la réalisation d'une tâche influe sur le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, lorsqu'un individu associe un état émotionnel négatif tel que le stress ou la peur à une piètre performance, il en viendra à mettre en doute ses capacités personnelles à effectuer la tâche,

cela pouvant entraîner l'échec. En revanche, l'absence d'état émotionnel négatif chez l'individu face à une tâche à accomplir le rend plus susceptible de croire à son succès.

3.2 L'apport des feedbacks sur le SEP des élèves

Dans le contexte de l'enseignement, le SEP ne se révèle nécessaire que si l'élève possède à la fois un but et un moyen d'accomplir ce but : ce contexte permet d'amener le feedback à l'élève et de répondre à ces demandes. (Bandura, 2019).

Ainsi, il convient de proposer une sorte de forme d'auto-évaluation personnelle : (Zakhartchouk, 2019) car cela « leur permet de viser d'abord la recherche des erreurs ou les oublis que l'élève a pu faire tout au long du processus d'apprentissage avec pour objectif de le mener à cibler le plus précisément possible ce qui a fait défaut et à quel moment cela a fait défaut. »

Un tel retour est bénéfique pour l'élève, non seulement car il influence grandement son sentiment d'efficacité personnelle, mais également car il lui permet d'être davantage actif plutôt que relégué à un rôle passif dans la correction de ses erreurs et la consolidation de ses apprentissages. Cette méthodologie mobilise l'autonomie de l'élève en parvenant à déceler des apports positifs relevant de son fait dans la tâche conduite et à identifier les leviers à travailler.

Plus particulièrement, « les gestes mentaux qu'il est parvenu à mettre en œuvre de façon satisfaisante, au moins à un moment de l'apprentissage. » (Zakhartchouk 2019, p.72). Ces gestes mentaux sont entre autres l'attention, la mémorisation, la compréhension et la réflexion. Cette analyse permet également d'afficher une capacité de réussite aux élèves présentant des lacunes et une faible estime d'eux-mêmes, leur montrant « qu'ils ont le potentiel en eux pour réussir la tâche, mais qu'ils ont simplement eu, à un ou plusieurs moments précis, une défaillance ponctuelle qui a compromis l'ensemble de sa réalisation. » (Zakhartchouk, 2019, p.72).

Conséquemment, les enseignants se doivent de souligner d'abord ce que les élèves manquant de confiance en eux ont fait de bien plutôt que de soulever les erreurs effectuées.

D'autre part, afin de « faciliter l'entrée des élèves dans cette analyse de leur apprentissage », il est possible de prendre appui sur les outils externes mis à la disposition des élèves, notamment le feedback annoté sur la copie de l'élève par l'enseignant, voire une proposition de correction de ladite tâche ou encore la trace écrite de la leçon à apprendre. Il sera davantage pertinent d'employer cette dernière afin de la « confronter entre eux pour relever plus facilement ce qui a pu être oublié ou mal noté en prenant appui sur les documents distribués, le manuel utilisé ». (Zakhartchouk, 2019 p.73).

III. Problématique :

Pour donner suite à la revue de la littérature conduite ci-dessus, se pose maintenant la question d'affiner la question de départ : celle-ci s'interrogeait sur la place de la remédiation en classe de langue, et à la suite des lectures menées, il convient désormais de s'orienter sur l'élément des retours en phase de remédiation, de ce fait, les feedbacks. Par conséquent, il est nécessaire de relier la notion de feedback aux élèves dont ils sont les principaux destinataires. Ainsi, il convient de se pencher sur les feedbacks possibles et comment agencer ces derniers pour permettre à l'élève de prendre confiance en lui et en ses compétences afin de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle. En nous référant à de premiers éléments d'observation, il convient de prendre en compte l'écart dans le cheminement des deux classes de même niveau :

En effet, la première classe de 4^e observée possède un niveau davantage homogène. La tête de classe est conséquente et bon nombre d'élèves sont anglophones ou pratiquent l'anglais occasionnellement en dehors de l'établissement. On compte également deux élèves inscrits en LCE. Les élèves de la seconde classe de 4^e, en revanche, présentent de nombreuses lacunes aussi bien dans les activités langagières écrites qu'orales. La participation est davantage timide, d'autant que cette classe comporte également un élève anglophone ainsi que deux élèves inscrits en LCE. Ces derniers participent donc régulièrement à l'oral mais le reste de la classe demeure en retrait. J'ai pu relever un élément commun crucial dans les deux classes : Certains élèves davantage discrets ou en difficultés se comparent aux élèves présentant des facilités et n'interviennent que très rarement durant le cours, même lors des phases de remédiation qui leur sont pourtant adressées. Les élèves en facilités participent, comme de raison, et les élèves en difficultés ne peuvent donc pas rebondir sur leurs erreurs. Outre les comparaisons entre les élèves dans les classes, les élèves réalisent parfois aussi des comparaisons entre leur classe et la seconde, se qualifiant de « nuls comparés à eux ».

À partir des points énoncés, nous en venons ainsi à remodeler la question de départ : « *Quelle place la remédiation occupe-t-elle au sein de la classe de langue ?* » en la problématique suivante, en l'adaptant au contexte des classes observées : « *En quoi un feedback, de par son attribution ou son absence, peut-il influencer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ?* »

Il paraît maintenant adéquat de formuler les hypothèses de recherche suivantes.

* Le feedback détaillé offre une vision plus claire des attentes et des objectifs atteints aux élèves, ce qui influence leur sentiment d'efficacité personnelle de façon positive.

* L'absence d'un feedback détaillé peut renforcer le sentiment de frustration des élèves et influencer leur sentiment d'efficacité personnelle de façon négative.

*Le feedback permet non seulement aux élèves de les situer dans leurs apprentissages, mais également de leur permettre de développer une capacité à s'auto-évaluer correctement.

IV. Protocole :

1.1 La méthodologie et l'échantillon :

Afin de mener à bien le travail de recherche, il convenait de mettre en œuvre une passation de questionnaires. Ces derniers ont ainsi rempli la fonction d'outils supports pour mener à bien l'expérience dans un premier temps, et de références pour la collecte des données dans un second temps. Les questionnaires répondaient au nombre de trois, chacun ayant une visée différente et une insertion contextualisée durant les différentes étapes du protocole.

Le premier questionnaire (cf. annexe n°2) s'appuyait sur une des composantes des échelles multidimensionnelles de l'efficacité du chercheur Albert Bandura (1989). Cette composante permettait d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle de chaque élève, aussi bien en début de protocole en amont des expériences, qu'après la réalisation de ces dernières.

Le public visé pour la conductibilité du protocole était composé de deux classes de 4^e soit deux classes du cycle 4 : la première, avec 24 élèves, rencontrait davantage de difficultés dans leur apprentissage de l'anglais tandis que la seconde, comportant 26 élèves, présentait davantage d'aisance dans la pratique de la langue. L'échantillon se composait ainsi d'une classe test dont la première classe de 4^{ème}, assurait le rôle, tandis que la seconde remplissait la fonction de la classe témoin.

Ce choix peut s'expliquer par les difficultés de la première classe et leur habitude à se comparer ou bien entre eux ou à leurs camarades de l'autre classe, qu'ils jugent meilleurs. Par ailleurs, comme en fait mention Vianin dans son ouvrage *De l'échec scolaire à la réussite* (2022), il convient dans tout contexte, de proposer une remédiation adaptée au public d'élèves et à leurs besoins : il n'aurait ainsi pas été bénéfique de ne pas faire bénéficier la classe avec un manque d'estime de feedbacks détaillés sur leurs points d'acquisition et leurs points à consolider.

La première classe constituait ainsi la classe dite « test » : Un feedback sous forme d'appréciation avait été réalisé à la suite d'une évaluation, accompagné d'un questionnaire afin de déterminer ce que ce feedback leur avait apporté comme points d'amélioration sur la tâche réalisée. De surcroît, le questionnaire distribué aux élèves permettait de relever leur sentiment d'efficacité personnelle suivant la réception d'un retour.

La seconde classe de 4^e remplissait le rôle de la classe dite « témoin » : aucun feedback si ce n'est la note et le positionnement (donc la maîtrise de la compétence au collège), ne fut attribués suivant la réalisation de la tâche finale (donc l'évaluation sommative) conduite en classe afin de mesurer, avec un questionnaire comme support, distribué à la suite de cette activité, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves obtenu lorsque ces derniers n'obtiennent pas de retour après un travail fourni. Par ailleurs, une autre expérimentation fut réalisée pour les deux classes : Cette dernière

consistait en la transmission d'un feedback aux élèves de la classe test suite à un contrôle de vocabulaire, puis à l'absence d'un feedback pour la classe témoin afin de mettre en comparaison le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en leur distribuant un questionnaire.

Cette expérience permettait de déterminer si l'impact du feedback sur le SEP serait le même, peu importe la nature de la tâche réalisée ou si les enjeux de cette dernière le modifiaient. Le raisonnement formulé derrière cette expérience étant que les élèves prêteraient plus attention au feedback d'un projet de fin de séquence davantage conséquent que d'un test de vocabulaire (dont les enjeux ne seraient que très peu élevés pour leur moyenne).

1.2 Les dispositifs retenus

La première forme de feedback employée était, celle plus communément nommée dans la langue anglaise comme étant le two stars and a wish (cf. annexe n°5) ; cet exemple de retour consiste à attribuer à l'élève deux points positifs sur son travail sous forme d'étoiles et un seul point à travailler pour s'améliorer, sous forme d'une baguette magique. Cette méthode de feedback entre pairs a fait ses preuves en permettant de rehausser les normes de rendement des élèves et de faciliter les interactions entre eux.

Par ailleurs, cette méthodologie permet d'offrir une critique constructive, tout en mettant d'abord en avant les points positifs pour éviter que l'élève ne se braque ou se retrouve découragé face au retour proposé. De ce fait, il fut demandé aux élèves des deux classes de réaliser, en amont de la tâche finale, de réaliser eux-mêmes un feedback de leur travail à l'aide de ce dispositif, ce qui constituait une autre méthode permettant de déterminer leur sentiment d'efficacité personnelle. (cf. Annexes n°7 et 8). L'expérimentation consistant à leur faire réaliser eux-mêmes un feedback sur leurs capacités, présentait des possibilités intéressantes pour la classe témoin qui n'avait bénéficié d'aucun feedback si ce n'est la note et le positionnement. Elle permettait également de déterminer si les élèves de la classe témoin croyaient en leurs capacités, par opposition aux élèves de la classe test qui n'avaient pour cesse de se comparer à eux. Cette procédure permettait ainsi d'obtenir, à l'aide des données collectées des réponses aux questions suivantes : les élèves sont-ils capables de trouver deux points positifs dans leur travail, à renseigner dans les cases des étoiles ? Quel pourcentage d'élèves s'est contenté de proposer un seul levier d'activation dans la colonne prévue à cet effet ? Employer ce système supposait au préalable une formation pour apprendre à ces derniers à donner un feedback, en employant par exemple une production fictive comme suggéré par Vecchi (2014) afin d'aborder le processus avec une certaine idée de progression.

