

Formation à l'enseignement du degré Secondaire I

Mémoire professionnel

Volée 2020

Quel est l'impact d'un dispositif pédagogique visant à développer la connaissance et l'utilisation des forces de caractère sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en allemand et dans le domaine scolaire ?

Réalisé par :

David Jollien

Sous la direction de :

Nicolas Bressoud

St-Maurice, le 3/11/2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à transmettre mes plus sincères remerciements à mon directeur de mémoire Nicolas Bressoud, professeur à la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS), pour avoir accepté de me suivre tout au long de ce travail scientifique. Sa disponibilité ainsi que ses précieux conseils m'ont permis d'effectuer cette étude dans les meilleures conditions possibles.

Je remercie également les titulaires de 9H et de 10H du Cycle d'Orientation de Troistorrents de m'avoir donné l'opportunité de travailler avec les élèves de leur classe dans cette recherche.

Finalement, je souhaite remercier mon épouse Clotilde Jollien pour son précieux soutien tout au long de mes études au sein de la HEP-VS.

Cette expérimentation a été menée conjointement avec la HEP-VS à St-Maurice et le Cycle d'Orientation de Troistorrents.

Table des matières

Abréviations	6
Résumé	7
Introduction	9
Problématique	10
Importance du problème	10
Etat de la question	12
Cadre conceptuel	14
Psychologie positive	14
Définition de la psychologie positive	14
But de la psychologie positive	15
Critique de la psychologie positive	16
Pédagogie positive	16
Bienfaits de la psychologie positive	16
Définition de la pédagogie positive	17
Définition de la notion de bien-être	17
Les forces de caractère	18
Facteurs de risque et facteurs de protection	18
Définition des forces de caractère	19
Critique du modèle des 24 forces	20
Liens avec le PER	21
Sentiment d'efficacité personnelle	22
La théorie sociocognitive	22
Définition du sentiment d'efficacité personnelle	22
Utilité du sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire	23
Distinction entre SEP scolaire et disciplinaire	23
Les sources du sentiment d'efficacité personnelle	24
Question de recherche	26
Hypothèse	26
Dispositif méthodologique	26
Méthode privilégiée	26
Participants	27
Variables	27
Matériel	27
Questionnaire VIA	27
Échelles de SEP scolaire et de SEP allemand	28

Échelles de conscience et d'utilisation des forces	28
Procédure	29
Présentation du dispositif pédagogique.....	31
Protection des données et considérations éthiques	33
Résultats	34
Description des données	34
Interprétation des données.....	38
Groupe contrôle	38
Groupe expérimental.....	39
Forces et limites du travail	42
Conclusion et apports pour la pratique enseignante	43
Bibliographie	45
Annexes	49
Annexe 1 Catégories de forces personnelles (Peterson et Seligman, 2004)	49
Annexe 2 Questionnaire SEP scolaire	50
Annexe 3 Questionnaire SEP en allemand	51
Annexe 4 Questionnaire conscience des forces	52
Annexe 5 Questionnaire utilisation des forces	53
Annexe 6 Signatures élèves groupe expérimental	55
Annexe 7 Dispositif pédagogique	57
Annexe 8 Consentement à la recherche scientifique	65
Annexe 9 Attestation d'authenticité	68

Abréviations

CO	: Cycle d'Orientation
HEP-VS	: Haute École Pédagogique du Valais
PER	: Plan d'études romand
SEP	: Sentiment d'efficacité personnelle
PPI	: Positive Psychology Interventions
VIA	: Values in Action
T1	: 1 ^{er} temps de réponse aux questionnaires
T2	: 2 ^{ème} temps de réponse aux questionnaires
T3	: 3 ^{ème} temps de réponse aux questionnaires

Résumé

Introduction Cette expérimentation analyse l'effet potentiel de la connaissance et de l'utilisation des forces de caractère sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans le domaine scolaire et en allemand (SEP scolaire et SEP en allemand) dans le cadre du cours d'allemand au secondaire I. Cette étude se fonde sur des recherches récentes qui ont observé une augmentation du SEP grâce à l'utilisation des forces de caractère. L'objectif de ce travail est de comparer l'évolution des scores des différentes variables (connaissance et utilisation des forces, SEP scolaire et SEP en allemand) entre différents temps de mesure et de déterminer si une augmentation du SEP est observable auprès des élèves ayant travaillé avec les forces de caractère.

Méthode Quarante-quatre élèves ont pris part à cette étude. Ils ont été répartis en deux groupes, de manière non-aléatoire en fonction de leur répartition par classe en début d'année scolaire. Il y a eu un groupe contrôle qui n'avait pas recours à la connaissance et à l'utilisation des forces et un groupe expérimental qui a intégré la connaissance et l'utilisation des forces de caractère durant les cours d'allemand. Les scores des différentes variables (connaissance et utilisation des forces, SEP scolaire et SEP en allemand) ont été analysées pour les deux groupes en lien avec les trois temps de mesure (T1, T2, T3).

Résultats Les résultats statistiques indiquent une augmentation relativement significative de trois des quatre variables du groupe expérimental (SEP scolaire, SEP en allemand et connaissance des forces) entre le T1 et le T3 alors qu'ils montrent une baisse relativement significative des quatre variables entre le T2 et le T3 pour le groupe contrôle. Pour le groupe expérimental, une interaction significative a été observée entre le SEP allemand et le SEP scolaire (.58) ainsi qu'entre l'utilisation des forces et le SEP en allemand (.47). Pour l'ensemble des résultats, les scores du groupe contrôle sont supérieurs à ceux du groupe expérimental.

Conclusion D'après les résultats statistiques, l'utilisation des forces de caractère durant les cours d'allemand révèle une légère augmentation du SEP en allemand. Même si cette augmentation n'est que peu significative du point de vue des scores, cette étude présente l'avantage de tester un outil issu de la psychologie positive en lien avec la pratique enseignante. Enfin, il pourrait être pertinent de tester l'impact d'un modèle prédéfini de forces sur le SEP des élèves.

Introduction

Différentiation, formes sociales de travail, gestes didactiques, trois techniques pédagogiques qui ont été pour moi une découverte durant mes premières années de formation au sein de la HEP-VS. Elles m'ont également permis de construire une pratique enseignante qui aide les élèves à entrer en apprentissage. Toutefois, il m'est souvent arrivé de ressentir une certaine forme d'impuissance vis-à-vis d'apprenants qui refusaient d'effectuer les activités demandées. Ces élèves avaient bénéficié des gestes pédagogiques leur permettant de réaliser la tâche. Ces mises en échec ont suscité différentes interrogations : est-ce que ces techniques pédagogiques nécessitaient une régulation de ma part ? est-ce que ce refus était lié à la discipline enseignée (allemand) ? ou alors est-ce que ces élèves avaient en fait perdu leur motivation à apprendre ? J'ai donc cherché des explications qui puissent répondre à ce questionnement et ai par conséquent exploré d'autres outils pédagogiques afin d'aider les élèves à dépasser cette difficulté d'apprentissage, observée en classe. Dans ce travail de mémoire, il sera donc question de tester une approche fondée sur les ressources des élèves, les « forces de caractère » (Peterson & Seligman, 2004) et d'évaluer dans quelle mesure cet outil constituerait un soutien pour surmonter ce refus d'apprendre.

Problématique

Importance du problème

Les enseignants d'allemand sont souvent confrontés à une certaine résignation des élèves vis-à-vis de l'apprentissage de cette discipline, renoncement qui a également pu être observé durant notre pratique de l'enseignement de cette langue au Cycle d'Orientation. Cette difficulté à entrer en apprentissage peut être le résultat de la succession d'échecs répétés de la part de l'élève qui se retrouve dans un état d'« *impuissance acquise* » (Ric, 1996). L'impuissance acquise, notion développée par le psychologue Martin Seligman, est un terme qui désigne « *un état psychologique, résultant d'un apprentissage dans lequel le sujet a fait l'expérience d'une impossibilité de contrôler la situation* » (Shankland, 2014, p. 23). Ce type d'expérience impliquerait une attitude passive et résignée de la part de la personne. En effet, l'individu ne serait plus en mesure d'agir dans des situations dans lesquelles il pouvait agir précédemment. C'est pour cela que l'on parle également d'impuissance « *apprise* » parce que cette expérience se généralise ensuite à d'autres situations d'apprentissage¹(Shankland, 2014, p. 23).

Après avoir longtemps étudié ce phénomène, Seligman et ses collègues se sont intéressés à ce qui permettait à un individu de ne pas se résigner, de faire preuve de résilience et finalement de dépasser cette impuissance apprise. C'est pour cela qu'ils se sont intéressés à l'étude de l'optimisme ainsi qu'aux éléments permettant son accroissement, comme l'utilisation des forces de caractère par exemple (Peterson & Seligman, 2004). Ils ont notamment observé que l'éducation joue un rôle central dans la transmission des facteurs de résilience. Raison pour laquelle ils ont élaboré des programmes visant le développement de ces compétences dans le contexte scolaire (Shankland, 2014, p. 24).

¹ Les premières recherches sur l'impuissance apprise ont été réalisées par le psychologue Martin Seligman sur des animaux recevant des chocs électriques. Les animaux recevant des chocs électriques et qui ne pouvaient pas arrêter les chocs en appuyant eux-mêmes sur un levier sont devenus passifs et résignés. Quand ils ont été placés ensuite dans un espace depuis lequel ils pouvaient s'échapper, ils n'ont pas essayé de le faire même lorsqu'ils recevaient des chocs électriques (Shankland, 2014, p. 23).

De plus, selon la théorie de l'autodétermination développée par Deci & Ryan (2002), les personnes sont plus intrinsèquement motivées, plus engagées et montrent un plus haut niveau de bien-être lorsqu'elles éprouvent un sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Deci & Ryan, 2002, cité dans Shankland & Rosset, 2016, p. 366). En contexte scolaire, les enseignants peuvent donc influencer la motivation, l'engagement et le bien-être des élèves à condition de cultiver ce sentiment d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Shankland & Rosset (2016) avancent que l'augmentation du sentiment de compétence peut notamment être fait à l'aide d'un travail sur l'identification des forces des élèves (Shankland & Rosset, 2016, p. 366). Enfin, Austin (2005) est d'avis que le développement des forces des élèves augmente leur sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire (Austin, 2005 cité dans Shankland & Rosset, 2016, p. 369).

À l'aide de ces différentes ressources théoriques, nous pouvons élaborer une problématique au sujet de notre travail de recherche. Afin de dépasser une certaine impuissance acquise observée chez nos élèves en allemand, nous rechercherons tout d'abord à développer l'optimisme des élèves grâce à une intervention pédagogique fondée sur le développement des forces des élèves, comme cela est proposé par Shankland & Rosset (2016). A l'instar de ce qu'avance Austin (Austin, 2005 cité dans Shankland & Rosset, 2016, p. 369), nous observerons ensuite dans quelle mesure cette intervention a une influence sur le sentiment de compétence des élèves, également appelé « *sentiment d'efficacité personnelle* » (Bandura, 2007).

Etat de la question

Nous présentons ici les recherches ayant porté sur les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et une intervention pédagogique qui vise à développer les forces des élèves. Ces résultats nous seront utiles d'une part pour élaborer notre hypothèse de recherche ainsi que, d'autre part, pour analyser les données issues de notre expérimentation (cf. *Interprétation des données*).

La recherche de Weber & Harzer (2022) a examiné les liens entre les forces de caractère, le plaisir d'apprendre, le sentiment d'efficacité scolaire ainsi que le succès scolaire auprès de 300 élèves allemands âgés de 10 à 17 ans. Cette étude relève l'importance des forces de caractère sur le SEP des élèves : « *positive personality traits are supportive resources that help students believe in their own capabilities when confronted with challenging tasks in class* » (Weber & Harzer, 2022, p. 11). Nous pouvons donc observer que, selon cette étude, les forces de caractère permettent aux élèves de prendre conscience de leur SEP en classe. Cette recherche souligne également l'importance du SEP considéré comme un médiateur entre les forces de caractère et la réussite scolaire. En effet, les élèves qui ont un haut niveau de connaissances de leurs forces ont plus tendance à croire en leur propre capacité. Ce qui est associé, par conséquent, à une plus grande réussite scolaire (Weber & Harzer 2022, p. 12).