Une introduction au feedback, un brainstorming sur sa signification de même qu'un exercice d'entraînement furent donc proposés aux élèves en amont du protocole de recherche (cf.annexe n°1) : En effet, recevoir un retour au cours de sa vie scolaire et en produire un constituent deux actions divergentes qui méritent d'être soulignées pour pouvoir anticiper la mise en place du protocole. Une autre étape qui ne put être mise en œuvre par manque de temps était l'idée d'un

feedback entre pairs : pendant la tâche finale qui consistait en une expression orale en interaction entre trois camarades, les autres élèves devaient prendre des notes sur leur présentation. Un élève était chargé d'attribuer un feedback au groupe en s'appuyant sur le two stars and a wish (cf. annexe n°8).

Concernant l'outil de feedback employé pour les tâches finales, le système RISE fut utilisé : Conçu et mis en œuvre par la chercheuse Emily Wray, (cf. annexe n°10) ce système scindé en quatre étapes, dont le nom constitue un acronyme pour Reflect, Inquire, Suggest Elevate, fut développé au cours de l'année 2013, dans le but de proposer, à travers chacune de ses étapes, une réflexion sur son travail, de même qu'une méthode de retour constructive (cf. annexe n°12). Il s'inspire de la taxonomie de Bloom (cf. annexe n°9) mentionnée dans la revue de la littérature.

Le retour consistait tout d'abord en une prise de recul sur le travail effectué (Reflect) : pour ce faire, il convenait de s'enquérir, de se renseigner (Inquire) sur les actions conduites ayant mené au résultat produit. Ainsi, cette seconde étape permettait, à partir du bilan préalablement établi, de se positionner dans une phase d'interrogation. Dans la continuité, des suggestions étaient formulées (Suggest) dans le but d'améliorer le travail actuel et de l'emmenant vers une phase plus poussée de son développement (Elevate).

Pour finaliser ce processus, il est important de garder à l'esprit que ces quatre étapes s'apparentent aux six phases de construction d'un feedback constructif et significatif. Ces dites phases sont celles exprimées dans la taxonomie de Bloom, autrement dit les phases de connaissance, puis de compréhension, d'application, d'analyse et de synthèse emmenant l'élève et le professeur vers l'évaluation. Chaque élève de la classe test bénéficiait ainsi d'une traditionnelle grille d'évaluation critériée avec une note et un positionnement, mais cette dernière ne leur était transmise qu'après la réception et la lecture du feedback RISE par chaque élève (cf. annexe n°11).

En fin de protocole, un sondage réalisé à main levée fut conduit avec la classe test afin de déterminer si les outils mobilisés leur avaient apporté une aide complémentaire (cf. annexe n°13).

1.3. Les données recueillies à travers la méthode de collecte :

Analysons maintenant les questions du premier questionnaire, distribué en début d'année aux deux classes. Ce questionnaire consiste en réalité en une initiation aux élèves au test d'Albert Bandura afin d'évaluer en amont leur sentiment d'efficacité personnelle. L'échelle pour mesurer le SEP est une échelle comportant dix éléments, instaurée en 1981 par les chercheurs allemands Matthias Jérusalem et Ralf Schwarzer.

Commençons par la toute première question : cette dernière interroge l'élève sur sa capacité à surmonter les obstacles présentés en cours d'anglais, à raison d'efforts. Ainsi, l'élément de réponse permettait de déterminer le rôle du SEP dans une phase de difficulté et si, à l'aide d'un cheminement clair et de ressources mises à sa disposition, l'élève s'avérait être apte à passer outre

lesdites difficultés.

Passons maintenant à la seconde question, qui questionne l'élève sur le retour de l'enseignant et les conséquences que ce retour est susceptible d'engendrer, ici, permettant ainsi de déterminer la place qu'occupe le feedback externe pour l'élève, comme établi par Bosc-Miné (2014).

Poursuivons avec la troisième question : cette dernière interroge l'élève sur l'apport du feedback sur sa capacité à maintenir son attention sur ses objectifs afin d'accomplir ses buts. Ceci entre en corrélation avec les explicitations de Vianin (2022) sur les buts à atteindre et les objectifs à se fixer afin de susciter un taux de motivation élevé, sous forme de défi, qui permet à l'élève grâce au feedback d'associer son résultat à sa discipline.

Pour ce qui est de la quatrième question : celle-ci interroge l'élève sur la possibilité de travailler sur ses difficultés en s'appuyant sur le feedback reçu, permettant ainsi de déterminer quels enjeux l'élève attribue au feedback.

Concernant la cinquième question, celle-ci interroge l'élève sur la possibilité d'utiliser le feedback reçu comme point de repère afin de déterminer ses points forts et ses points faibles. Cette question fait ainsi le lien avec les propos de Boud & Molloy (2013) sur le feedback qui doit procurer et permettre des points d'amélioration.

Puis, la sixième question interroge l'élève sur sa capacité à passer outre les obstacles rencontrés en anglais en fournissant des efforts pour pallier ses lacunes et s'appuyer sur ses capacités, comme le mentionne Vecchi (2014).

Après quoi, la septième question se focalise sur le désir de l'élève de réussir en anglais en observant la réussite de ses camarades. Cette question paraissait d'autant plus pertinente en raison du contexte professionnel observé entre les élèves en difficultés et les élèves présentant des facilités au sein des deux classes.

De surcroît, la huitième question nous permettra d'obtenir de premiers éléments pour répondre à nos hypothèses de recherche et à notre problématique, en nous penchant sur le degré de réponse fournie.

Pour conclure, la neuvième question s'articule autour du besoin de l'élève de bénéficier du retour de l'enseignant afin de se sentir capable de réussir, reprenant les critères établis par Boud & Molly (2013).

Ici furent comparés les résultats entre la classe test et la classe témoin, lors de la première passation

de ce questionnaire en début d'année et la seconde à la suite des expériences conduites, après la réception d'un feedback détaillé, constructif (par le professeur) pour la première et d'un feedback sec uniquement pour la seconde.

Ce même questionnaire fut redistribué aux élèves en fin de protocole afin d'analyser une évolution du SEP après les expériences conduites de manière différente dans les deux classes.

À présent, prenons en considération le questionnaire (cf. annexe n°3) qui fut distribué à la classe test après réception de feedbacks sur un contrôle de vocabulaire puis sur la tâche finale : ce dernier offrait quatre choix de réponses, s'appuyant sur l'échelle d'Albert Bandura. Les réponses allaient de 1 à 4 et représentaient chacune un degré différent de SEP (faible, modéré, élevé, fort). Les choix de réponse possibles étaient les suivants : Pas du tout d'accord, pas tout à fait d'accord, d'accord et tout à fait d'accord.

La première question consistait à déterminer le degré d'importance que l'élève accorde au feedback détaillé qui accompagne la note.

La question suivante quant à elle, interrogeait l'élève sur sa capacité à s'établir une marge de progression à partir du feedback détaillé proposé. Nous pouvons rattacher cette question à l'idée exprimée par Boud & Molloy dans leur ouvrage *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well* (2013) qu'un feedback se doit de comporter des points d'amélioration et de, par sa rédaction, doit permettre à l'élève de se situer dans sa progression.

La troisième question cherchait à déterminer l'importance de la tâche évaluative et la place du feedback dans cette dernière. Ainsi, si l'élève répondait *D'accord* ou *tout à fait d'accord* lors de la passation du questionnaire, ces éléments de réponse nous permettaient de cibler l'impact d'une évaluation à une portée davantage minime tel un test de vocabulaire, sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et le besoin de ce dernier d'obtenir un retour durant ce « checkpoint lexical » au cours de la séquence.

Le quatrième et dernier item questionnait l'élève sur sa motivation à travailler après avoir pris connaissance du feedback. La réponse à cette question, selon le degré de sincérité de l'élève, pouvait attester d'une influence positive que le feedback exerçait sur l'élève.

Désormais, il convient de passer au questionnaire distribué uniquement à la classe témoin (cf.annexe n°4) : Celui-ci, consistait à faire entourer aux élèves le smiley qui exprimait de la façon la plus authentique possible, leur ressenti concernant l'absence d'un feedback détaillé à la suite du test de vocabulaire, mais également après la publication de leur note de tâche finale sur l'application Pronote.

Ici, cette information nous permettait de déterminer si ces derniers s'appuyaient de façon

rigoureuse ou non sur un retour pour donner suite à l'effectuation d'une évaluation. Se contentaient-ils du feedback de la note chiffrée sans chercher de plus amples explications sur le résultat obtenu ou souhaitaient-ils, au contraire, comprendre le résultat malgré une première réaction qui peut s'avérer être découragée ? Ce questionnaire s'appuie sur la lecture de l'ouvrage *Évaluer sans dévaluer : et évaluer les compétences* de Vechier (2014) où l'auteur mentionne la possibilité de remplacer la note par un smiley ou autre symbole de représentation de cette dernière. De cette lecture m'est venue l'idée, en m'appuyant notamment sur des fiches d'auto-évaluation incluses dans divers manuels et sur conseil de ma tutrice mémoire, d'employer des smileys exprimant diverses émotions comme outil de récolte de données.

Enfin, après avoir conduit les expériences mentionnées au préalable, nous avons effectué auprès des deux classes une seconde et dernière passation pour le questionnaire reprenant le test d'Albert Bandura en fin de protocole. L'objectif de cette démarche était de comparer les résultats obtenus quant au sentiment d'efficacité personnelle avec le questionnaire conduit en début de protocole.

Dans le cadre de l'évaluation formative conduite en fin de séquence, les élèves, aussi bien ceux de la classe test que ceux de la classe témoin, étaient placés par groupes de trois (sauf exception d'un groupe fonctionnant en binôme pour la classe témoin, cette dernière étant composée de 26 élèves). La constitution des groupes fut imposée, dans le but de proposer une piste de différenciation en plaçant les élèves présentant des facilités avec des élèves présentant davantage de difficultés. Ainsi des élèves aux SEP différents (cf. annexe n°14) ont pu travailler en groupe pour concevoir un poster présentant des solutions pour les victimes de harcèlement, en entraînement, puis pour le présenter à l'oral devant l'ensemble de la classe. Cependant, compte tenu du déséquilibre au niveau des différents SEP, certains groupes ne présentaient qu'un même type de SEP (mais les groupes comportaient bel et bien des profils d'élèves différents).

Ainsi, bien qu'un système de feedback entre pairs n'ait pu être conduit dans son intégralité, et avec les deux classes, cette nouvelle donnée, mise en place lors de la conception de la séquence conduite, peut présenter des éléments intéressants à approfondir ultérieurement.

V. Analyse des données collectées :

Il convient désormais de rassembler les données collectées lors de la conduite du protocole de recherche. Nous les regrouperons par type de feedback, puis nous analyserons l'évolution du SEP des classes et des élèves à travers les différentes phases du protocole.

I. Les feedbacks dispensés par l'enseignant :

1.1 Condensé des SEP

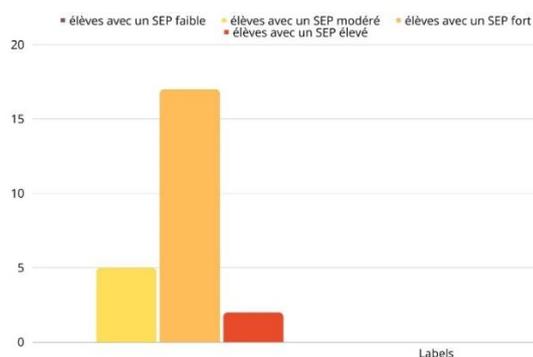


Schéma 1 : Relevé du SEP des élèves de la classe test au début du protocole

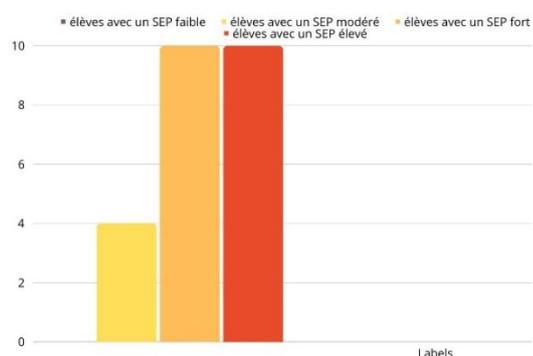


Schéma 2 : Relevé du SEP des élèves de la classe test en fin de protocole

Comme nous pouvons le constater en nous appuyant sur les schémas suivants, le SEP des élèves qu'il soit à l'origine faible, modéré ou élevé, a augmenté considérablement en fin de protocole. Ainsi, à la suite des expérimentations, nous pouvons constater les augmentations suivantes par types de SEP : Seuls 2 élèves possédaient un SEP élevé en début de protocole, toutefois nous pouvons observer que 10 élèves possèdent un SEP élevé en fin de protocole.

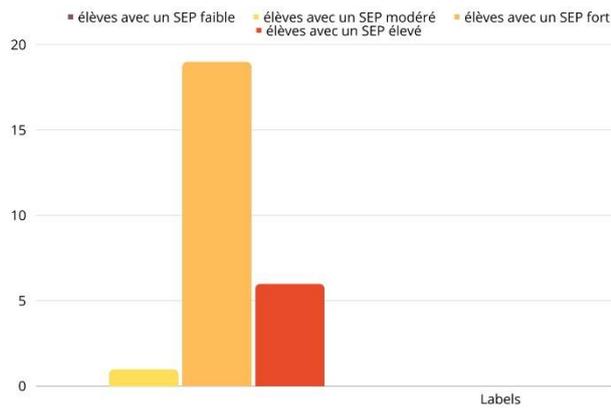


Schéma 3 : Relevé du SEP des élèves de la classe témoin au début du protocole

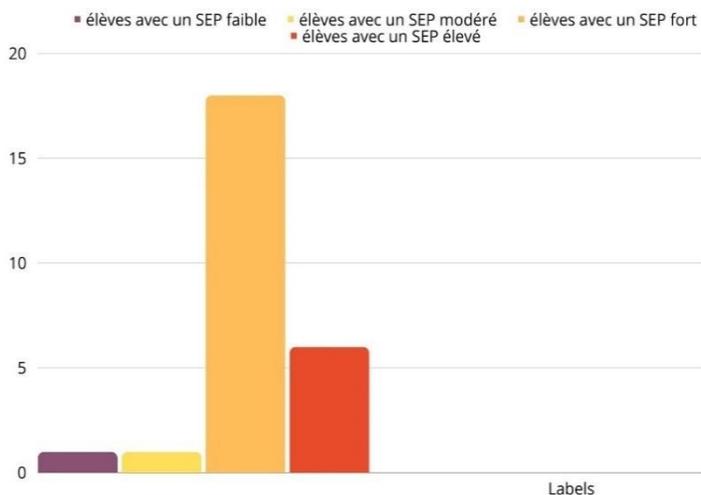


Schéma 4 : Relevé du SEP des élèves de la classe témoin en fin de protocole

Le présent graphique nous démontre donc un SEP faible pour 1 élève. Il en va de même pour le SEP modéré qui ne concerne qu'1 unique élève. Concernant les élèves avec un SEP fort, ils sont au nombre de 18. Enfin, nous pouvons relever un SEP élevé pour 6 élèves.

Parmi ces données, on retrouve donc 18 élèves pour lesquels aucun changement n'a été opéré, du moins en comparant strictement le SEP entre la passation des deux questionnaires. Comme l'illustre le graphique ci-dessus, nous pouvons observer que huit élèves ont subi un changement de SEP par rapport au questionnaire en début de protocole. Ces données semblent donc entrer en convergence avec la seconde hypothèse de recherche : L'absence d'un feedback détaillé peut renforcer le sentiment de frustration des élèves et influencer leur sentiment d'efficacité personnelle de façon négative.

1.2 Évolution du SEP des élèves :

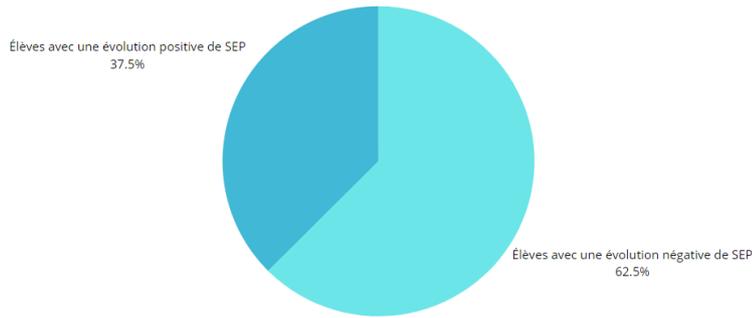


Schéma 1 : Modification des SEP d'élèves de la classe témoin suite au protocole

On observe ainsi que pour 5 élèves (soit 62,5 % des élèves), le SEP a évolué de façon négative entre la première passation du questionnaire d'Albert Bandura et la seconde en fin de protocole. Seuls 3 élèves, soit 37,5%) sur les 8 élèves pour lesquels un changement a été constaté, ont subi un changement positif. Ces résultats nous renvoient à l'hypothèse de recherche n°2 : L'absence d'un feedback détaillé peut renforcer le sentiment de frustration des élèves et influencer leur sentiment d'efficacité personnelle de façon négative.

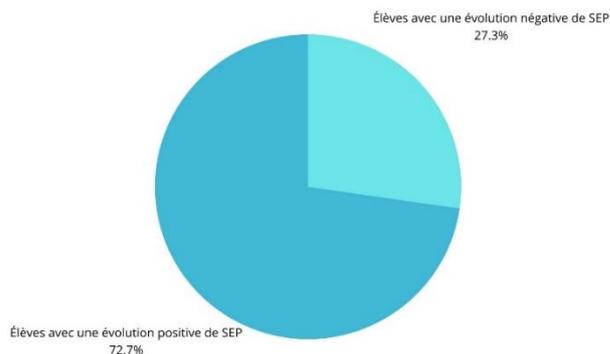


Schéma 2 : Modification des SEP d'élèves de la classe test suite au protocole

Ici, nous constatons, toutes catégories de SEP confondues, une évolution positive de SEP, caractérisée par 72,7 % davantage conséquente que l'évolution négative (27,3 %). Ces résultats entrent en accord avec la première hypothèse de recherche : Le feedback détaillé offre une vision plus claire des attentes et des objectifs atteints aux élèves, ce qui influence leur sentiment d'efficacité personnelle de façon positive.



Schéma 3 : SEP des élèves de la classe témoin suite au test de vocabulaire/ SEP des élèves de la classe témoin suite à la tâche finale.

Sur le schéma ci-dessus, nous pouvons observer, que le taux de SEP faible est davantage conséquent pour la classe à laquelle nous n'avons octroyé aucun feedback en complément de leurs notes. Qui plus est, le SEP faible est davantage important (73,1%) suite au test de vocabulaire qu'à la tâche finale (53,8%). Cela peut s'expliquer par la place des évaluations au sein de la séquence, la difficulté de la tâche à réaliser ou encore par la formulation du feedback suite au test de vocabulaire et la formulation employée pour le feedback de la tâche finale.

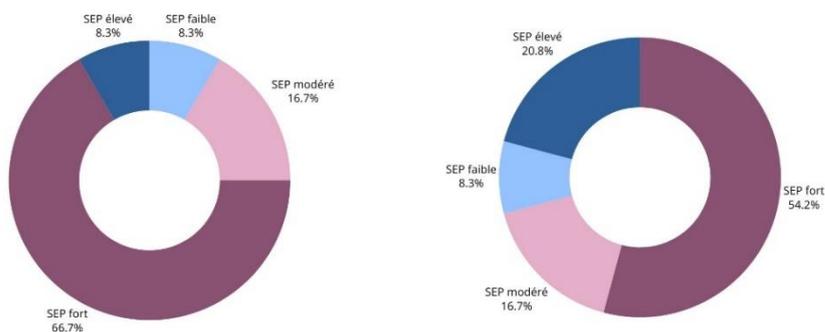


Schéma 4 : SEP des élèves de la classe test suite au contrôle de vocabulaire/ SEP des élèves de la classe test suite à la tâche finale.

Sur le présent schéma, nous pouvons constater, que le taux de SEP fort est davantage conséquent pour la classe ayant réceptionné un feedback détaillé accompagné de leurs notes. Qui plus est, le SEP fort est davantage important (66,7%) suite au test de vocabulaire qu'à la tâche finale (54,2%). Cela peut s'expliquer par la place des évaluations au sein de la séquence, la difficulté de la tâche à réaliser ou encore par la formulation du feedback suite au test de vocabulaire et la formulation employée pour le feedback de la tâche finale.

1.3 : Évolution du SEP des élèves des groupes test et témoin au SEP élevé

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
A1	Élevé	Élevé	10/10	Élevé	18/20	Élevé
B1	Élevé	Élevé	10/10	Élevé	16/20	Élevé

Tableau 1 : Classe test

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
A2	Élevé	Faible	4/10	Modéré	13/20	Élevé
B2	Élevé	Fort	9/10	Faible	8/20	Fort
C2	Élevé	Fort	9/10	Fort	20/20	Élevé
D2	Élevé	Faible	3/10	Faible	9/20	Élevé
E2	Élevé	Faible	3/10	Faible	10/20	Faible
F2	Élevé	Faible	5/10	Faible	11/20	Fort

Tableau 2 : Classe témoin

Ici, pour les deux classes, nous constatons ainsi que leur SEP dépend fortement de la note obtenue. Il est intéressant de noter que pour l'élève C2, ce dernier ne possède qu'un SEP fort suite à son 9/10 au test de vocabulaire. Nous pouvons en déduire que l'élève ressent une certaine frustration à ne pas avoir bénéficié de la note maximale et que cette frustration impacte son SEP.