Ce travail a également montré qu'il y a certaines forces (*persévérance, perspective, amour de l'étude, pardon et leadership*) (cf. Annexe 1, *Catégories de forces personnelles*, Peterson et Seligman, 2004) qui sont plus pertinentes pour aider à la réussite scolaire (Weber & Harzer 2022, p.11). Toutefois, ces auteurs rappellent l'importance de promouvoir les forces individuelles de chaque élève plutôt que d'imposer un modèle unique de forces (Lavy, 2020 cité dans Weber & Harzer 2022, p. 13).

Weber & Harzer (2022) rappellent enfin qu'il est important de prendre en compte d'autres facteurs lorsque l'on souhaite évaluer la réussite scolaire. Il s'agit, par exemple, de prendre en compte l'attitude de l'enseignant ou la personnalité de l'élève (Weber & Harzer 2022, p. 13-14).

Datu & Mateo (2020) ont effectué une recherche sur les liens entre les forces de caractère, le SEP ainsi que le bien-être scolaire auprès de 320 élèves philippins appartenant au *junior and senior highschool*. Ces degrés scolaires sont équivalents aux degrés secondaires I et II en Suisse. Ces chercheurs ont notamment observé que seules certaines forces de caractère telles que *l'équité*, la *gratitude* et *l'espoir* (cf. Annexe 1. *Catégories de forces personnelles*, Peterson et Seligman, 2004) ont permis une augmentation du SEP auprès des élèves (Datu & Mateo, 2020, p. 5). La prédominance de ces trois forces peut s'expliquer par le fait que les élèves philippins ont tendance, de manière générale, à prioriser ce type de forces dans leur apprentissage (Bernardo, 2008, 2019 cité dans Datu & Mateo, 2020, p. 5).

Cette étude montre également que la curiosité est associée à un faible niveau de perception du SEP. La curiosité impliquerait ici une baisse du SEP. Cela peut s'expliquer par le fait que la curiosité peut être associée à une perte de confiance de l'élève dans l'accomplissement des tâches académiques, surtout si sa curiosité lui fait accomplir des actions qui n'aboutissent pas à la performance souhaitée (Hsee & Ruan, 2016, cité dans Datu & Mateo, 2020, p. 6).

Dans cette étude, il n'y a pas de lien évident entre les forces de caractère et les résultats scolaires. Toutefois, cette étude souligne qu'il y a certaines forces (*équité*, *gratitude* et *espoir*), qui augmentent le SEP des élèves (Datu & Mateo, 2020, p. 6-7).

Caprara et al. (2011) ont examiné les liens entre les traits de personnalité, le SEP et la réussite scolaire. La notion de traits de personnalité est issue du modèle des « Big Five » (Goldberg, 1990), modèle qui propose une description de la personnalité selon cinq traits centraux (*ouverture*, *conscience*, *extraversion*, *agréabilité*, *névrosisme*) (Plaisant O. et al., 2010, p. 2). Cette étude a été menée auprès de 412 étudiants italiens âgés de 13 à 19 ans (Caprara et al., 2011, p. 78).

Même si cette étude n'a pas utilisé les forces de caractère développées par Seligman et Peterson, nous l'avons retenue pour notre travail au sens où elle a utilisé des traits de personnalité (*ouverture* et *conscience*), qui s'apparentent, selon nous, à certaines forces de caractère. En effet, la notion d'*ouverture* peut être liée à la *curiosité* ainsi qu'à la *reconnaissance de la beauté* par exemple (cf. Annexe 1. *Catégories de forces personnelles*, Peterson & Seligman, 2004).

De plus, cette étude a montré qu'il y a un lien entre la performance académique et le trait de personnalité *ouverture* à la fin du secondaire I (*junior high school*). Toutefois, l'*ouverture* se révèle être moins importante au secondaire II (*senior high school*). En effet, cette étude montre que la capacité à réguler son apprentissage, qui est un élément constitutif de la *conscience*, est plus important au secondaire II que l'*ouverture*.

Concernant la *conscience*, cette étude a montré que ce trait de personnalité ne contribue pas directement à la réussite scolaire tant à la fin du secondaire I qu'à la fin du secondaire II. Elle souligne cependant que ce trait a un impact sur le SEP, croyance qui exerce une influence sur la réussite académique ultérieure au secondaire II (Caprara et al., 2011, p. 90-91).

Cadre conceptuel

La problématique de ce travail consiste à évaluer l'impact d'une intervention pédagogique (fondée sur l'utilisation des forces de caractère) sur le SEP des élèves en allemand. Cette intervention a été retenue dans le but de dépasser une certaine impuissance acquise observée auprès de certains élèves par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Dans ce cadre conceptuel, il sera donc nécessaire de contextualiser les notions théoriques que mobilise notre problématique. C'est pourquoi nous aborderons tout d'abord les notions de psychologie et de pédagogie positive afin de situer l'emploi de la notion de forces de caractère dans le cadre scolaire. Nous présenterons ensuite la notion de SEP de manière générale ainsi que ses implications possibles dans le contexte scolaire plus précisément.

Psychologie positive

Définition de la psychologie positive

Les forces de caractère sont issues de la psychologie positive, psychologie qui a été ainsi définie par Gable & Haidt (2005) : « *Positive psychology is the study of the conditions and processes that contribute to the flourishing or optimal functioning of people, groups, and institutions* » (Gable & Haidt, 2005, p. 104). Les *conditions* peuvent être liées à l'environnement familial, aux relations entre amis, au milieu scolaire, aux éléments biologiques ou encore aux traits de personnalité par exemple. Ces différentes conditions vont aider à l'expression du potentiel de chaque individu et faciliter également le vécu d'expériences positives. Ces expériences positives sont nécessaires à un état de bien-être satisfaisant (Shankland, 2014, p. 5).

La notion de *processus* renvoie à tout ce qui est mis en œuvre pour mettre à profit les situations de vie de l'individu, qui lui permettent de développer des compétences. Ces compétences sont utiles pour atteindre un mieux-être ou maintenir un bien-être déjà présent. Il s'agit, par exemple, d'être en mesure d'établir des relations sociales, de faire appel à sa créativité ou encore de communiquer ses émotions.

Le terme d'*épanouissement* suppose une « *dynamique de développement de ses potentialités* » (Shankland, 2014, p. 6). Cette dynamique implique que l'individu utilise ses compétences au quotidien à travers des actions qui font du sens pour lui. Par conséquent, l'idée de routine ou le sentiment d'enfermement s'oppose à cette idée d'épanouissement (Shankland, 2014, p. 6).

Enfin, l'idée de *fonctionnement optimal* renvoie aux caractéristiques qui permettent à l'individu de vivre de manière durable du point de vue de sa santé mentale et physique. Ces caractéristiques concernent par exemple le fait d'être capable de dépasser les difficultés rencontrées ou d'effectuer des activités qui favorisent l'épanouissement (Shankland, 2014, p. 6).

But de la psychologie positive

La psychologie positive s'est notamment développée à partir de la reconnaissance d'un déséquilibre dans la psychologie clinique, dont les recherches ont surtout porté sur les maladies mentales. L'idée de la psychologie positive n'est donc pas de nier l'existence de la souffrance humaine, de l'égoïsme ou des familles qui dysfonctionnent mais elle a pour but d'étudier, comme mentionné plus haut, les conditions et les processus qui contribuent au fonctionnement optimal des individus : « *the ways that people feel joy, show altruism and create healthy families and institutions* » (Gable & Haidt, 2005, p. 104). L'idée n'est donc pas de rejeter les travaux effectués sur la maladie ou sur la détresse mais de compléter les connaissances existantes avec des connaissances scientifiques au sujet des notions de résilience, de forces ou de croissance personnelle par exemple (Gable & Haidt, 2005, p. 107).

Critique de la psychologie positive

La psychologie positive porte, nous l'avons vu, sur les conditions qui rendent possible le *fonctionnement optimal* des individus, des groupes et des institutions. Cet élément clé de la psychologie positive peut susciter des critiques au sens où il renvoie à la notion de *ce qui serait bien*, du point de vue des comportements et des pratiques mentales (Gable & Haidt, 2005, p. 108).

En effet, l'emploi de modèles prédéfinis au sujet de ce que serait un bon comportement peut produire l'effet inverse à celui escompté. Dire par exemple à quelqu'un « *pense avec optimisme et tu feras mieux* » peut être contre-productif (Norem & Chang, 2002 cité dans Gable & Haidt, 2005, p. 108). Pour répondre à ce défi de la complexité, constitutif de chaque individu, la psychologie positive doit donc dépasser cet aspect descriptif et prescriptif de ce qu'est un fonctionnement optimal pour s'intéresser plus précisément aux interactions humaines, qui sont le cœur de la psychologie (Gable & Haidt, 2005, p. 108).

Pédagogie positive

La pédagogie positive découle des modèles et des pratiques issus de la psychologie positive. Afin de légitimer la mise en place d'une intervention pédagogique issue de ce champ de recherche, nous choisissons ici de présenter les bienfaits de la psychologie positive pour définir ensuite la pédagogie positive.

Bienfaits de la psychologie positive

La psychologie positive a pour effet de lutter contre la dépression (Seligman et al. 2005 cité dans Seligman et al., 2009, p. 297). Elle engendre également plus de joie de vivre (Peterson, Park & Seligman 2005 ; Seligman et al. 2005 cité dans Seligman et al., 2009, p. 297). Enfin, elle favorise l'apprentissage, plus précisément l'apprentissage créatif (Fredrickson, 1998 cité dans Seligman et al., 2009, p. 297). Ces différents résultats issus de la recherche en psychologie positive permettent, selon nous, de soutenir la mise en place d'un dispositif pédagogique inspiré de cette branche de la psychologie.

Définition de la pédagogie positive

Voici comment Seligman et al. 2009 définissent la pédagogie positive: « *imagine if schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. Imagine Positive Education* » (Seligman et al., 2009, p. 293-294). Nous pouvons constater que l'éducation positive, ainsi préconisée par Seligman, est une pédagogie qui enseigne les compétences nécessaires à la réussite scolaire ainsi que les compétences au bien-être. Les compétences nécessaires à la réussite scolaires font donc référence aux compétences, qui sont liées à l'acquisition de savoirs et savoir-faire disciplinaires.

S'il peut sembler évident d'identifier ce qu'est un savoir-faire disciplinaire par exemple, il est toutefois plus difficile de définir ce que l'on entend par *compétences au bien-être*. D'ailleurs, les travaux de recherche en psychologie positive ont porté à la fois sur la notion de *bonheur* et à la fois sur la notion de *bien-être* (Shankland, 2014, p. 7). Dans ce travail, nous avons choisi de retenir le terme de *bien-être* plutôt que celui de *bonheur*, ce terme étant celui défini par Seligman (Seligman et al., 2009, p. 296).

Définition de la notion de bien-être

La notion de bien-être nécessite donc d'être expliquée afin qu'elle puisse être utilisée dans le contexte de la pédagogie positive : la psychologie positive développe ce concept selon trois domaines, qui peuvent être mesurés et qui sont fondés sur des compétences. Autrement dit, l'idée de la psychologie positive est de fonder la notion de bien-être sur des compétences mesurables afin de pouvoir ensuite transposer ces compétences dans le contexte d'un apprentissage scolaire (Seligman et al., 2009, p. 296).

Le premier domaine est lié au ressenti d'émotions positives telles que la joie, l'amour, la satisfaction et le plaisir. Le second domaine concerne l'expérimentation de l'état de *flow* défini ainsi par Csikszentmihalyi (1990): « *flow, a major part of the Engaged Life, consists in a loss of self-consciousness, time stopping for you, being 'one with the music'* » (Csikszentmihalyi, 1990 cité dans Seligman et al., 2009, p. 296). Nous pouvons observer que cet état suppose une *perte de conscience de soi* nécessaire à l'expérimentation du bien-être. Cet état de *flow* se réalise uniquement lorsque l'individu réalise ses forces et ses talents les plus élevés dans le but de relever les défis qu'il rencontre. Cet état de *flow* nécessite donc qu'il y ait une adéquation entre le défi à réaliser et les forces que l'individu peut mobiliser.