1.4: Évolution du SEP des élèves des groupes test et témoin au SEP fort

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
C1	Fort	Fort	5/10	Élevé	20/20	Élevé
D1	Fort	Fort	9/10	Fort	17/20	Élevé
E1	Fort	Fort	10/10	Fort	16/20	Fort
F1	Fort	Fort	8/10	Élevé	15/20	Fort
G1	Fort	Modéré	7/10	Modéré	14/20	Élevé
H1	Fort	Fort	6/10	Fort	18/20	Modéré
I1	Fort	Faible	5/10	Faible	11/20	Modéré
J1	Fort	Faible	7/10	Modéré	15/20	Fort
K1	Fort	Fort	8/10	Fort	17/20	Élevé
L1	Fort	Modéré	6/10	Faible	13/20	Fort
M1	Fort	Fort	8/10	Fort	19/20	Fort
N1	Fort	Fort	8/10	Fort	17/20	Fort
O1	Fort	Fort	9/10	Fort	16/20	Modéré
P1	Fort	Fort	10/10	Fort	14/20	Modéré
Q1	Fort	Fort	6/10	Fort	14,5/20	Élevé
R1	Fort	Fort	7/10	Fort	17/20	Fort
S1	Fort	Fort	7/10	Fort	17,5/20	Fort

Tableau 1 : Classe test

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
G2	Fort	Faible	5/10	Faible	12/20	Faible
H2	Fort	Faible	1/10	Faible	13/20	Modéré
I2	Fort	Modéré	7/10	Modéré	14/20	Fort
J2	Fort	Modéré	7/10	Faible	10/20	Fort
K2	Fort	Modéré	5,5/10	Faible	15/20	Fort
L2	Fort	Faible	2/10	Faible	12/20	Faible
M2	Fort	Faible	1/10	Fort	18/20	Élevé
N2	Fort	Faible	1/10	Modéré	14/20	Élevé
O2	Fort	Faible	3/10	Faible	13/20	Fort
P2	Fort	Faible	4/10	Faible	14/20	Modéré
Q2	Fort	Faible	4/10	Modéré	12/20	Élevé
R2	Fort	Faible	5/10	Faible	10/20	Fort
S2	Fort	Faible	6/10	Faible	10/20	Fort
T2	Fort	Modéré	7/10	Faible	13/20	Fort
U2	Fort	Faible	5/10	Modéré	11/20	Élevé
V2	Fort	Modéré	6/10	Modéré	12/20	Fort
W2	Fort	Faible	2/10	Faible	15/20	Fort
X2	Fort	Faible	5/10	Modéré	14/20	Fort
Y2	Fort	Faible	6/10	Fort	14/20	Fort

Tableau 2 : Classe témoin

Il est intéressant de constater ici qu'aucun élève n'atteint un SEP élevé suite à la réception du test de vocabulaire ou de la tâche finale sans feedback informatif, accompagné de la note chiffrée. Toutefois, cela n'empêche pas certains élèves de conserver un SEP fort en fin de protocole. Quatre élèves parviennent d'ailleurs à posséder un SEP élevé.

1.5 : Évolution du SEP des élèves des groupes test et témoin au SEP modéré

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
T1	Modéré	Élevé	8/10	Élevé	17/20	Élevé
U1	Modéré	Modéré	6/10	Modéré	14/20	Fort
W1	Modéré	Fort	10/10	Fort	13/20	Élevé
X1	Modéré	Fort	7/10	Fort	12/20	Élevé
Y1	Modéré	Modéré	5/10	Modéré	16/20	Modéré

Tableau 1 : Classe test

Elève	SEP de l'élève en début de protocole	SEP de l'élève à la suite du test de vocabulaire	Note obtenue au test de vocabulaire	SEP de l'élève à la suite de la tâche finale	Note obtenue à la tâche finale	SEP de l'élève en fin de protocole
Z	Modéré	Faible	2/10	Modéré	12/20	Fort

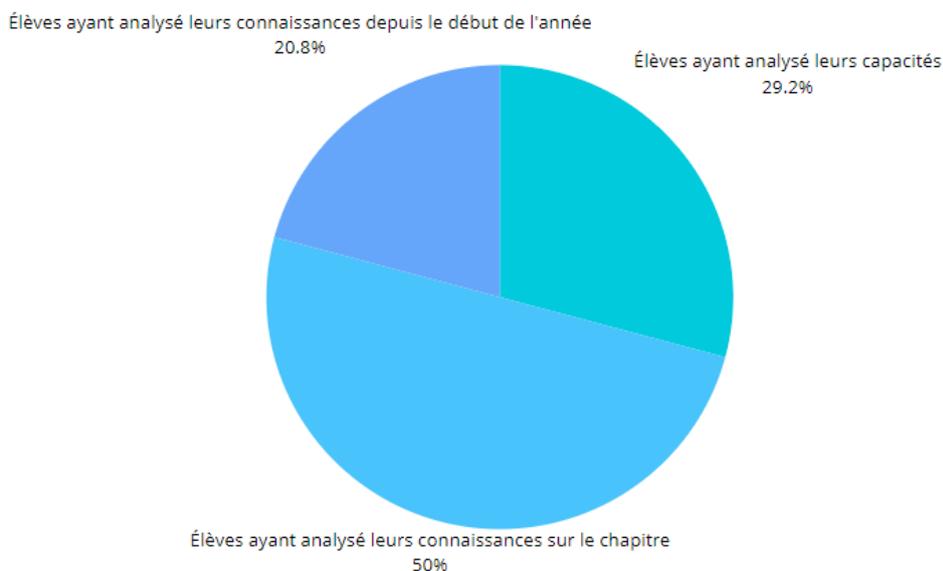
Tableau 2 : Classe témoin

Une fois encore, nous pouvons constater ici que la note attribuée à l'élève influence grandement sur son SEP tout d'abord de façon négative puis ensuite de façon assez positive. Pour le test de vocabulaire, c'est bel et bien la note et non l'absence de feedback explicatif accompagnée de cette dernière, qui atténue le SEP de l'élève.

II. Relevé des two stars and a wish selon les réponses apportées par chaque classe :

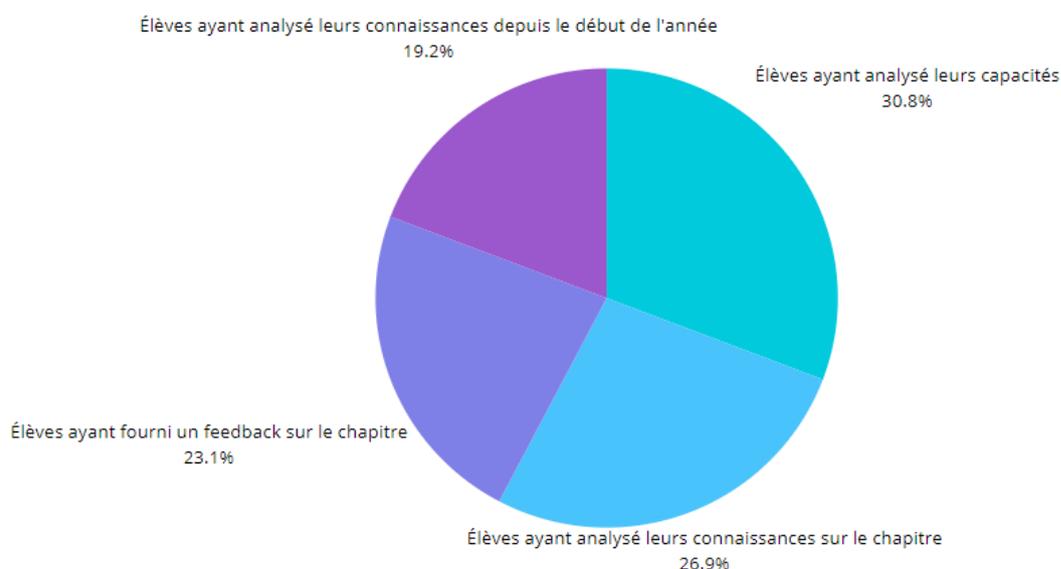
Pour cette seconde partie d'analyse, il convient désormais de se pencher sur les données collectées, en corrélation avec la troisième hypothèse de recherche : Le feedback permet non seulement aux élèves de les situer dans leurs apprentissages mais également de leur permettre de développer une capacité à s'auto-évaluer correctement.

Graphique 1 : Résultats des auto-évaluations des élèves de la classe témoin.

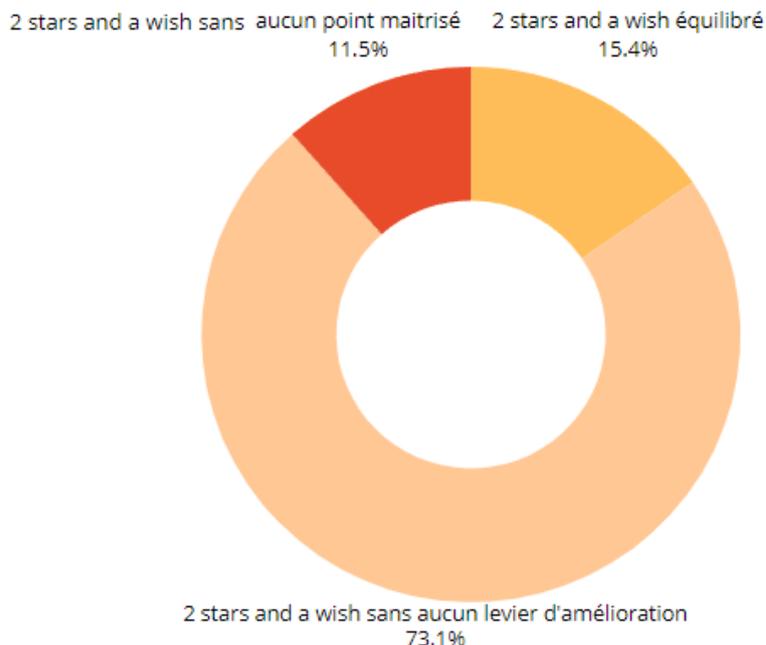


On constate 3 groupes d'analyses différents suite au two stars and a wish individuel. Dû à une incompréhension des consignes, ou possiblement dans une optique de constater leur progression, certains élèves ont mentionné des connaissances antérieures des chapitres précédents qui n'étaient pas maîtrisées ou a contrario, étaient acquises. Certains élèves ont également entrepris d'analyser leurs capacités en anglais, notamment à l'aide de formulations telles que "je pense maîtriser les verbes irréguliers mais je ne maîtrise pas encore les compréhensions orales".