Le troisième domaine a trait à la notion du sens de la vie. Du point de vue de la psychologie positive, cette notion de sens renvoie à la capacité qu'à l'individu à reconnaître ses forces les plus élevées, des forces qu'il pourra ensuite utiliser pour servir et pour prendre part à quelque chose de plus grand que lui-même (Seligman et al., 2009, p. 296).

Même s'il semble légitime de promouvoir ce type de pédagogie en classe, il est toutefois difficile pour les enseignants d'avoir les outils nécessaires à l'élaboration d'un dispositif pédagogique issu de la psychologie positive, raison pour laquelle des programmes facilitant la mise en place de ce type de pédagogie ont été élaborés (*Positive Psychology Interventions-PPI*) (Shankland & Rosset, 2017, p. 366). Ces interventions ont pour but de promouvoir les résultats académiques des élèves ainsi que leurs résultats en lien avec leur bien-être en général. Ces interventions sont catégorisées en quatre domaines : la pleine conscience, les forces de caractère, la gratitude ainsi que les relations positives (Shankland & Rosset, 2017, p. 365-366).

Les forces de caractère

Notre travail de recherche a pour but d'utiliser la notion de forces de caractère avec les élèves raison pour laquelle nous présenterons uniquement ce domaine issu des PPI proposés par Shankland & Rosset (2017, p. 366). Nous nous intéresserons donc à la notion de forces de caractère ainsi qu'à leur classification.

Facteurs de risque et facteurs de protection

La notion de force de caractère est liée à la notion de facteur de protection. En psychologie positive, cette notion de facteur de protection s'oppose à celle de facteur de risque. Le fait de vivre un certain nombre d'évènement stressants (deuil, précarité ou séparation par exemple) peut être considéré comme un facteur de risque alors que la capacité qu'à l'individu à mobiliser ses compétences individuelles, ses ressources, peut être considéré comme un facteur de protection (Shankland, 2014, p. 55). La notion de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) ainsi que les forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004) sont des outils permettant de développer ces facteurs de protection chez l'être humain (Shankland, 2014, p. 57 et 60.).

Concernant notre recherche, nous pouvons observer ici que la notion de facteur de risque est liée à la notion d'impuissance acquise évoquée en introduction de ce travail, incapacité qui fait que les élèves n'ont pas les ressources nécessaires pour dépasser leurs échecs répétés en allemand. Nous constatons également que les forces de caractère ainsi que le SEP peuvent être considérés comme des outils permettant de dépasser les difficultés des élèves en situation scolaire.

Définition des forces de caractère

Peterson & Seligman (2004) ont cherché à établir une classification des traits de caractère *positifs* de l'être humain. Leur recherche avait également pour but de dresser une liste de traits de caractère permettant de compléter la liste des troubles mentaux établis par l'Association psychiatrique américaine. Ils ont donc établi une liste de forces personnelles et vertus, aussi appelée *Character Strengths and Virtues* (Shankland, 2014, p. 60). Ces forces sont mesurables à l'aide d'un instrument *Values in Action*. Elles sont au nombre de 24, répertoriées en six catégories appelées *vertus* (Annexe 1) (Shankland, 2014, p. 61)².

Ces forces peuvent être définies ainsi: « *strengths have been defined as intrinsically valued ways of behaving, thinking and feeling wich promote well-being, positive relationships and successfull goal achievement* » (Peterson & Seligman 2004, Linley & Harrington, 2006 cité dans Shankland & Rosset, 2017, p. 369). Nous pouvons observer que les forces rendent possible le bien-être, les relations positives et l'atteinte de ses objectifs, qui sont en fait les finalités de la pédagogie positive, qui ont été évoquées plus haut.

Cette liste de 24 forces (Annexe 1) présentes dans différentes cultures et civilisations constitue un cadre de référence pour utiliser les forces en classe. En effet, le but de ce cadre de référence est d'avoir un langage commun entre élèves et enseignants pour comprendre et faire appel à ce qu'il y a de mieux en nous et chez les autres (Linkins et al. 2014, p.1).

² Cette classification des forces a été fondée sur les réponses de plus de cent cinquante mille personnes de quarante pays différents, des personnes qui ont répondu à un questionnaire psychométrique de deux cent quarante items (dix items par force). L'ensemble des forces répertoriées par cette enquête sont valorisées dans les pays qui ont participé à ce sondage (Park, Peterson & Seligman, 2006 cité dans Shankland, 2014, p. 61).

De plus, à la suite de la passation du questionnaire, l'élève obtient un classement de ses cinq premières forces, aussi appelée la *signature de l'individu*. Selon l'approche de la psychologie positive, « *la mise en action de ses forces personnelles-en particulier celles qui constituent la signature- est source de progrès et de bien-être* » (Shankland, 2014, p. 63). Dans notre travail, nous intéresserons plus précisément à la mise en action de la signature de l'élève dans le cadre de l'apprentissage de l'allemand afin d'évaluer dans quelle mesure cette utilisation a un impact sur son SEP en allemand et dans le domaine scolaire.

Critique du modèle des 24 forces

Précisons ici que cette liste de 24 forces constitue plus un cadre de référence plutôt qu'un modèle à vocation prescriptive. Il existe en effet un risque, dans le domaine de la pédagogie positive, à l'instar de la psychologie positive de vouloir imposer un modèle prédéfini de caractères considérés comme positifs aux élèves, ceci afin d'inculquer le même modèle à tout le monde. L'idée est donc plutôt de faire appel aux forces déjà présentes chez l'individu : « *instead of viewing character as a fixed and narrowly defined construct, character is seen as multifaceted, dynamic, idiosyncratic and unique to the individual* » (Linkins et al. 2014, p.2).

Il s'agit en fait de faire appel aux capacités et aux dispositions propres du caractère de chaque individu. Le travail sur les forces suppose également une relation dynamique entre les forces et l'individu, relation dans laquelle ce dernier est amené à s'approprier cette liste de forces pour en faire quelque chose de personnel, qui fasse du sens pour lui. Par conséquent, ce modèle implique de dépasser ce côté prescriptif pour en faire quelque chose de plus authentique et personnel, qui s'appuie sur les capacités de l'individu, présentes avant la mise en place de ce dispositif (Linkins et al. 2014, p.2).

Cet élément d'authenticité est d'ailleurs mis en avant par Peterson & Seligman (2004), qui proposent des exemples permettant d'illustrer ce qu'est une force de caractère : « *'a sense of ownership and authenticity ('this is the real me') vis-à-vis the strength...invigoration rather than exhaustion when using the strength...intrinsic motivation to use the strength* » (Peterson & Seligman, 2004, p. 18 cité dans Govindji & Linley, 2007, p. 144). Nous pouvons donc constater que l'utilisation des forces de caractère implique un état d'authenticité, de vitalité, de motivation intrinsèque, d'aspiration à être en accord avec la force, un état qui s'apparente, dans une certaine mesure, à l'état de *flow*, état constitutif de la psychologie positive.

Enfin, la classification des forces de Peterson & Seligman propose un éventail de forces plus large que ceux proposés dans la plupart des programmes liés à l'éducation du caractère. Par exemple, le programme *Characters counts*, qui est l'un des programmes d'éducation du caractère le plus utilisé aux Etats-Unis se fonde principalement sur l'éducation à la confiance, au respect, à la responsabilité, à l'équité, à la bienveillance et à la citoyenneté. Ces forces correspondent à trois vertus issues de la classification VIA, qui sont le courage, la justice et l'humanité (Annexe 1). La classification VIA propose par conséquent un éventail plus large de forces au sens où elle s'intéresse également aux forces liées aux vertus de sagesse, de tempérance et de transcendance (Linkins et al. 2014, p.2).

Liens avec le PER

Au terme de cette présentation de la psychologie positive, de la pédagogie positive ainsi que des forces de caractère, nous pouvons observer qu'il existe des liens entre ces concepts et le plan d'études romand (PER), outil nécessaire à l'organisation et à la planification des situations d'apprentissage et d'enseignement. Plus précisément, ces liens peuvent être établis avec le domaine « *Santé et bien-être* » de la formation générale du PER. L'objectif de ce domaine consiste à amener l'élève à « *répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents en reconnaissant ses pouvoirs, ses limites et ses responsabilités dans diverses situations* »³.

Ce savoir-faire s'apparente, selon nous, à ce qui est demandé à l'élève lorsqu'il établit sa signature en identifiant notamment quelles sont ses cinq forces principales. Par cette activité, l'élève reconnaît, d'une certaine manière, ses *pouvoirs* qui lui seront nécessaires pour opérer des *choix pertinents*. Il y a donc ici, selon nous, un lien qui peut être fait entre l'utilisation des forces de caractère en classe et le PER, ce qui légitime davantage notre intervention pédagogique puisqu'elle correspond, dans une certaine mesure, au *cahier des charges* de l'enseignant.

³ Plan d'études romand (PER), https://portail.ciip.ch/bdper/learning-objectives/FG_32, consulté le 23.10.23.

Sentiment d'efficacité personnelle

La théorie sociocognitive

La notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) développée par le psychologue Albert Bandura (2007) s'inscrit dans le contexte de la théorie sociocognitive du fonctionnement psychologique, théorie qui s'intéresse aux « *phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain* » (Carré, 2004, p. 30). Afin de comprendre ces phénomènes, Bandura a développé la notion de réciprocité causale triadique. Le fonctionnement psychologique est ainsi analysé selon trois séries de facteurs qui entrent en interactions deux par deux, selon les situations de vie de l'individu. Il s'agit des facteurs internes personnels (événements cognitifs, émotionnels et biologiques), des comportements ainsi que des propriétés de l'environnement social et organisationnel. Selon Bandura, le fonctionnement humain est donc le résultat d'une interaction réciproque entre ces trois facteurs (Carré, 2004, p.31-32).

Le SEP découle de la théorie de la réciprocité causale triadique et plus précisément des facteurs internes personnels liés aux événements cognitifs, émotionnels et biologiques de l'individu. Plus généralement, ce concept s'apparente également à la notion d'agentivité humaine, qui est cette « *capacité à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » (Carré, 2004, p. 30).

Définition du sentiment d'efficacité personnelle

Le SEP consiste en « *une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées pour servir de nombreux buts* » (Lecompte, 2004, p. 60). Le SEP d'un individu ne consiste donc pas en une somme d'aptitudes, mais il s'agit plus en réalité de ce qu'il croit pouvoir faire de ses aptitudes en fonction de différentes situations. Les personnes qui ont un SEP élevé sont, de manière générale, plus aptes à relever les défis, à se fixer des objectifs stimulants ainsi qu'à s'impliquer dans la réalisation de ces objectifs. De plus, elles ont tendance à récupérer plus rapidement leur SEP après un échec, échec qu'elles attribuent à un manque d'efforts.

A l'inverse, les personnes avec un SEP faible ont tendance à éviter les tâches difficiles liées à des domaines dans lesquels elles doutent de leur capacité. Elles retrouvent difficilement leur SEP après un échec et ont tendance à confondre une baisse de performance avec une aptitude déficiente. Il leur suffit donc de quelques échecs pour qu'elles perdent confiance en leur capacité (Lecompte, 2004, p. 60-61).

Utilité du sentiment d'efficacité personnelle en contexte scolaire

Dans le cadre scolaire, des élèves avec le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur SEP. Dans une étude portant sur les liens entre SEP et mathématiques par exemple, il a été montré que les élèves avec la plus forte croyance en leur efficacité ont été plus performants. En effet, ce sont eux qui ont été capable de résoudre le plus de problèmes, qui ont choisi d'approfondir leurs erreurs et qui ont délaissé le plus rapidement des stratégies non-adéquates pour la réalisation de la tâche (Collins, 1982 cité dans Lecompte, 2004, p. 64). Le SEP peut donc être considéré comme « *un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules* » (Lecompte, 2004, p. 64).

Ainsi, les apprenants avec des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent avoir un SEP scolaire faible et à l'inverse un apprenant avec de faibles connaissances de départ mais avec un SEP scolaire élevé peut développer aisément ses compétences (Galand & Vanlede, 2004, p. 97). Il y a donc un risque de « *cercle vicieux* » (Galand & Vanlede, 2004, p. 97) pour un apprenant avec un SEP scolaire faible qui serait affecté par un échec, échec qui ébranlerait la croyance en ses compétences et impacterait par conséquent sa performance (Galand & Vanlede, 2004, p. 97).

Distinction entre SEP scolaire et disciplinaire

Les recherches sur le SEP ont montré qu'il existe un SEP contextualisé à une discipline et qu'il existe également un SEP scolaire plus général qui n'est pas lié aux disciplines. Dans le cas du SEP disciplinaire, « *les croyances d'efficacité sont variables d'un domaine d'activité et d'une matière à l'autre et sont donc plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales* » (Galand & Vanlede, 2004, p. 97). Il est donc possible d'intervenir sur les croyances d'efficacité des élèves dans une discipline afin d'enrayer ce cercle vicieux évoqué plus haut. C'est ce que nous expérimenterons dans le cadre de l'allemand.

De plus, le SEP est non seulement contextualisé à une discipline mais il existe également au niveau scolaire. En effet, Bong (Bong 2004 cité dans Masson & Fenouillet, 2013, p. 376) est d'avis qu'il existe au niveau disciplinaire ainsi qu'au niveau scolaire. Le SEP scolaire correspond « *aux croyances que possède l'élève en ses capacités à maîtriser des activités dans le contexte scolaire et ce quelle que soit la discipline* » (Masson & Fenouillet, 2013, p. 377). Le SEP peut également être différent en intensité en fonction de ces deux niveaux, scolaire et disciplinaire (Bong 2004 cité dans Masson & Fenouillet, 2013, p. 376). Par exemple, un apprenant peut avoir un SEP scolaire élevé même s'il a un SEP disciplinaire faible.

Enfin, dans une étude portant sur les liens entre SEP scolaire et le SEP disciplinaire auprès d'étudiants, Bong (1997) a identifié que le SEP scolaire avait un impact direct sur le SEP disciplinaire (Bong 1997 cité dans Masson & Fenouillet, 2013, p. 381). Cette relation hiérarchique entre SEP scolaire et disciplinaire est remise en question dans les recherches effectuées par Masson & Fenouillet (2013). Ces auteurs ont en effet observé qu'il n'existait pas de lien hiérarchique entre le SEP scolaire et disciplinaire dans une étude portant sur des élèves de classes primaires (Masson & Fenouillet, 2013, p. 388). Ils ont également observé que le SEP des élèves en français à l'école primaire avait une grande importance sur l'ensemble des résultats issus des autres disciplines (Masson & Fenouillet, 2013, p. 389).

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Pour Bandura (2007), le SEP est déterminé par quatre sources d'informations : les expériences actives de maîtrise (les performances, les succès et les échecs antérieurs), les expériences vicariantes (modelage et comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs et encouragements) et les états physiologiques et émotionnels (Galand & Vanlede, 2004, p. 97).

Dans ce travail, nous nous attarderons plus spécifiquement sur la notion de persuasion verbale en raison de son lien avec la valorisation verbale des forces des élèves, qui a été effectuée durant notre expérimentation (cf. *Procédure*). Cette valorisation verbale est liée à la deuxième étape du développement des forces de caractère en classe, qui consiste à reconnaître et à penser aux forces des autres élèves (Linkins et al., 2014, p. 4).

Selon Bandura (2007), le SEP peut être influencé par ce qui est dit à l'apprenant en termes de soutiens, de critiques, d'encouragements et d'attentes. En effet, les individus sont sensibles à la perception de leurs compétences effectuée par leurs parents, leurs camarades ou leurs formateurs. De plus, leur propre évaluation de compétence reflète, dans une certaine mesure, ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philipps, 1987 cité dans Galand & Vanlede, 2004, p. 103).

Il est donc nécessaire de fournir un feed-back adéquat à l'élève afin de ne pas dégrader son SEP. Selon Bandura (1997), le meilleur moyen de soutenir le SEP des apprenants par la persuasion verbale serait de « *les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir* » (Bandura, 1997 cité dans Galand & Vanlede, 2004, p. 104). Toutefois, selon Schunk & Rice (1987, 1991), ce n'est pas uniquement l'enseignement de ces stratégies qui permet aux élèves d'augmenter leur SEP. En effet, ces auteurs ont observé qu'il importait non seulement d'élaborer de nouvelles compétences avec les élèves mais également de valider graduellement la maîtrise de ces compétences à l'aide de feed-back. Cette régulation faite par l'enseignant a permis d'augmenter le SEP des élèves qui doutaient de leurs capacités (Schunk & Rice 1987, 1991 cité dans Galand & Vanlede, 2004, p. 104).

Concernant l'apprentissage de l'allemand plus précisément, il a été observé que les élèves sont souvent confrontés à une certaine impuissance acquise, qui impacte leur SEP et par conséquent, leurs résultats scolaires. La mise en place d'une intervention pédagogique permettant d'augmenter leur SEP et partant, de dépasser cette impuissance acquise nous semble donc particulièrement importante afin que les élèves puissent transformer « *leur potentiel en réalisation comportementale* » (Guy & Huber, 2014, p. 9).

Question de recherche

Considérant l'importance du SEP en milieu scolaire, nous avons choisi d'influencer ce sentiment à l'aide de l'utilisation des forces de caractère. Nous chercherons donc à savoir quel est l'impact sur le SEP scolaire et en allemand d'une intervention pédagogique qui vise à connaître et à développer les forces de l'élève.

Nous posons ainsi la question de recherche suivante :

« Quel est l'impact d'un dispositif pédagogique visant à développer la connaissance et l'utilisation des forces de caractère sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en allemand et dans le domaine scolaire ? »

Hypothèse

Notre hypothèse de recherche observe si l'augmentation de la connaissance et de l'utilisation des forces de caractère permet une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (scolaire et en allemand) chez les élèves qui ont travaillé sur leurs forces (groupe expérimental).

Dispositif méthodologique

Méthode privilégiée

La méthode retenue pour cette recherche est une méthode quantitative, méthode qui suppose ici l'emploi de questionnaires et qui renvoie à « *des travaux, dont les données sont statistiquement analysables* » (Giordano & Jolibert, 2016, p. 8). La structure de ce type de recherche suppose un temps de choix de concepts, de formulation d'hypothèse, de mesure des concepts et de test d'hypothèse (Giordano & Jolibert, 2016, p. 10). Ces différents temps ont été repris dans ce travail afin d'élaborer un *fil rouge* à cette recherche. Enfin, nous nous sommes fondés sur une recherche quantitative au sens où elle permettrait de « *mieux tester les théories ou des hypothèses* » (Giordano & Jolibert, 2016, p. 9).

Participants

44 individus, 28 garçons et 26 filles, ont pris part à cette expérimentation. Les sujets avaient entre 12 et 15 ans. Notre recherche a été effectuée dans un environnement scolaire puisque nous avons travaillé avec des classes d'allemand de 9^{ème}, 10^{ème} et 11^{ème} Hamos. Nous sommes intervenus dans trois classes du même établissement. La classe de 9^{ème} n'a pas de distinction de niveau (11 élèves) alors que la classe de 10^{ème} est une classe de niveau II (16 élèves) et la classe de 11^{ème} est une classe de niveau I (17 élèves).

De plus, les participants ont été répartis en deux groupes (contrôle et expérimental). Le groupe contrôle correspond aux élèves qui n'ont pas bénéficié de l'intervention pédagogique utilisant des forces de caractère (classe de 11H). Le groupe expérimental correspond aux élèves ayant bénéficiés de l'intervention des forces de caractère (classes de 9H et de 10H).

Variables

Le cadre conceptuel de notre recherche nous a permis d'identifier deux notions principales à notre expérimentation : le SEP et les forces de caractère. Ces deux notions nous ont ensuite permis de définir quatre variables, qui sont issues de ces deux notions : la conscience et l'utilisation des forces ainsi que le SEP en allemand et le SEP scolaire (cf. *Matériel*).

Matériel

Questionnaire VIA

Afin d'identifier les forces de caractère des élèves, nous avons utilisé le test VIA⁴, instrument qui permet de classer les 24 forces et d'établir ainsi quelles sont les forces principales de l'élève. Pour chaque élève, nous avons retenu cinq forces, qui constituent la « *signature de l'élève* » (Shankland, 2014, p. 63).

⁴ <https://www.viacharacter.org/survey/account/Register>, consulté le 30.08.23.

Échelles de SEP scolaire et de SEP allemand

Nous avons également utilisé un questionnaire qui permet de mesurer le SEP des élèves, questionnaire qui s'inspire de ce qui a été développé par Masson & Fenouillet (2013). Le questionnaire comporte deux sous-échelles, une échelle qui mesure le SEP scolaire des élèves et une échelle qui mesure le SEP en allemand. Les items de la sous-échelle du SEP scolaire renvoient aux notions de compétence, de maîtrise et également de contrôlabilité. En effet, l'élève doit se demander dans quelle mesure il se considère comme compétent pour réaliser une tâche. Il doit également évaluer sa capacité à déployer des stratégies. Cette sous-échelle contient six items et se présente sous la forme d'une échelle de Likert, qui contient des affirmations à partir desquelles les élèves doivent se positionner (de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* ». Les élèves auront six niveaux de réponse possibles (Annexe 2) (Masson & Fenouillet, 2013, p. 379).

Pour ce qui concerne la sous-échelle de SEP en allemand, nous nous sommes fondés sur l'échelle de SEP en mathématiques développée par Masson & Fenouillet (2013). Ces auteurs se sont eux-mêmes inspirés d'une échelle de SEP en mathématiques développée par Usher (2009) (Usher 2009 cité dans Masson & Fenouillet, 2013, p. 380) qui a été utilisée avec des étudiants universitaires américains. Nous avons donc repris cette échelle et avons adapté les items à l'enseignement de l'allemand. Elle contient à nouveau six items et se présente également sous la forme d'une échelle de Likert avec six niveaux de réponses possibles (Annexe 3).

Échelles de conscience et d'utilisation des forces

Pour ce qui concerne les forces de caractère, nous avons utilisé deux échelles de mesure développées par Govindji & Linley (2007). La première échelle concerne le degré de conscience que les élèves ont de leurs forces (*échelle de conscience des forces*, Annexe 4). Il s'agit d'une échelle comprenant huit items, présentée sous la forme d'une échelle de Likert avec six niveaux de réponses possibles, de « *pas du tout d'accord* » à « *tout à fait d'accord* » (Annexe 4).

La deuxième échelle utilisée concerne le degré d'utilisation des forces des élèves (*échelle d'utilisation des forces*, annexe 5). Il s'agit ici d'une échelle comprenant quatorze items à nouveau présentée sous la forme d'une échelle de Likert et qui reprend les six niveaux de réponses évoqués plus haut (Govindji & Linley, 2007, p. 145).

Procédure

Nous avons choisi les classes en fonction des contraintes organisationnelles liées aux horaires d'enseignement de l'enseignant effectuant cette étude. Pour effectuer le test VIA, il a été donc décidé qu'il intervienne dans le cadre du cours de projet et dans le cadre de ses périodes de libres. En accord avec les titulaires de l'établissement, nous avons donc fait passer le test VIA à tous les élèves du groupe expérimental durant le cours de projet, ceci afin de collecter la signature de chaque élève. Cette signature a été utile pour élaborer le dispositif pédagogique présenté ci-dessous. La signature de l'élève représente les cinq premières forces de l'élève une fois le test VIA effectué (Annexe 6).

De plus, le groupe contrôle a été choisi en lien avec les contraintes liées à la 11^{ème} Harmos. En effet, la mise en place d'un dispositif utilisant les forces de caractère aurait, selon nous, impacté de manière significative le programme de 11H, programme qui doit être terminé pour les examens cantonaux en fin d'année scolaire. Nous avons donc décidé de ne pas travailler avec les forces de caractère avec cette classe.