Graphique 2 : Résultats des auto-évaluations des élèves de la classe test :

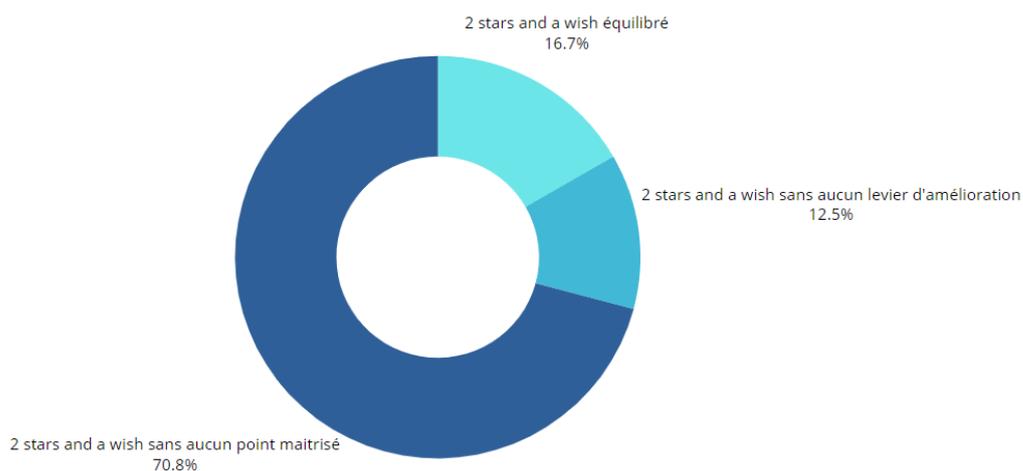


L'occurrence s'est également produite pour la classe test, à une plus grande échelle cette fois-ci puisque davantage d'élèves se sont focalisés sur l'analyse de leurs capacités en anglais (30,8 % soit 8 élèves). Seuls 26,9%, soit 7 élèves au total sur l'ensemble de la classe ont analysé leurs connaissances sur le chapitre. Un changement intéressant s'est opéré dans cette classe : certains élèves ont eu pour réflexe de fournir un feedback sur le chapitre, en entreprenant de lister deux activités appréciées et un point du cours qui selon eux méritait davantage d'attention. Ainsi, même si cette réalisation s'écarte de la consigne de départ, elle n'en demeure pas moins pertinente pour ces élèves qui ont pu produire un premier feedback, et qui plus est pour l'enseignant. Les élèves ont de ce fait pu exprimer leur opinion sur la séquence d'apprentissage et se sont sentis suffisamment en confiance pour le faire, d'autant plus que les two stars and a wish ne sont pas anonymisées.



Graphique n°3 : Conclusion des two stars and a wish de la classe témoin.

En classe témoin, on remarque un bon nombre d'élèves qui n'ont pas reporté de levier d'amélioration sur leur two stars and a wish (73,1% soit 19 d'entre eux). Cette donnée démontre que ces élèves estiment ne pas avoir de point à consolider durant le chapitre. Ceci peut être véridique mais peut également s'expliquer par le refus de certains élèves, notamment ceux présentant des facilités, de consigner un levier d'amélioration sous peine de ne pas se sentir préparés pour la tâche finale, ou appréhendant la réaction du professeur selon le levier choisi.



Graphique n°4 : Conclusion des two stars and a wish de la classe test

Ici, cet écart peut s'expliquer par l'incompréhension des consignes pour les élèves de la classe test qui de ce fait obtiennent des résultats assez divergents.

VI. Discussion des résultats, réponse à la problématique :

VI.1 Discussion en lien avec les apports théoriques

Ainsi, il convient de lier les présents résultats à l'expérience de maîtrise mise en lumière par Bandura (2002) : Les élèves ayant réussi le test de vocabulaire voient leur SEP changer de façon positive : ils viennent donc à croire en leur capacité à réussir d'après les résultats obtenus. Certains élèves ayant reçu une note correcte conservent un SEP fort. D'autres élèves ayant échoué au contrôle voient leur sentiment d'efficacité personnelle réduit en comparaison à l'état de celui-ci avant le début des expérimentations.

Comme Hattie et Timperley (2017) le mentionnaient, les feedbacks auto-évaluatifs correspondent davantage aux élèves présentant des facilités en classe. En comparant les deux classes, ou encore en opposant les élèves en facilités dans chacune des deux classes à ceux présentant des lacunes, cette théorie se confirme. Les élèves de la classe témoin ont pu plus facilement remplir les two stars and a wish malgré quelques écueils, tandis que les élèves de la classe test ont rencontré davantage de difficultés. Cela se ressent d'autant plus dans un sondage conduit à main levée en fin de séquence (cf. annexe n°13) où seuls 27, 2% des élèves ont trouvé bénéfique le two stars and a wish, soit un feedback interne, en opposition aux 79, 3 % d'élèves qui ont affirmé avoir bénéficié d'une réelle aide suite à la réception du feedback externe RISE.

Ces données présentent donc un point de divergence avec les propos de Zakhartchouk, (2019) qui affirme que l'auto-évaluation permet de fournir une capacité de réussite aux élèves démontrant des lacunes et une faible estime d'eux-mêmes.

Enfin, conformément aux propos de Dweck (2002), en utilisant un feedback pour un test de vocabulaire dont la réussite s'appuie sur l'apprentissage de la leçon plutôt que sur la mobilisation de savoir-faire, il est davantage difficile de montrer aux élèves les bénéfices que présentent la réalisation d'une tâche de fin de projet ardue si nous accordons trop d'attention aux micro-tâches qui, elles, ne nécessitent pas la mobilisation des compétences disciplinaires telles que les compétences pragmatiques, sociolinguistiques etc

VI.2 Apports dans le cadre de la pratique professionnelle

Ainsi, ces apports permettent, dans le cadre de ma pratique professionnelle, d'apporter une attention particulière à la construction du feedback et d'en évaluer l'impact auprès des élèves. En effet, si ce dernier peut présenter un facteur décisif dans l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de façon positive, il convient de fournir des feedbacks réguliers aux élèves en mettant en exergue les points d'acquisition.

En tant que professeur d'anglais, il est nécessaire de fournir un feedback régulier pendant les séances d'entraînement afin de préparer les élèves à la réalisation de la tâche de fin de projet.

VI.3 Pistes de remédiation et d'évolution

Dans l'optique de réitérer ces expériences tout au long de ma carrière de professeur, il conviendra d'apporter les modifications suivantes à la mise en œuvre du protocole :

En premier lieu, le two stars and a wish devra être rempli en classe entière, lors d'une séance de cours plutôt qu'en autonomie à la maison afin de pouvoir répondre aux interrogations que les élèves seraient susceptibles de se poser sur l'outil.

Les limites en termes de récolte des données s'articulent autour de la méthodologie choisie : En effet, un questionnaire est soumis à plusieurs biais dont le biais de désirabilité sociale, conduisant les élèves à adapter leurs réponses aux possibles attentes de l'enquêteur afin d'apparaître dans la norme. Les élèves peuvent par ailleurs être enclins à répondre plus souvent aux questions en entourant le chiffre le plus élevé ou le plus bas, par peur, quelle que soit la signification de ces derniers, de ne pas être suffisamment bien classés.

Il convient par ailleurs de débiter la phase de protocole dès la première séquence d'enseignement : De ce fait, les élèves seront plus facilement habitués et mis en confiance avec les outils employés. Pour ce qui est de mon rôle d'enseignant, je serais plus à même de rapidement identifier les difficultés des élèves, leur réception à la suite d'un feedback ou à une absence de feedback détaillé, autre que la note chiffrée, et serait en mesure de m'adapter à leurs besoins. À l'instar de l'élaboration du protocole de recherche lors du pré mémoire, je pourrais proposer des pistes d'adaptabilité en fonction des cycles. Je pourrais, par exemple, être amené à employer le two stars and a wish davantage avec des classes de 6e et pourrais plutôt employer le système RISE avec des classes du cycle terminal.

En ce qui concerne les possibles évolutions que ce travail de recherche pourrait prendre, d'autres outils pourraient être mobilisés afin de rendre compte du feedback, et pourraient également venir compléter le feedback écrit sous une forme orale : cette méthode serait d'autant plus pertinente pour un feedback centré sur la prononciation, qui constitue un critère essentiel en classe de langue. Par ailleurs, un nombre important de ces points peuvent s'expliquer par la maquette organisationnelle du temps de travail effectué en établissement. Ce point sera donc modifié lors de mon année de stage et après l'obtention de ma titularisation.

VI.4 Réponse à la problématique et aux hypothèses de recherche.

Les présents résultats confirment donc la première hypothèse : le feedback détaillé offre une vision plus claire des attentes et des objectifs atteints aux élèves, ce qui influence leur sentiment d'efficacité personnelle de façon positive. L'évolution du sentiment d'efficacité personnelle de la classe test entre le début et la fin du protocole en est la preuve, de même que l'évolution impactante pour ce qui est des notes obtenues au test de vocabulaire et celles obtenues suite à la

tâche finale.

Les présents résultats réfutent donc la seconde hypothèse : l'absence d'un feedback détaillé peut renforcer le sentiment de frustration des élèves et influencer leur sentiment d'efficacité personnelle de façon négative. En effet, très peu de modifications ont été perçues pour la classe témoin. Si en effet le SEP élevé de certains élèves s'est retrouvé diminué d'un degré, il n'en demeure pas moins que la note importe plus pour leur SEP que le feedback qui l'accompagne.

Les présents résultats confirment une partie de la troisième hypothèse : le feedback permet aux élèves de les situer dans leurs apprentissages.

Pour ce qui est de leur permettre de développer une capacité à s'auto-évaluer correctement, cette idée dépend du type de classe avec laquelle ce feedback interne est mis en œuvre.

Ainsi, la réponse à notre problématique de recherche *En quoi un feedback, de par son attribution ou son absence, peut-il influencer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves ?* peut s'articuler autour du résultat suivant : des élèves en difficultés et présentant un manque de confiance en eux peuvent voir leur sentiment d'efficacité personnelle grandement modifié grâce à l'attribution de feedbacks accompagnant leurs résultats tandis que l'absence de feedback pour des élèves en plus grande confiance et présentant des facilités s'avère ne constituer un impact que très minime sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

VII. Conclusion :

VII.1 L'apport de ce travail de recherche pour la pratique professionnelle future

Il convient désormais de conclure sur les apports de ce travail dans le cadre de ma pratique d'enseignant. En effet, les expérimentations conduites en cours, malgré des éléments d'amélioration qu'il convient d'intégrer à la mise en œuvre lors d'une réitération du protocole de recherche, m'ont permis de développer les compétences professionnelles suivantes, consignées dans le référentiel métier des compétences du professorat et de l'éducation :

En premier lieu, le lancement de ces expérimentations m'aura permis une première insertion ''dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel''. Le métier d'enseignant est indéniablement lié au milieu de la recherche : Il est le reflet d'une liste non exhaustive de tests et d'expérimentations conduites en classes dans le but de trouver de nouvelles méthodes pédagogiques innovantes afin de transmettre des connaissances aux élèves et d'assurer leur réussite. En second lieu, les expériences conduites auront nécessité de former en amont un climat de confiance avec les élèves, tout d'abord en apprenant à les connaître personnellement, mais également en repérant leurs facilités et leurs points de difficultés. N'étant en établissement que deux jours par semaine et en raison de la phase d'observation en amont de la prise en charge de la classe, il convenait de ne pas rester dans une posture de retrait. Ainsi, il était nécessaire de se familiariser rapidement avec les classes, en les assistant pendant leurs productions, en leur posant des questions ou encore en participant aux événements les concernant : les réunions parents-professeurs ainsi que les rendez-vous de discussion autour des Projets d'Accompagnements Personnalisés.

Enfin, les outils implantés dans le protocole auront permis d'évaluer la progression des apprentissages : Pour ce faire, nous avons pu « construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences » à savoir le two stars and a wish et le système RISE. En outre, nous avons pu dans la séquence d'apprentissage, conduire des séances de remédiation permettant ainsi '*d'analyser les réussites et les erreurs, de concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.*'

En dernier lieu, ce protocole nous aura permis de débiter une amorce d'introduction à l'auto-évaluation. De surcroît, ce protocole m'a permis de répondre à certaines de mes interrogations sur le feedback mais également d'en susciter de nouvelles, qui sont les suivantes : comment intégrer une formation au feedback dans chaque discipline scolaire afin de fournir des outils concrets aux élèves pour les préparer à leur passage en études supérieures et à leur insertion dans le monde du travail ? Comment s'enquérir de la réalisation d'un feedback clair et respectueux entre pairs dans des classes présentant des

aspects relationnels difficiles ? Et surtout, même si l'élève réceptionne et apprécie le feedback transmis par l'enseignant, arrivera-t-il à en faire bon usage lors de son prochain travail ?