Les élèves interrogés ont complété l'ensemble des questionnaires (SEP scolaire et allemand/ utilisation et conscience des forces) lors de trois passations collectives, dans le cadre scolaire et en présence de l'enseignant d'allemand. Le tableau ci-dessous présente une vue d'ensemble de la procédure :

Déroulement de l'étude

Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Groupe contrôle</i>	T1				T2				T3
<i>Groupe expérimental</i>	T1	Passation du Test VIA	AV1	AV2	T2	AV3	AV4	AV5	T3

Tableau 1. Déroulement de l'étude

Légendes :

T1 = 1^{er} temps de réponse aux questionnaires
T2 = 2^{ème} temps de réponse aux questionnaires
T3 = 3^{ème} temps de réponse aux questionnaires

AV1 = Activités 1^{ère} force et valorisation
AV2 = Activités 2^{ème} force et valorisation
AV3 = Activités 3^{ème} force et valorisation
AV4 = Activités 4^{ème} force et valorisation
AV5 = Activités 5^{ème} force et valorisation

Les questionnaires ont été remplis par les deux groupes avant l'intervention. Puis, le groupe expérimental a complété le questionnaire VIA durant le cours de projet. A la suite de cela, le dispositif pédagogique (AV1 et AV2) a été mis en place avec ce groupe dans le cadre du cours d'allemand. Après cette intervention, le deuxième temps de réponse aux questionnaires a eu lieu auprès des deux groupes. Puis, l'intervention pédagogique s'est portée sur les forces 3, 4 et 5 auprès du groupe expérimental (AV3, AV4, AV5). Enfin, la troisième passation des questionnaires a eu lieu avec les deux groupes.

Présentation du dispositif pédagogique

Le dispositif pédagogique élaboré pour cette étude s'inspire de ce qui est mis en avant par Linkins et al (2014) pour développer les forces de caractère avec les élèves (Linkins et al, 2014, p.3). Linkins et al. (2014) proposent tout d'abord de développer un vocabulaire et une vision autour des forces de caractère. Cette première étape a été réalisée dans le cadre du cours de projet lorsque nous avons demandé aux élèves du groupe expérimental de répondre au test VIA, test qui a permis de définir la signature de chaque élève (Annexe 6) et de définir ainsi un langage commun.

La deuxième étape proposée par Linkins et al. (2014) consiste à reconnaître et à identifier les forces de caractère des autres personnes (Linkins et al, 2014, p. 3). Cette étape n'a pas été réalisée par les élèves entre eux comme cela est suggéré par Linkins et al. (2014). En effet, cela aurait nécessité davantage de temps et nous n'avions pas suffisamment de périodes disponibles pour approfondir cette étape avec les élèves en classe. Elle a toutefois été réalisée par l'enseignant, qui a effectué cette *reconnaissance* et cette *identification* des forces de l'élève durant l'expérimentation. C'est ce que nous entendons par *valorisation* (cf. *Tableau 1*). L'idée est que l'enseignant puisse valoriser au minimum une fois chaque élève du groupe expérimental durant le temps de l'étude (entre le T1 et le T2 ou entre le T2 et le T3) et dans le cadre de l'enseignement de l'allemand. Pour effectuer cette valorisation, l'enseignant s'est fondé sur la signature de l'élève et a ainsi formulé une valorisation qui s'appuie sur les forces présentes dans la signature de l'élève (Annexe 6).

Du point de vue conceptuel, cette valorisation s'inspire de la reconnaissance et de l'identification des forces (Linkins et al, 2014, p. 3) et également d'une des quatre sources du SEP, la persuasion verbale (Bandura, 2007).

Nous nous sommes ensuite inspirés de l'étape qui consiste à pratiquer ses forces (utiliser concrètement ses forces) et à prévoir un plan d'action. L'idée est que l'élève développe un plan concret dans lequel il prévoit différentes manières d'utiliser ses forces. Une fois que le plan est mis en œuvre, les élèves sont censés avoir des moments réflexifs durant lesquels ils discutent de leur progrès éventuel (Linkins et al, 2014, p.3). Nous nous sommes également fondés sur les résultats de Gander & al. (2012), qui ont montré qu'il est préférable de développer de nouvelles manières d'utiliser les forces existantes de l'individu plutôt que de développer des nouvelles forces. En effet, développer des nouvelles manières d'exploiter ses forces est un moyen efficace pour renforcer le bien-être (Gander & al. 2012 cité dans Shankland & Rosset, 2017, p. 369).

A l'aide de ces apports théoriques, nous avons donc développé un dispositif pédagogique permettant de travailler sur chacune des cinq forces de l'élève, de réfléchir à de nouvelles manières de les utiliser et d'identifier ses progrès ou des stratégies de remédiation (Annexe 7). Pour cela, nous avons utilisé le canevas développer par Dini (2016) pour cultiver les forces de caractère (Dini, 2016, pp.127-128), canevas qui a ensuite été adapté au cours d'allemand. L'élève choisit tout d'abord une de ses cinq forces et il note ensuite la définition de la force choisie (points 1 et 2, Annexe 7). Il indique ensuite de quelle manière il utilise déjà cette force dans le cadre du cours d'allemand (point 3, Annexe 7). Puis, il imagine trois manières différentes d'utiliser cette force en classe d'allemand (point 4, Annexe 7). Avant de pratiquer sa deuxième force, l'élève est amené à réfléchir sur les progrès éventuels de l'utilisation de sa 1^{ère} force. S'il n'observe pas de progrès, il lui est demandé d'imaginer une stratégie lui permettant de cultiver davantage cette force à l'avenir (point 5, Annexe 7).

Ce dossier a donc servi de support aux activités des élèves en lien avec les forces de caractère. Pour chaque force, les activités ont duré entre 20 et 30 minutes durant une période d'allemand toutes les deux semaines environ. Nous avons choisi de laisser un intervalle de deux semaines avant de travailler sur la force suivante afin de laisser du temps à l'élève de conscientiser l'emploi de sa force (cf. *Tableau 1*). Avant de commencer le travail sur une nouvelle force, les élèves avaient un temps de réflexion sur la force utilisée précédemment raison pour laquelle cette activité pouvait durer 30 minutes. En résumé, les élèves ont eu cinq temps de travail sur leurs forces durant toute notre expérimentation, activités qui ont duré à chaque fois entre 20 et 30 minutes.

Protection des données et considérations éthiques

Les considérations éthiques de cette recherche ont été respectées dans la mesure où nous avons demandé aux parents des élèves de remplir et de signer un formulaire de consentement à la recherche (Annexe 8). Nous avons également fait attention à ce que tous les élèves du groupe expérimental aient reçu le même programme d'intervention issu des forces de caractère.

De plus, nous garantissons l'anonymat de tous les élèves interrogés lors de cette étude. En effet, les données ne seront pas communiquées personnellement. Les résultats globaux pourront toutefois être communiqués aux parents et enseignants, qui souhaitent les recevoir. En cas d'intérêt, il sera possible d'identifier l'auteur des résultats puisque chaque élève est muni d'un numéro.

Résultats

Dans cette partie du travail, nous présenterons les données qui ont été recueillies durant notre recherche. Nous décrirons tout d'abord les résultats obtenus et nous interpréterons ensuite ces derniers à l'aide du cadre théorique élaboré en amont de ce travail afin de vérifier notre hypothèse de recherche.

Description des données

Nous avons choisi ici de décrire dans un premier temps le résumé des scores des élèves en fonction des différentes variables (SEP scolaire, SEP allemand, connaissance des forces, utilisation des forces), en fonction des trois temps de mesure (T1, T2, T3) ainsi qu'en fonction des groupes (groupe contrôle, groupe expérimental). Dans un deuxième temps, la densité des scores sera commentée à nouveau en fonction des trois temps de mesure, en fonction des quatre variables et en fonction des deux groupes. La densité indique le nombre de données qui se retrouvent dans différentes plages de valeurs. Elle permettra donc de décrire la répartition des scores de notre expérimentation. Le résumé des scores est présent dans le tableau 2 alors que le résumé de la distribution des scores (densité) est présent dans le tableau 3 ci-dessous. Enfin, nous décrirons les scores de corrélation entre le SEP en allemand et les autres variables au T3, à l'aide du tableau 4 afin d'observer dans quelle mesure cette variable est liée aux variables issues de notre dispositif pédagogique (connaissances et utilisation des forces).

Concernant l'ensemble des données décrites, nous avons choisi de ne pas garder les scores des élèves équivalents à 1 ce, pour différentes raisons : en effet, nous avons observé que certains élèves avaient oublié, lors de certains temps de récoltes, de compléter le *verso* de leur questionnaire. Ce qui a eu par conséquent un impact sur leur score, résultat qui n'est pas représentatif de leur évaluation. Nous avons donc décidé de ne pas retenir ce type de résultats.

Nous avons également constaté que certains élèves du groupe expérimental avaient volontairement complété leur questionnaire avec un score de 1 à tous les items. Nous pensons donc qu'il s'agit d'un signe transmis à l'égard du dispositif pédagogique mis en place, indice que nous allons interpréter dans la suite de ce travail (cf. *Interprétation des données*).

Résumé des scores

Temps	Groupe	Utilisation			
		SEP scolaire (moyenne)	SEP en allemand (moyenne)	Connaissance des forces (moyenne)	des forces (moyenne)
1	Contrôle	3.57	3.83	3.82	3.63
1	Expérimental	3.23	3.31	3.54	3.50
2	Contrôle	3.72	4.03	3.95	3.81
2	Expérimental	3.04	3.22	3.42	2.85
3	Contrôle	3.58	3.78	3.89	3.72
3	Expérimental	3.30	3.60	3.67	3.23

Tableau 2. Résumé des scores en fonction des temps, des groupes et des variables

À l'aide du tableau 2, nous pouvons observer que les scores du groupe expérimental sont tous inférieurs à ceux du groupe contrôle durant les trois temps de l'étude (T1, T2 et T3) et ce, pour chaque variable. Comme le montre le SEP en allemand au T1 par exemple, le groupe contrôle a un score de 3.83 alors que le groupe expérimental a un score de 3.31. De plus, nous pouvons également remarquer que le score le plus faible est celui de l'utilisation des forces du groupe expérimental au T2 (2.85) alors que le score le plus élevé est celui du SEP en allemand du groupe contrôle au T2 (4.03).

Concernant le groupe contrôle plus précisément, nous pouvons remarquer que les élèves ont un score qui augmente entre le T1 et le T2 et qui diminue entre le T2 et le T3, constat qui s'applique pour chaque variable de ce groupe. Concernant le SEP allemand par exemple, le groupe contrôle passe de 3.83 au T1 à 4.03 au T2 pour terminer avec un score de 3.78 au T3.

Contrairement au groupe contrôle, le groupe expérimental a un score qui diminue entre le T1 et le T2, score qui augmente toutefois entre le T2 et le T3. Cette observation s'applique à chaque variable de ce groupe. Par exemple, la connaissance des forces passe d'un score de 3.54 au T1 à 3.42 au T2 et de 3.42 au T2 à 3.67 au T3. De plus, trois des quatre variables de ce groupe (SEP scolaire, SEP en allemand et connaissance des forces) ont un score qui augmente entre le T1 et le T3, comme le montre le SEP en allemand qui passe de 3.31 à 3.60. Toutefois, même si l'utilisation des forces augmente entre le T2 et le T3, le score de cette variable au T3 reste inférieur à celui du T1.

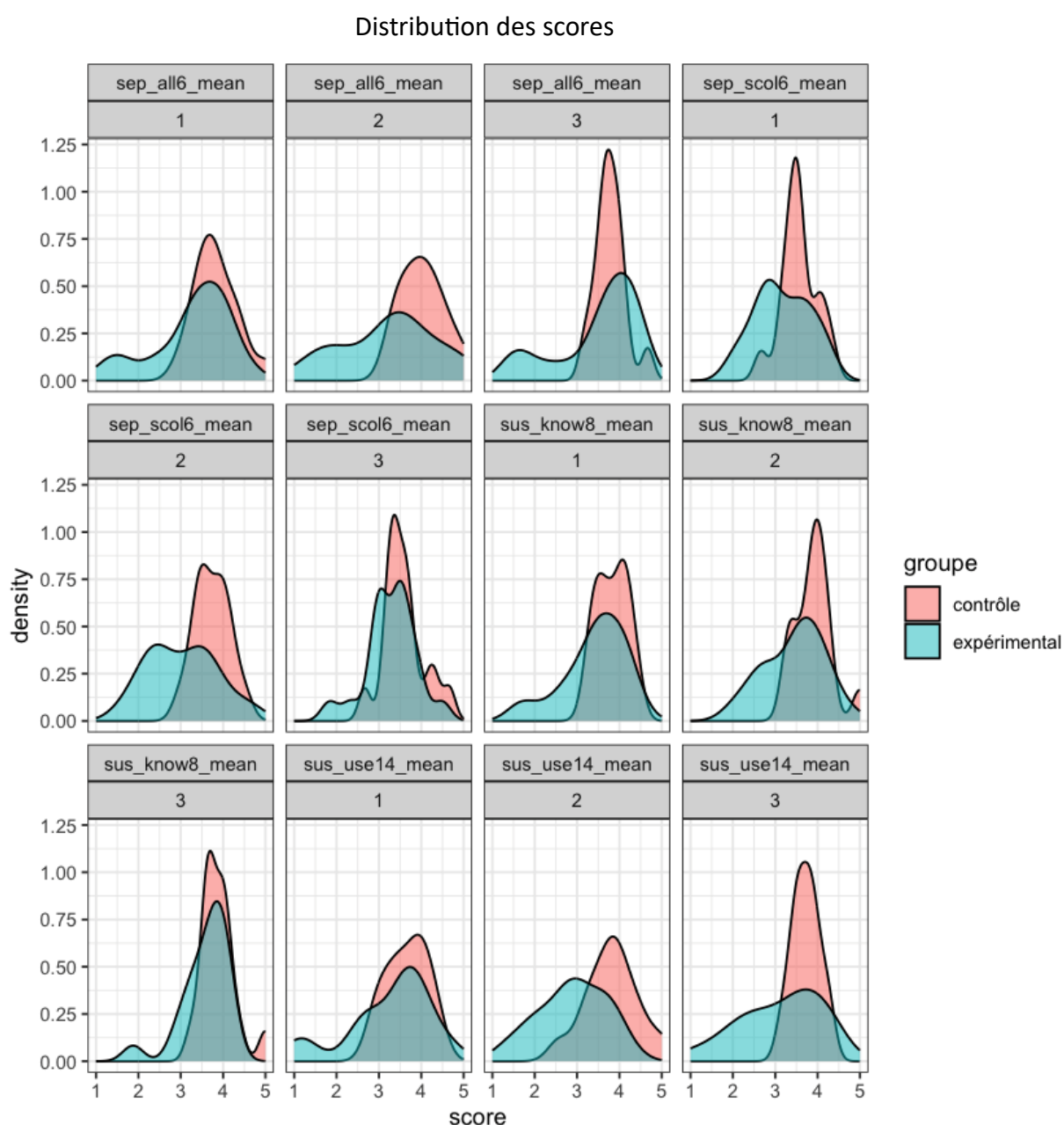


Tableau 3. Visualisation de la distribution des scores de chaque variable en fonction du temps et du groupe.

À l'aide du tableau 3 ci-dessus, nous pouvons observer que la part de densité des scores entre 3 et 4 est de plus en plus forte entre le T1 et le T3 pour le groupe contrôle. Ce constat concerne trois des quatre variables du groupe contrôle : le SEP en allemand (sep_all6_mean), la connaissance des forces (sus_know8_mean) ainsi que l'utilisation des forces (sus_use14_mean). Toutefois, la part de densité des scores entre 3 et 4 pour le SEP scolaire (sep_scol6_mean) est de moins en moins forte au fil de l'étude.

Concernant le groupe expérimental, nous pouvons observer que la part de densité des scores entre 3 et 4 devient légèrement plus forte entre le T1 et le T3. Ce constat s'applique à toutes les variables du groupe expérimental : le SEP scolaire (sep_scol6_mean), la connaissance des forces (sus_know8_mean), l'utilisation des forces (sus_use14_mean) et le SEP en allemand (sep_all6_mean). Toutefois, pour cette dernière variable, nous pouvons remarquer qu'il existe une part de la densité des scores entre 1 et 2 assez importante au T3.

Tableau de corrélation entre les variables

	SEP scolaire	SEP allemand	Forces (conn.)	Forces (util.)
SEP scolaire	1	.58	.17	.44
SEP allemand	.58	1	.25	.47
Forces (conn.)	.17	.25	1	.35
Forces (util.)	.44	.47	.35	1

Tableau 4. Tableau de corrélation entre les variables du groupe expérimental au T3

A l'aide du tableau 4 ci-dessus, nous pouvons observer les scores de corrélation entre les variables du groupe expérimental au T3. Ce tableau nous montre que le SEP allemand corrèle à .58 avec le SEP scolaire. Toutefois, le SEP en allemand corrèle à .25 avec la connaissance des forces et à .47 avec l'utilisation des forces.

Interprétation des données

Dans cette partie du travail, nous analyserons les données décrites ci-dessus afin de vérifier notre hypothèse de recherche. De plus, lorsque cela est possible, nous mettrons en lien notre analyse avec les éléments théoriques issus de notre cadre conceptuel.

Groupe contrôle

Avant le début de notre expérimentation, tous les scores de toutes les variables du groupe expérimental sont inférieurs à ceux du groupe contrôle. Nous pensons que cette différence dans les scores s'explique par le fait que le groupe contrôle est composé d'élèves de niveaux I alors que le groupe expérimental est composé majoritairement d'élèves de niveau II. En effet, ce groupe est composé d'une classe de niveau II (10H) et d'une classe qui n'a pas de distinction de niveaux (9H). Selon nous, les élèves du groupe contrôle ont donc un SEP en allemand plus élevé au départ en raison du fait qu'ils ont de meilleurs résultats en allemand (niveau I). Le fait que les élèves du groupe contrôle soient de niveau I permet également d'expliquer pour quelle raison la part de densité des scores (entre 3 et 4) de trois des quatre variables (SEP en allemand, connaissances des forces, utilisation des forces) est de plus en plus forte entre le T1 et le T3.

Toutefois, les scores du groupe contrôle augmentent durant le premier semestre (entre T1 et T2) et diminuent au début du deuxième semestre (entre T2 et T3). Nous pouvons penser que le contexte d'apprentissage des élèves de ce groupe au début du deuxième semestre a peut-être entamé le sentiment de compétence des élèves tant en allemand que dans les autres branches de manière plus générale. L'approche des examens cantonaux notamment, avec le stress que cela peut impliquer pour les élèves de 11H, a peut-être eu un impact sur la connaissance et sur l'utilisation de leurs forces, impact qui a ensuite affecté le SEP de ces élèves (en allemand et en contexte scolaire).

Les scores des variables du groupe expérimental n'évoluent pas de la même manière que ceux du groupe contrôle : ils subissent tout d'abord une baisse (entre T1 et T2), puis ils augmentent entre le T2 et le T3. De plus, les scores de trois des quatre variables augmentent entre le T1 et le T3. La baisse des scores au début de l'étude pourrait s'expliquer par une certaine difficulté des élèves à s'approprier un dispositif pédagogique issu des forces de caractère. En effet ce dispositif était nouveau pour eux. Les élèves ont peut-être perçu ce dispositif de manière *négative* et ont sans doute eu besoin d'un certain temps pour se l'approprier. Cette difficulté est d'ailleurs évoquée par Gable & Haidt (2005), qui souligne l'importance de dépasser le côté descriptif et prescriptif de ce que sont les forces de caractère pour en faire quelque chose de plus personnel (Gable & Haidt, 2005, p. 108).

Selon nous, cet aspect prescriptif peut également expliquer les raisons pour lesquelles certains élèves ont volontairement inscrit un score de 1 dans leur questionnaire. En effet, ils ont peut-être voulu signaler leur désaccord à l'égard d'un contenu pédagogique issu de l'institution scolaire, qu'ils ont peut-être ressenti comme imposé.

Par conséquent, certains élèves ont peut-être dû tout d'abord passer par une sorte de rejet du dispositif pédagogique, rejet qui a ensuite évolué vers une relation plus personnelle et plus dynamique avec les forces de caractère. C'est d'ailleurs ce qu'évoque Linkins, lorsqu'il définit les forces de caractère comme quelque chose de « *multifaceted, dynamic, idiosyncratic and unique* » (Linkins et al. 2014, p.2), une ressource qui nécessite une phase d'appropriation et une mise en action personnelle de la part de l'individu.

Nous avons constaté plus haut l'augmentation des scores de trois des quatre variables du groupe expérimental entre le T1 et T3 (sauf l'utilisation des forces), constat qui nous permet de discuter ici de notre hypothèse de recherche. Même si le score de l'utilisation des forces du groupe expérimental au T3 ne dépasse celui du T1, son score augmente toutefois entre le T2 et le T3, à l'instar des autres variables de ce groupe. De plus, le score de l'utilisation des forces corrèle à .47 au T3 avec le SEP en allemand. Il y a donc une interdépendance relativement manifeste entre l'utilisation des forces et le SEP en allemand.

Même si ce lien est modéré, il va dans le sens de notre hypothèse de recherche, qui consistait à vérifier dans quelle mesure l'augmentation de l'utilisation des forces impliquerait une augmentation du SEP en allemand et dans le domaine scolaire. En effet, l'augmentation de l'utilisation des forces des élèves va de pair avec une augmentation relative du SEP en allemand (.47). Cette expérimentation va dans le sens de ce qu'avancent Shankland & Rosset (2016) au sujet du lien entre l'identification des forces des élèves et l'augmentation du sentiment de compétence, synonyme ici de SEP (Shankland & Rosset, 2016, p. 366). Cette augmentation relative confirme également ce qui est dit au sujet des forces de caractère par Weber et Harzer (2022) : en effet, ces auteurs sont d'avis que les forces sont des « *supportive ressources* » (Weber et Harzer, 2022, p. 11), des ressources qui apportent leur soutien au SEP des élèves (Weber et Harzer, 2022, p. 11).

Cependant, nous pensons également que d'autres facteurs que les forces de caractère peuvent expliquer l'augmentation des scores des variables du groupe expérimental entre le T1 et le T3. Weber et Harzer (2022) avancent qu'il est nécessaire de prendre en compte l'attitude de l'enseignant ainsi que la personnalité de l'élève lorsqu'on évalue la réussite scolaire (Weber et Harzer 2022, p. 13-14). Même si nous n'évaluons pas directement la réussite scolaire, nous reprenons ici ces réserves afin de nuancer les raisons de l'augmentation du SEP en allemand au T3. En effet, d'autres facteurs (personnalité de l'élève, les résultats scolaires, attitude de l'enseignant) ont pu être responsable de l'augmentation du SEP des élèves en allemand (Weber et Harzer 2022, p. 13-14).

Cette remarque nous permet de faire le lien avec ce qui a été mis en place par l'enseignant concernant la *valorisation* verbale des élèves, valorisation fondée notamment sur la notion de persuasion verbale issue des travaux de Bandura (2007). Durant notre étude, nous avons pu observer que les scores du SEP en allemand ont augmenté pour les élèves du groupe expérimental entre le T1 et le T3. Par conséquent, l'enseignant a peut-être eu un impact sur cette augmentation, notamment grâce à l'emploi de la valorisation de l'élève en lien avec les forces issues de la signature de l'élève. Ce qui nous permet de confirmer, à l'instar de Bandura (2007), que la persuasion verbale, fondée ici sur les forces de caractère, peut être considérée comme une source d'augmentation du SEP (Galand et Vanlede, 2004, p. 97).