Ces interrogations pourraient être ainsi éclairées dans une continuité du travail de recherche préalablement amorcé, en tenant compte des difficultés suivantes rencontrées :

VII.2 Limites :

Tout d'abord, le fait de ne pouvoir conduire l'ensemble des séances de la séquence d'apprentissage constitue déjà un facteur décisif, qui entrave la possibilité d'assister à la progression des élèves mais également à la réalisation de certaines erreurs commises lors des phases de participation orale et de production. Après quoi la méthode de récolte de données pourra gagner à être organisée de façon différente : en effet les questionnaires peuvent fausser les données pour plusieurs raisons telles qu'un manque d'honnêteté de la part des élèves en raison du manque d'anonymat. Certaines questions de par leurs formulations peuvent également aiguiller les élèves (et les pousser à choisir une réponse qui ne reflète pas nécessairement leur ressenti.) Par ailleurs, en m'appuyant sur mes lectures afin de pouvoir réaliser des questions pertinentes, j'en suis venu à modifier l'échelle d'Albert Bandura, faisant ainsi croiser son outil avec les idées d'autres auteurs. En outre, l'échantillon n'est composé que d'une cinquantaine d'élèves ce qui atténue la possibilité de relever des données faisant valeur de généralité. Ceci nous amène alors à questionner la valeur de certaines données récoltées, de par la méthode mise en place et les facteurs mentionnés au préalable dans la discussion des résultats ci-dessus.

VII.3 Prolongements :

Il conviendrait d'accentuer davantage la différenciation dans la remédiation et le feedback. Il faudrait pour cela fournir un feedback clair et concis aux élèves en difficultés, si les élèves en facilités n'en ressentent pas le besoin. Il conviendrait de placer ces derniers en positions de tuteurs durant les séances de remédiation conduites. Il serait donc nécessaire de se former davantage sur la mise en œuvre de ces dispositifs et de prévoir des activités en amont de la construction de la séquence pédagogique selon la tâche de fin de projet et les activités qui conduiront les élèves vers ce projet.

À ce titre, tenir compte des PAP/PAI/ PPRE des élèves dans les classes constitue un prolongement essentiel. Leurs difficultés et aménagements impactent leur confiance en eux et comme de raison leur sentiment d'efficacité personnelle. Outre l'intérêt que l'étude de telles données représenterait pour nos recherches, un feedback mettant en avant ce qu'ils ont réussi peut constituer une source de motivation importante pour ces élèves. Cette proposition entrerait en corrélation avec l'idée de Vianin qu'il est nécessaire de proposer des méthodes de remédiation variées, adaptées aux besoins des élèves et aux caractéristiques que ces derniers présentent.

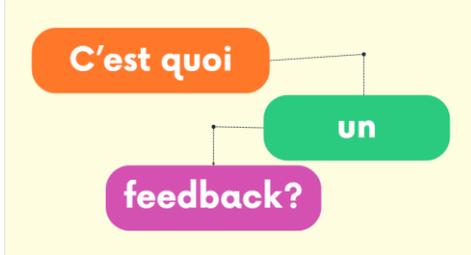
VIII. Bibliographie :

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Beckers, J., Campo, A., & Simons, G. (2012). Chapitre 3. Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maîtrise plus équitable des langues étrangères. Dans *De Boeck Supérieur eBooks* (p. 57)
<https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2012.01.0057>
- Beckers, J., Crinon, J., & Simons, G. (2012). Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. Dans *De Boeck Supérieur ebooks*.
<https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2012.01>
- Bosc-Miné, C. (2014). Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages. *Année Psychologique*, 114(02), 315-353. <https://doi.org/10.4074/s000350331400205x>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*. Routledge
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Presses Universitaires de France.
- De Vecchi, G. (2014). *Évaluer sans dévaluer : et évaluer les compétences*. Hachette Education.
- Delvallé, B. (2020). *Comment donner du feedback constructif à ses élèves*. Chronique Sociale
- Dweck, C. S. (2002). *Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways)*. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 37–60). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50006-3>
- François, K. (2017). *Le traitement des erreurs en situation contextualisée : Approches didactique, pédagogique et en formation professionnelle*. Éditions L'Harmattan.
- Georges, F & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 176, 101–124.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Mottier Lopez, L., Girardet, C., & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1-34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>

- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : La Pédagogie de l'Intégration, comme cadre de réflexion et d'action*. De Boeck Supérieur.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. De Boeck.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General Self-Efficacy Scale (GSE) [Database record].
- Tagliante, C. (1994). *L'évaluation*.
- Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite : Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*. De Boeck Supérieur.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass/Wiley.
- Zakhartchouk, J. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves*. ESF Sciences Humaines.

IX. Annexes :

Annexe n°1 : La formation sur le feedback dispensée aux élèves des deux classes :



Feedback:

Un retour constructif qui a pour but d'aider la personne à qui on le donne.

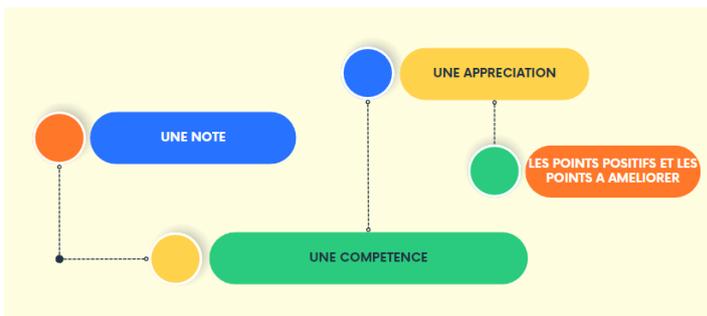
Un feedback, ce n'est pas:

"C'est nul ce que t'as fait, tu sers à rien"

"C'est nul il y a ça et ça et ça qui vont pas"

"Franchement c'est trop bien; bon il y a plein de choses qui ne vont pas mais c'est pas grave, on se concentre que sur le positif".

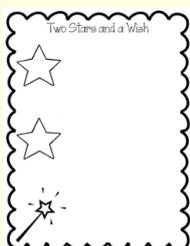
Vue d'ensemble



Exemple de production: Write a love poem

Love is what i feel with you
Ending the day with you is fantastic
Only you cans make me happy
Not only you're Nice
I feel safe with you
Excuse me if this poem is stupid

Systeme de feedback



*C'était une très bonne idée de....
*Ton travail était original/créatif

- Peut être qu'avec des phrases moins longues, tu pourrais...
- En retravaillant les verbes irréguliers; tu serais en mesure de....

Annexe n°2 : Questionnaire s'appuyant sur l'échelle d'Albert Bandura :

QUESTIONNAIRE

NOM :

Prénom :

Lisez attentivement chaque phrase et entourez le chiffre qui vous décrit le mieux.

Question 1 : Je peux toujours arriver à résoudre mes difficultés en anglais si j'essaie assez fort ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 2 : Le retour du professeur peut m'aider à résoudre ces difficultés ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 3 : Un feedback me permet de maintenir mon attention sur mes objectifs et d'accomplir mes buts ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 4 : Je peux travailler sur mes difficultés en m'appuyant sur le feedback reçu ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 5 : Si j'ai du mal à déterminer mes points forts et mes points faibles, je peux habituellement utiliser le feedback reçu comme repère ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 6 : Peu importe les obstacles rencontrés en anglais, je peux m'en sortir en travaillant sur mes difficultés et en privilégiant mes points forts ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 7 : Voir mes camarades réussir en anglais me pousse à vouloir réussir à mon tour ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 8 : Je suis plus motivé à travailler après avoir reçu un retour suite à une activité et je m'engage moins lorsque je n'ai pas de retour ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 9 : J'ai besoin du retour de l'enseignant pour me sentir capable de réussir ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Annexe n°3 : Questionnaire distribué à la classe test

Questionnaire n°2

NOM :

Prénom :

Lisez attentivement chaque phrase et entourez le chiffre qui vous décrit le mieux.

Question 1 : Selon toi, avoir un feedback avec ta note est important ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 2 : Ce feedback te permet-il de te situer dans ta progression ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 3 : Avoir un feedback après une évaluation comme celle-là est important pour toi ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

Question 4 : Avoir un feedback te motive et te pousse à travailler ?

1. Pas du tout d'accord
2. Pas tout à fait d'accord
3. D'accord
4. Tout à fait d'accord

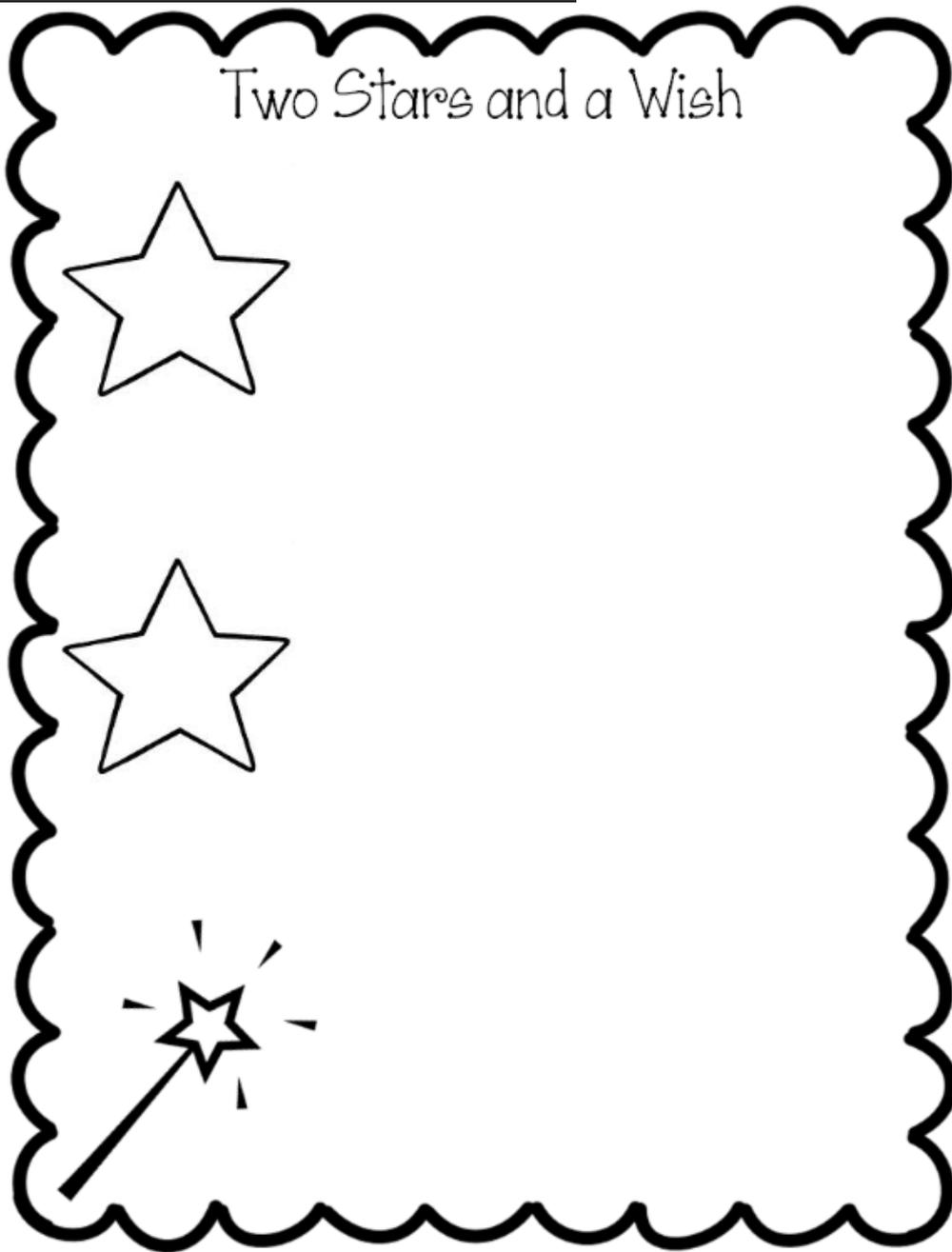
Annexe n°4 : Formulaire classe témoin:

Questionnaire de satisfaction



Entoure le smiley qui correspond à ce que tu ressens après avoir obtenu ce feedback.

Annexe n°5: Modèle de two stars and a wish:



Annexe n°6: Two stars and a wish individuels complétés en classe témoin:

Two Stars and a Wish

 I know the preterit being
.....
.....

 I know the vocabulary sheet
.....
.....

 I know a little less soup and should
.....
.....

Two Stars and a Wish

 should / could
.....
.....

 de preterit being
.....
.....

 Maybe the vocabulary
.....
.....

Annexe n°7: Two stars and a wish individuels complétés en classe test:

j'ai compris l'utilisation de should
et could

comment se constitue
j'ai compris le présent simple et le ting

mais j'ai j'aurais compris quand on applique
les deux présent

Two Stars and a Wish

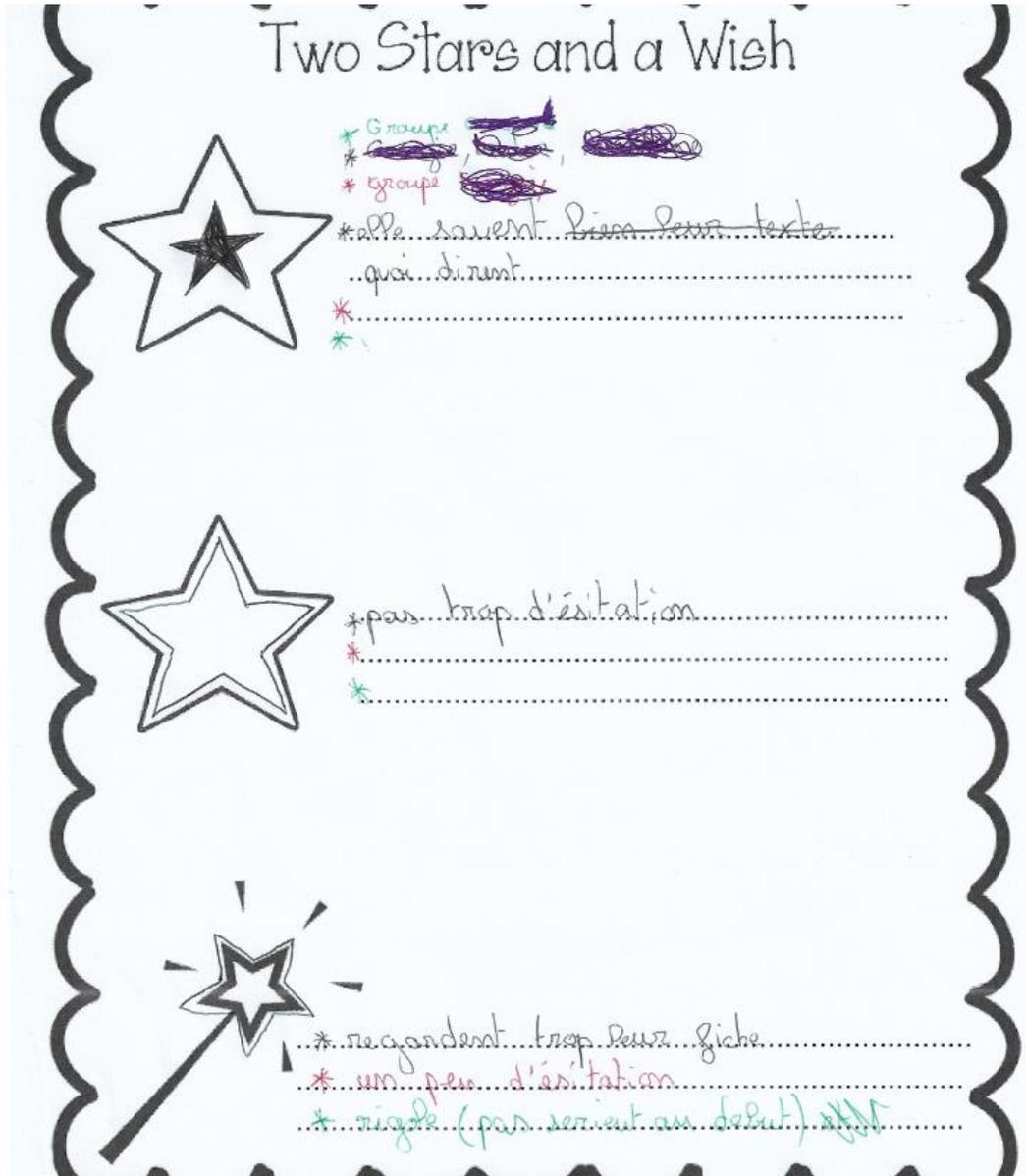
Should C'est pour dire ce que l'on doit faire, c'est en quelque sorte un conseil

Could C'est pour dire ce que l'on peut faire

Présent simple ou Présent BE+ING

Annexe n° 8: Tentative de two stars and a wish entre pairs en classe témoin:

Two Stars and a Wish

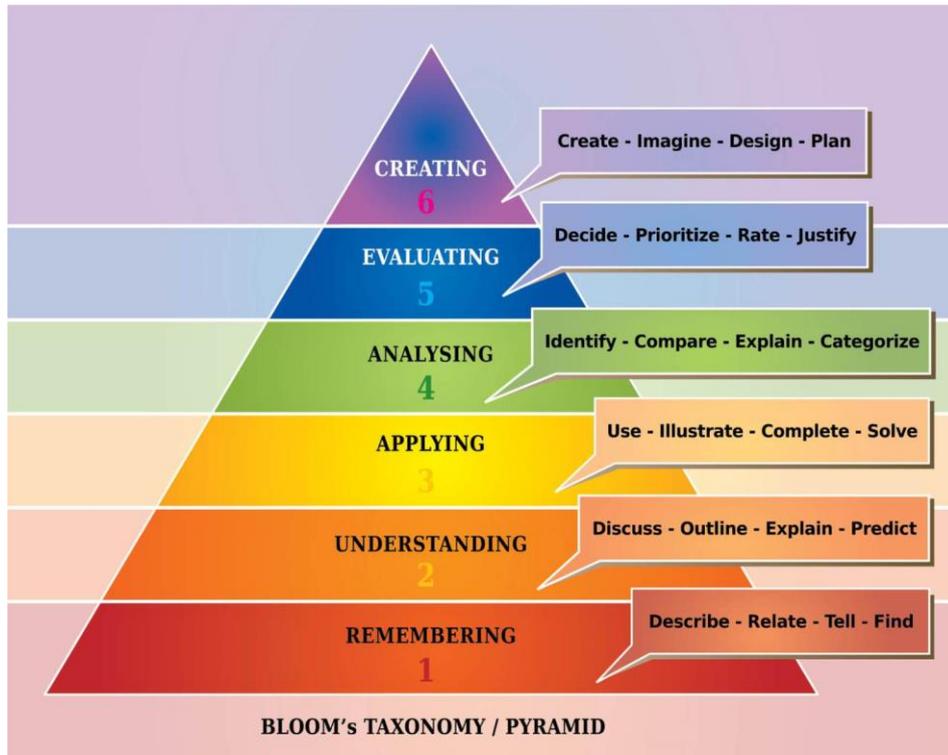


** Groupe* ~~_____~~, ~~_____~~, ~~_____~~
** groupe* ~~_____~~
** elle savait bien pour texte*
... qui disent

** pas trop d'ésitation*

** regardent trop leur fiche*
** un peu d'ésitation*
** rigole (pas sérieux au début) etc*

Annexe n°9 : Taxonomie de Bloom :



Annexe n°10 : Le système RISE d'Emily Wray :



The RISE Model for Peer Feedback is a tool that structures and facilitates the giving and receiving of meaningful critiques.

By addressing a series of stems aligned with Bloom's Taxonomy, students are prompted to use higher order thinking skills in the delivery of constructive feedback to their peers.

Visit www.RISEModel.com for licensing and implementation information.

© 2011 Emily Wray | All Rights Reserved



ELEVATE

Raise to a higher degree or purpose in FUTURE iterations

EXAMPLE STEMS:

*Perhaps you can expand this in X capacity to further address Y.
Perhaps you can re-purpose X as Y for Z.*

SUGGEST

Introduce ideas for improvement of CURRENT iteration

EXAMPLE STEMS:

*You might consider tweaking X for Y effect.
You might want to include supporting information from X resource.*

INQUIRE

Seek information and provide ideas through questioning

EXAMPLE STEMS:

*Have you considered looking at X from Y perspective?
When you said X, am I understanding you to mean Y?*

REFLECT

Recall, ponder, and articulate

EXAMPLE STEMS:

*I relate/concur/disagree with X because Y.
I liked what you did with X because Y.*

WHO RISE IS FOR

MANAGERS & SUPERVISORS

Enhance communication skills and reduce friction by uniting your team with a shared process for collaboration.

SENIOR LEADERSHIP

Increase productivity and connection by fostering a culture where feedback inspires and ignites your workforce.