De plus, nous avons observé que le SEP allemand corrèle à .58 avec le SEP scolaire pour le groupe expérimental au T3. Il s'agit donc ici d'une interdépendance relativement manifeste, interdépendance qui va dans le sens ce qu'avancent Fenouillet & Masson (2013) concernant l'importance du SEP en français sur les résultats dans les autres disciplines à l'école primaire (Masson & Fenouillet, 2013, p. 389). Même si nous n'évaluons pas la réussite scolaire directement, nous pouvons observer que le SEP en allemand va dans le sens du SEP français, étudié chez Masson et Fenouillet (2013), puisqu'il corrèle à 0.58 avec le SEP scolaire. Autrement dit, la manière qu'ont les élèves de se sentir compétents en allemand est liée assez fortement à la manière qu'ils ont de se sentir compétents à l'école de façon générale.

Enfin, comme le SEP peut être considéré comme « *un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules* » (Lecomte, 2004, p. 64), nous sommes d'avis que le SEP scolaire aura sans doute un impact important sur les performances scolaires de nos élèves.

Forces et limites du travail

La force de cette étude réside dans son lien avec la pratique enseignante. En effet, cette recherche propose une intervention pédagogique qui permet de traduire l'utilisation des forces de caractère en lien avec l'apprentissage de l'allemand (Annexe 7). Notre expérimentation s'est également inscrite sur plusieurs mois et a pu être déployée auprès de 44 élèves. Ce pragmatisme constitue donc une plus-value à cette étude.

De plus, la force de cette expérimentation réside dans le constat d'une augmentation du SEP en allemand des élèves du groupe expérimental, entre le début et la fin de notre récolte de données. Cette augmentation peut être expliquée par la valorisation verbale des élèves effectuée par l'enseignant durant l'étude. Elle peut aussi être expliquée par l'augmentation de l'utilisation des forces des élèves de ce groupe puisque cette variable corrèle assez bien avec le SEP en allemand au dernier temps de récolte (.47). L'avantage de notre recherche réside également dans le fait qu'elle montre qu'il existe un lien assez important (.58) entre la manière qu'ont les élèves de se sentir compétents en allemand (SEP en allemand) avec la manière qu'ils ont de se sentir compétents à l'école en générale (SEP scolaire).

Toutefois, cette recherche présente certaines limites : l'augmentation observée auprès du groupe expérimental entre le premier temps et le dernier temps de récolte n'est que peu significative. Pour le SEP en allemand par exemple, elle passe de 3.31 à 3.60. Ce constat nous permet donc de relativiser les résultats de notre intervention et nous invite par conséquent à une certaine prudence dans l'interprétation des raisons de cette augmentation.

En effet, cette augmentation peut aussi être due à des facteurs indépendants de notre dispositif comme la personnalité de l'élève ou encore les résultats scolaires des élèves. De plus, le nombre d'élèves ayant participé à l'étude (44) nous invite également à nuancer notre propos.

Enfin, une des limites de cette étude réside sans doute dans le côté descriptif et prescriptif de l'utilisation des forces de caractère, qui a pu être transmis par l'enseignant. Cet aspect prescriptif et descriptif peut expliquer, nous l'avons vu, la baisse du SEP en allemand des élèves du groupe expérimental entre le premier et le deuxième temps de récolte de données.

Conclusion et apports pour la pratique enseignante

Notre étude avait pour but de proposer une intervention pédagogique qui puisse aider les élèves à dépasser une certaine « *impuissance acquise* » (Ric, 1996) par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Nous avons donc construit notre intervention à partir de la signature de l'élève (Annexe 6), ceci afin de s'approcher au plus près du vécu de l'élève. Les résultats de notre recherche ont montré que cette intervention a permis une légère augmentation du SEP en allemand de nos élèves entre le début et la fin de notre intervention.

Pour donner suite à ces résultats, il serait intéressant d'analyser les performances scolaires en allemand de nos élèves avec leur SEP afin de vérifier, à l'instar de ce qu'avance Weber et Harzer (2022), si le SEP a également ce rôle de médiateur entre les forces de caractère et la réussite scolaire (Weber et Harzer 2022, p. 12).

De plus, il serait pertinent d'élaborer une intervention pédagogique qui ne se fonde pas sur la signature de l'élève mais qui se fonderait sur certaines forces plus à même de développer le SEP en allemand et partant, de rompre également avec cette impuissance acquise. C'est d'ailleurs ce qu'avancent Datu & Mateo (2020) et Caprara (et al. 2011), qui ont montré que certaines forces de caractère ou traits de personnalité sont plus efficaces que d'autres pour augmenter le SEP.

Nous retenons également différents aspects issus de cette expérimentation, qui seront utiles pour notre pratique enseignante. Cette recherche nous a permis tout d'abord de tester la validité d'un modèle de forces de caractère issu de la psychologie positive et par conséquent d'évaluer son impact sur le SEP des élèves. Les résultats obtenus, même s'ils indiquent une légère augmentation du SEP en allemand, nous invitent également à envisager d'autres raisons à cette augmentation, telles que la personnalité de l'élève, le niveau des classes ou encore l'attitude de l'enseignant durant l'intervention. Cette prise de distance critique nous a donc permis de nuancer un modèle théorique et de développer ainsi un savoir professionnel, qui pourra être mobilisé dans d'autres situations impliquant une discussion entre théories et pratiques enseignantes.

Le constat d'une diminution des scores auprès du groupe expérimental au début de notre étude nous invite également à réfléchir sur notre manière de déployer ce dispositif en classe. A l'avenir, il peut être pertinent de permettre une appropriation plus personnelle de ce dispositif et d'explicitier d'avantage la nécessité d'une mise en action de ses forces de caractère, ceci afin d'éviter qu'il ne produise l'effet inverse à celui escompté.

Enfin, cette recherche nous propose un outil pour sortir du « *cercle vicieux* » (Galand & Vanlede, 2004, p. 97) observé auprès de certains élèves affectés par des échecs répétés en allemand, outil qui peut être transférable à d'autres savoirs disciplinaires.

Bibliographie

- Austin, D. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perception of students' academic abilities. *Dissertation Abstracts International*, 66, 1631A.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bernardo, A. B. I. (2008). Individual and social dimensions of Filipino students' achievement goals. *International Journal of Psychology*, 43, 886–891.
- Bong, M. (1997) Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 696-709.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandria, G., Gerbino, M., Barbaranelli, C. (2010). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Carré, Ph. (2004). Bandura : une psychologie pour le XX^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M. (1997). Reflected self-appraisals : Strength and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's selfperceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89, 55-70.
- Collins, J.L. (1982, March). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Datu, J. A. D., & Mateo, N. J. (2020). Character strengths, academic self-efficacy, and well-being outcomes in the Philippines: A longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 119, 1-9.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dini, F. (2016). *Une éducation intégrale. Grandir en s'épanouissant. Accompagner les enfants et les adolescents avec bienveillance et discernement*. Editions Faim de Siècle.

- Fredrickson, B.L. (1998) What good are positive emotions? *Review of General Psychiatry*, 2, 300–319.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 2(9), 103-110.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2012). Strength-based positive interventions: further evidence for their potential in enhancing well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1241–1259
- Giordano, Y. & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale P.M.E.*, 29(2), 7–17.
- Guy, S. & Huber, E. (2014). Améliorer le sentiment d’efficacité personnelle par l’enseignement explicite : analyse de deux situations d’élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration scolaire. Mémoire professionnel, Haute école pédagogique Lausanne.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Govindji, R. & Linley, A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths Coaching and Coaching Psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 143-153.
- Hsee, C. K., & Ruan, B. (2016). The Pandora effect: The power and peril of curiosity. *Psychological Science*, 27, 659–666.
- Lavy, S. (2020). A review of character strengths interventions in twenty-firstcentury schools: Their importance and how they can be fostered. *Appl. Res. Qual. Life* 15, 573–596.
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d’efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68.
- Linley, P. A., & Harrington, S. (2006). Playing to your strengths. *The Psychologist*, 19, 86–89.
- Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d’efficacité personnelle et résultats scolaires à l’école primaire : construction et validation d’une échelle. *Enfance*, 4, 374-392.

- Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 993–1001.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118–129.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press ; American Psychological Association.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2005) Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., John, O.P. (2010). Histoire des " Big Five " : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-FR. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 168 (7), 481-486.
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain : une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96(4), 677-702.
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005) Positive Psychology progress: empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions, *Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016) Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational psychological review*, 29(3), 363-392.
- Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior*, 19, 285-302.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1991). Learning goals and progress feed-back during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.

Usher, E. L. (2009). *Tracing the Origins of Confidence : A Mixed Methods Exploration of the Sources of Self-Efficacy Beliefs in Mathematics*, Thèse de doctorat, Emory University.

Weber, M. & Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in psychology*, 13, 1-15.

Annexes

Annexe 1 Catégories de forces personnelles (Peterson et Seligman, 2004)

I. Sagesse et savoir	Curiosité et intérêt pour le monde Amour d'apprendre Jugement, sens critique, ouverture d'esprit Ingéniosité, originalité, intelligence pratique Clairvoyance, recul, mise en perspective
II. Courage	Valeur et bravoure Persévérance, assiduité, diligence, Intégrité, authenticité, sincérité Enthousiasme
III. Humanité et amour	Amour et attachement Gentillesse et générosité Intelligence sociale
IV. Justice	Esprit d'équipe, sens du devoir, loyauté Equité, impartialité Sens du commandement, leadership
V. Modération	Pardon Humilité et modestie Prudence, discrétion, précaution Maîtrise de soi, autorégulation
VI. Transcendance	Appréciation de la beauté et de l'excellence Gratitude Espérance, optimisme et orientation vers le futur Joie et humour Spiritualité, recherche du sens de la vie, religiosité

Annexe 2 Questionnaire SEP scolaire

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. J'ai des bonnes notes à l'école					
2. Le travail à l'école n'est pas très difficile					
3. Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose					
4. Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution					
5. Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois avant d'y arriver					
6. Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution					

Annexe 3 Questionnaire SEP en allemand

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni en désaccord, ni d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. J'arrive toujours à finir mes exercices d'allemand					
2. J'arrive à me concentrer sur mes exercices d'allemand à l'école					
3. Je comprends les exercices d'allemand					
4. J'arrive à me motiver pour faire mes exercices d'allemand					
5. Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices d'allemand en classe					
6. Je suis capable de m'organiser pour apprendre le vocabulaire d'allemand					

Annexe 4 Questionnaire conscience des forces

Le questionnaire suivant vous interroge sur vos forces. Vous pouvez voir les forces comme des traits de caractère que vous mobilisez dans la vie de tous les jours pour réaliser des actions avec qualité.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Les autres voient les forces que j'ai					
2. Je dois réfléchir beaucoup pour trouver quelles sont mes forces					
3. Je sais ce que je fais le mieux					
4. J'ai conscience de mes forces					
5. Je connais les choses pour lesquelles je suis doué					
6. Je connais bien mes forces					
7. Je connais les choses que je fais le mieux					
8. Je sais quand je suis à mon top					

Annexe 5 Questionnaire utilisation des forces

Le questionnaire suivant vous interroge sur vos forces. Vous pouvez voir les forces comme des traits de caractère que vous mobilisez dans la vie de tous les jours pour réaliser des actions avec qualité.