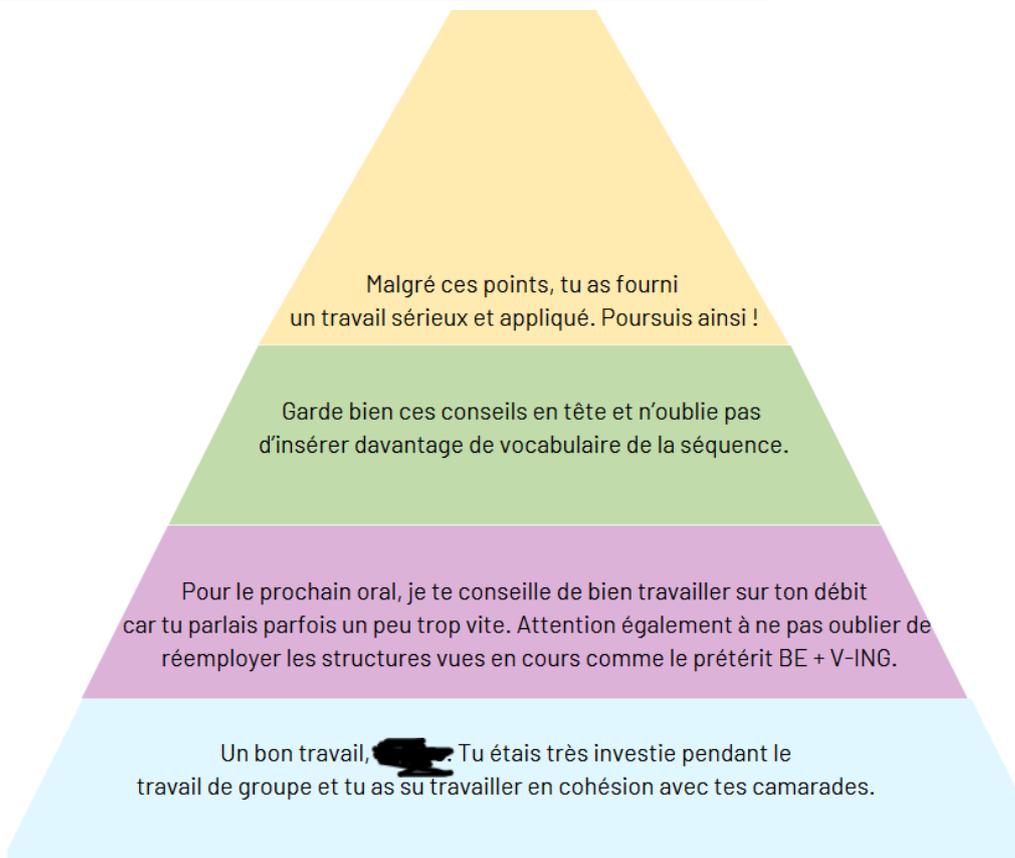
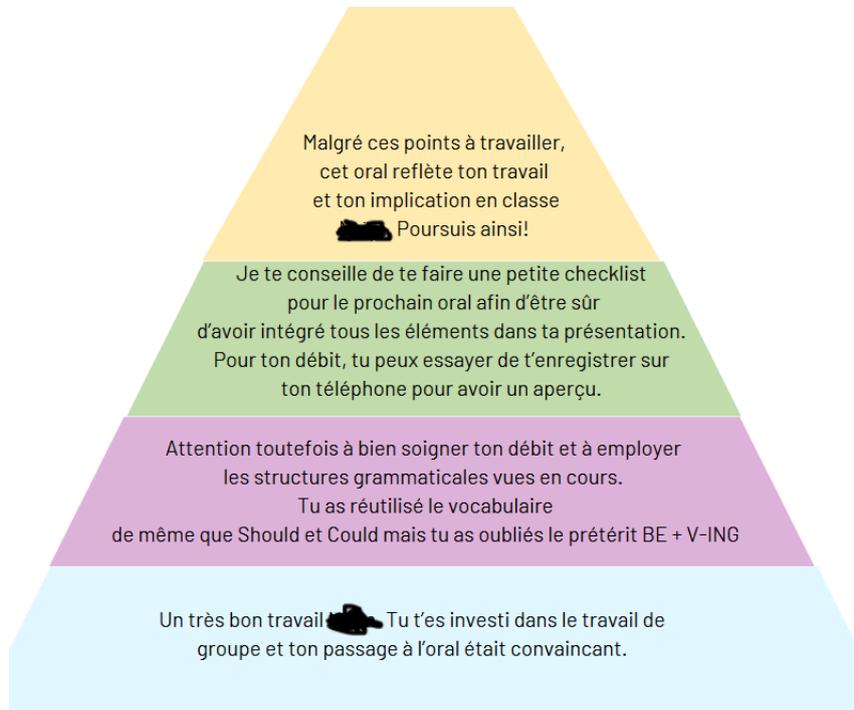
COACHES & CONSULTANTS

Use RISE to guide meaningful conversations that lead to self-awareness, actionable insights, and ongoing development.

STUDENTS & TEACHERS

Perfect for peer reviews and self-assessments — RISE turns feedback into an achievable educational competency.

Annexe n°11 : RISE d'élèves de la classe test :

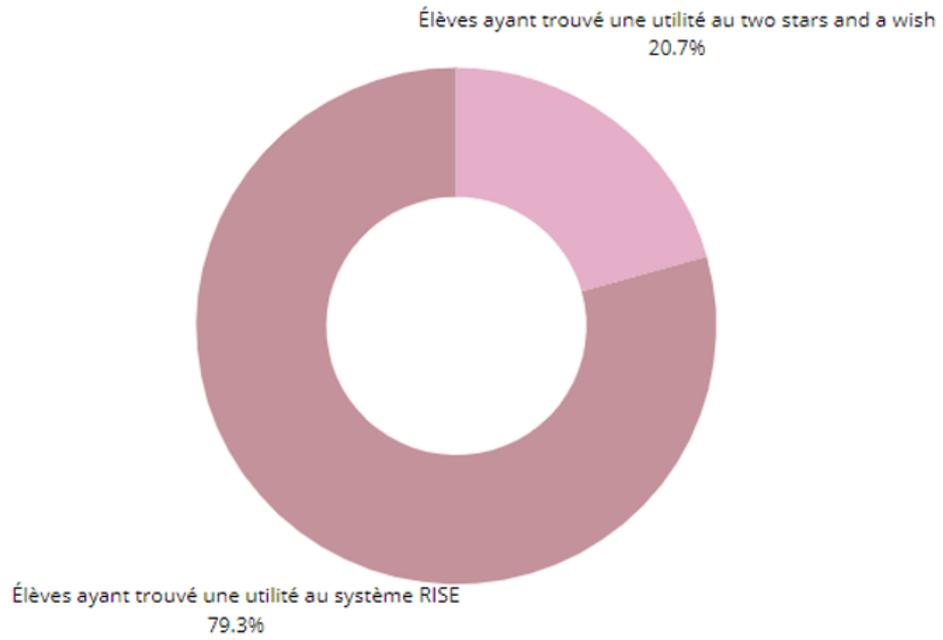


Annexe n°12 : Vidéo d'une conférence où la chercheuse Emily Wray présente en cinq minutes l'élaboration du système RISE :

<https://www.youtube.com/watch?v=bQi7i4N-C6E&t=1s>



Annexe n°13 : Sondage réalisé en fin de protocole, à l'oral, pour la classe test :



Réponses des élèves de la classe test à un sondage à main levée en fin de protocole

Annexe n°14 : Tableau démontrant la répartition des groupes pour la tâche finale

Classe Témoin :

Groupe 1 SEP fort et élevé	Groupe 2 SEP fort et élevé	Groupe 4 SEP fort et élevé	Groupe 6 SEP fort et élevé	Groupe 7 SEP fort
Groupe 3 SEP fort et élevé	Groupe 5 SEP fort et élevé	Groupe 8 SEP modéré et SEP fort	Groupe 9 SEP fort	

Classe Test :

Groupe 1 SEP modéré et élevé	Groupe 3 SEP modéré et élevé	Groupe 5 SEP modéré et fort	Groupe 7 SEP fort
Groupe 2 SEP fort	Groupe 4 SEP modéré et fort	Groupe 6 SEP modéré et SEP fort	Groupe 8 SEP fort

Annexe n°15 : Extraits du projet d'établissement du collège Gaspard Monge :

Le Collège en quelques chiffres :

Les données sociologiques font apparaître 1/3 « d'employés, artisans, commerçants et agriculteurs », emplois se rapportant aux productions locales (vigne et vin, élevage, culture). Si la ville de BEAUNE rayonne pour ses richesses et soigne son image à l'échelle nationale (et mondiale), une certaine frange de la population fait partie des catégories socio professionnelles défavorisées. Cela se traduit par un glissement entre les catégories des taux de bourse, sans pour autant faire évoluer le nombre de dossiers du fonds social.

Analyse et perspectives :

La taille de l'établissement et le nombre important de personnels n'empêchent pas la diversité et la qualité des projets élaborés chaque année. Le futur projet d'établissement, dans son AXE 2, prévoit de clarifier le protocole d'élaboration, de choix et de suivi des projets, d'une part pour les inscrire dans le parcours des élèves et, d'autre part, pour promouvoir l'image de l'établissement.

Grâce au bon fonctionnement du conseil pédagogique, les équipes pourront se pencher sur diverses thématiques retenues comme pistes de travail dans les années à venir (prise en compte des compétences du socle, aide aux élèves en difficulté et/ou décrocheurs, implication des parents dans la scolarité, analyse de pratiques pédagogiques, amélioration du climat scolaire).

Grâce à la dynamique d'équipes investies et soucieuses de la réussite scolaire, mais aussi personnelle des élèves, le collège évolue positivement dans son fonctionnement global.

Domaines	Points positifs	Points négatifs
Réussite des élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Une équipe enseignante stable et impliquée -Des projets de qualité -Des inclusions ULIS multiples et réussies -Une prise en compte sérieuse des PAP et PAI -Des actions de liaison CM2/6è bénéfiques aux enseignements -Une bonne participation aux divers concours 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Non maîtrise</u>, non appropriation du socle (élèves et adultes), manque de formation -Un manque de solutions pour aider les plus démunis et les décrocheurs -Des liaisons inter degrés insuffisantes
Orientation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> -Un forum des métiers pertinent -Des professeurs principaux aguerris et qui assurent un bon suivi -Des rendez-vous avec la PSYEN et des entretiens d'orientation efficaces 	<ul style="list-style-type: none"> -Des orientations parfois subies -Un manque d'ambition de la part de certains élèves -Une méconnaissance des filières et des entreprises locales

AXE 1 : FAVORISER L'AMBITION ET LA REUSSITE DE TOUS LES ELEVES

OBJECTIF 1 PREVENIR ET LUTTER CONTRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en place des dispositifs innovants (ex: intervention possible des enseignants spécialisés de l'EREA) Former les enseignants aux pratiques d'aide Instaurer des temps d'échanges entre les intervenants et les dispositifs Participer à des concours et les promouvoir Instaurer des temps de travail sur des thématiques (compétences, prise en charge des "DYS"...)
OBJECTIF 2 CLARIFIER LES PARCOURS POUR UNE APPROPRIATION DES ENJEUX DE LA SCOLARITE	<ul style="list-style-type: none"> Renforcer les liaisons de l'école au lycée Prendre en compte et exploiter les évaluations Impulser des projets à court terme Instaurer des bilans individuels réguliers Informers les parents et les impliquer dans le cursus de leur enfant Elargir les connaissances sur les filières et sur les entreprises locales Multiplier les interventions sur les formations et les métiers Poursuivre les actions existantes (forum, entretiens individuels)
OBJECTIF 3 VISER L'AUTONOMIE A TRAVERS UN ACCOMPAGNEMENT ADAPTE ET PROGRESSIF	<ul style="list-style-type: none"> Définir des actions sur la "connaissance de soi" Faire connaître les actions du CESC, du CVC et les développer Valoriser les actions et les faire connaître Valoriser les stages et aider les élèves à répertorier leurs expériences (outils à développer)