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord, ni pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Je peux souvent faire ce que je fais le mieux					
2. J'exploite toujours mes forces					
3. J'essaye toujours d'utiliser mes forces					
4. J'atteins mes objectifs en utilisant mes forces					
5. J'utilise mes forces tous les jours					
6. J'utilise mes forces pour obtenir ce que je veux dans la vie					
7. Mon travail m'offre de nombreuses opportunités d'utiliser mes forces					
8. Ma vie me permet d'utiliser mes forces de plein de manières différentes					

9. Il est naturel pour moi d'utiliser mes forces					
10. Je trouve facile d'utiliser mes forces dans les choses que je fais					
11. Je suis capable d'utiliser mes forces dans de nombreuses situations différentes					
12. Je passe la majeure partie de mon temps à faire les choses pour lesquelles je suis doué					
13. J'ai pour habitude d'utiliser mes forces					
14. Je suis capable d'utiliser mes forces de plein de manières différentes					

Annexe 6 Signatures élèves groupe expérimental

1.	Humour et enjouement	Gentillesse et générosité	Courage	Curiosité	Humilité
2.	Espoir, optimisme	Citoyenneté, Travail d'équipe	Humour	Pardon	Courage
3.	Gentillesse, générosité	Justice	Courage	Pardon	Honnêteté
4.	Amour de l'étude	Pardon	Modestie et humilité	Assiduité, application	Vitalité
5.	Capacité d'aimer	Pardon	Gratitude	Reconnaissance de la beauté	Gentillesse et générosité
6.	Curiosité	Gratitude	Assiduité	Capacité d'aimer	Reconnaissance de la beauté
7.	-	-	-	-	-
8.	Impartialité	Espoir	Intelligence sociale	Citoyenneté	Vitalité
9.	Amour de l'étude	Espoir	Pardon	Curiosité	Courage et vaillance
10.	Humour	Capacité à diriger	Curiosité	Courage1	Espoir, optimisme
11.	Persévérance	Gentillesse	Humour	Créativité	Reconnaissance de la beauté
12.	Gentillesse	Pardon	Discernement	Impartialité	Curiosité
13.	Gentillesse, générosité	Créativité	Curiosité	Assiduité	Reconnaissance de la beauté
14.	Gentillesse, générosité	Pardon	Courage	Modestie	Espoir
15.	Impartialité	Discernement	Curiosité	Modestie	Courage

16.	Capacité d'aimer	Espoir	Impartialité	Modestie	Amour de l'étude
17.	Créativité	Impartialité	Capacité d'aimer	Espoir	Discernement
18.	Gratitude	Discernement	Intelligence sociale	Espoir	Modestie
19.	Pardon	Gratitude	Gentillesse	Humour	Créativité
20.	Humour	Intelligence sociale	Gentillesse	Curiosité	Vitalité
21.	Créativité	Assiduité	Vitalité	Humour	Curiosité
22.	Créativité	Curiosité	Citoyenneté, travail d'équipe	Précaution, prudence, discrétion	Honnêteté
23.	Gentillesse, générosité	Pardon	Curiosité	Modestie	Gratitude
24.	Humour	Modestie	Intelligence sociale	Reconnaissance de la beauté	Curiosité
25.	Gentillesse, générosité	Courage	Impartialité	Citoyenneté, travail d'équipe	Gratitude
26.	Humour	Capacité d'aimer et d'être aimé	Espoir, optimisme et anticipation du futur	Curiosité	Vitalité
27.	Humour	Créativité	Curiosité	Vitalité	Espoir
28.	Maîtrise de soi	Gratitude	Gentillesse	Assiduité	Pardon
29.	Pardon	Courage	Assiduité	Gentillesse	Espoir
30.	Humour	Créativité	Reconnaissance de la beauté	Gentillesse	Amour de l'étude
31.	Gentillesse	Créativité	Amour de l'étude	Impartialité	Discernement
32.	Humour	Espoir	Leadership	Vitalité	Spiritualité
33.	Humour	Gratitude	Vitalité	Gentillesse	Discernement
34.	Humour	Amour de l'étude	Créativité	Gratitude	Espoir
35.	Persévérance	Optimisme	Discernement	Maîtrise de soi	Prudence
36.	Honnêteté	Gentillesse, générosité	Espoir, optimisme	Humour	Pardon

VIA-Liste des 24 forces

Honnêteté, intégrité, et sincérité

Vous êtes quelqu'un d'honnête. Non seulement vous dites la vérité, mais vous vivez votre vie d'une façon sincère et authentique. Vous savez garder les pieds sur terre, et cela sans prétention ; vous êtes quelqu'un de « vrai »

Courage et vaillance

Vous êtes une personne courageuse qui ne recule pas devant la menace, les défis, les difficultés ou la douleur. Vous prenez la parole en faveur de ce qui est juste même s'il y a de la résistance. Vous agissez selon vos convictions

Reconnaissance de la beauté

Vous remarquez et appréciez la beauté, l'excellence, et/ou les performances habiles dans tous les domaines de la vie, allant de la nature aux arts, aux mathématiques, aux sciences et à la vie quotidienne

Humour et enjouement

Vous aimez rire et taquiner. Il vous est important d'apporter la joie et la bonne humeur. Vous essayez de voir le bon côté de chaque situation.

Créativité, ingéniosité, et originalité

Penser à de nouvelles manières de faire les choses fait partie intégrante de votre personnalité. Vous ne vous contentez jamais de faire les choses de façon conventionnelle si une meilleure manière est possible

Assiduité, application, et persévérance

Quel que soit le projet, vous « abattez le travail » dans les plus brefs délais. Vous ne vous laissez pas distraire lorsque vous travaillez, et vous tirez de la satisfaction de l'accomplissement des tâches.

Perspective

Bien que vous ne vous considériez pas comme un sage, vos amis vous considèrent ainsi. Ils ont de l'estime pour votre capacité à considérer les choses avec du recul et se tournent vers vous lorsqu'ils ont besoin de conseils. Vous avez une manière de voir les choses qui semble aussi logique aux autres qu'à vous-même.

Impartialité, équité, et justice

Traiter les gens équitablement est l'un de vos principes permanents. Vous ne laissez pas vos sentiments personnels influencer vos décisions à propos des autres, vous donnez à chacun sa chance.

Le discernement

Bien réfléchir aux choses et en examiner tous les aspects sont des points importants de votre personnalité. Vous ne tirez pas de conclusions hâtives et vous ne vous appuyez que sur des indications sûres pour prendre vos décisions.

Curiosité et intérêt accordé au monde

Vous vous intéressez à tout. Vous posez toujours des questions, et vous trouvez tous les sujets et toutes les matières fascinantes. Vous aimez l'exploration et les découvertes.

La vitalité

Quelle que soit la tâche qui vous est confiée, vous l'abordez avec passion et énergie. Vous ne faites pas les choses à moitié et vous ne faites rien sans enthousiasme. Pour vous, la vie est une aventure.

Gentillesse et générosité

Vous êtes bon et généreux envers les autres et vous n'êtes jamais trop occupé pour rendre un service. Vous aimez faire de bonnes actions pour les gens, même lorsque vous ne les connaissez pas bien.

Amour de l'étude, de l'apprentissage

Vous adorez apprendre de nouvelles choses, que ce soit dans une classe ou par vous-même. Vous avez toujours aimé l'école, la lecture, les musées. Où que vous soyez vous trouvez l'opportunité d'apprendre.

Spiritualité, religiosité, but dans la vie, et foi

Vous avez des croyances fortes et cohérentes en ce qui concerne la raison d'être de l'univers et la puissance supérieure qui le régit. Vous connaissez votre place au sein du plus grand dessein. Vos croyances sont à l'origine de vos actions et sont une source de bien-être/réconfort pour vous.

Le Pardon

Vous pardonnez à ceux qui vous ont fait du tort. Vous donnez toujours une seconde chance aux gens. Votre principe directeur est le pardon et non la vengeance.

Intelligence sociale

Vous êtes conscient des sentiments des autres et de ce qui les motive, vous savez comment vous insérer dans différents cadres sociaux et vous savez comment mettre les autres à leur aise.

Gratitude

Vous êtes conscient des bonnes choses qui vous arrivent et vous ne considérez jamais qu'elles vous sont dues. Vos amis et les membres de votre famille savent que vous êtes une personne reconnaissante parce que vous prenez toujours le temps d'exprimer vos remerciements.

Espoir, optimisme, et anticipation du futur

Vous vous attendez au mieux dans les temps à venir et vous travaillez pour arriver à cela. Vous croyez dans le fait que l'avenir est quelque chose que vous pouvez contrôler.

Maîtrise de soi et autorégulation

Vous maîtrisez consciemment ce que vous ressentez et ce que vous faites. Vous êtes discipliné. C'est vous qui contrôlez vos appétits et vos émotions et pas l'inverse.

Leadership (capacité à diriger)

Vous excellez lorsqu'il s'agit de diriger : encourager un groupe à faire ce qu'il a à faire et maintenir l'harmonie au sein de ce groupe en faisant en sorte que chacun se sente inclus. Vous êtes doué pour organiser des activités et veiller à leur bon déroulement.

Précaution, prudence, et discrétion

Vous êtes quelqu'un de prudent et vos choix sont par conséquent des choix prudents. Vous ne faites ni ne dites des choses que vous risqueriez de regretter par la suite.

Modestie et humilité

Vous ne cherchez pas à être sur le devant de la scène et vous préférez laisser vos actes parler d'eux-mêmes. Vous ne vous considérez pas comme étant quelqu'un de spécial et les autres reconnaissent et ont de l'estime pour votre modestie.

Citoyenneté, travail d'équipe et fidélité

Vous excellez en tant que membre d'un groupe. Vous êtes un camarade fidèle et dédié, vous faites toujours votre part du travail et travaillez dur pour le succès du groupe.

Capacité d'aimer et d'être aimé(e)

Vous accordez de l'importance aux relations intimes avec les autres, en particulier celles dans lesquelles la confiance et l'attention sont réciproques. Les personnes desquelles vous vous sentez les plus proches sont celles qui se sentent proches de vous.

VIA-Utiliser consciemment une force (31.10-11.11)

1. Choisis **une** de tes 5 forces principales

.....

2. Note la **définition** de cette force :

.....

.....

3. Comment utilises-tu cette force dans **le cours d'allemand** ?

*Exemple : **Vitalité** : Dès qu'il faut jouer un dialogue en allemand, je mets de l'enthousiasme afin que le dialogue soit vivant.*

.....

.....

.....

4. Réfléchis à **3 manières différentes** dont tu peux utiliser cette force dans le cours d'allemand

*Exemples : **Vitalité** : je participe activement et avec enthousiasme durant le cours.*

***Leadership** : j'organise une rencontre avec mes amis pour entraîner l'examen oral.*

4.1.....

4.2.....

4.3.....

5. Identifie les progrès que tu as réalisés grâce à l'utilisation de cette force dans le cours d'allemand.

*Exemple : **grâce à ma créativité**, j'ai eu plus de facilité à apprendre le vocabulaire.*

.....

.....

Si tu n'arrives pas à identifier tes progrès, imagine **une stratégie** pour intensifier davantage l'utilisation de cette force.

Exemple : la prochaine fois que je m'ennuie en cours d'allemand, j'essaie de mettre en œuvre cette force.

.....

.....

VIA-Utiliser consciemment une force (14.11-25.11)

1. Choisis **une** de tes 5 forces principales

.....

2. Note la **définition** de cette force :

.....

.....

3. Comment utilises-tu cette force dans **le cours d'allemand** ?

*Exemple : **Vitalité** : Dès qu'il faut jouer un dialogue en allemand, je mets de l'enthousiasme afin que le dialogue soit vivant.*

.....

.....

.....

4. Réfléchis à **3 manières différentes** dont tu peux utiliser cette force dans le cours d'allemand

*Exemples : **Vitalité** : je participe activement et avec enthousiasme durant le cours.*

***Leadership** : j'organise une rencontre avec mes amis pour entraîner l'examen oral.*

4.1.....

4.2.....

4.3.....

5. Identifie les progrès que tu as réalisés grâce à l'utilisation de cette force dans le cours d'allemand.

*Exemple : **grâce à ma créativité**, j'ai eu plus de facilité à apprendre le vocabulaire.*

.....

.....

Si tu n'arrives pas à identifier tes progrès, imagine **une stratégie** pour intensifier davantage l'utilisation de cette force.

Exemple : la prochaine fois que je m'ennuie en cours d'allemand, j'essaie de mettre en œuvre cette force.

.....

.....

VIA-Utiliser consciemment une force (16.01-27.01)

1. Choisis **une** de tes 5 forces principales

.....

2. Note la **définition** de cette force :

.....

.....

3. Comment utilises-tu cette force dans **le cours d'allemand** ?

*Exemple : **Vitalité** : Dès qu'il faut jouer un dialogue en allemand, je mets de l'enthousiasme afin que le dialogue soit vivant.*

.....

.....

.....

4. Réfléchis à **3 manières différentes** dont tu peux utiliser cette force dans le cours d'allemand

*Exemples : **Vitalité** : je participe activement et avec enthousiasme durant le cours.*

***Leadership** : j'organise une rencontre avec mes amis pour entraîner l'examen oral.*

4.1.....

4.2.....

4.3.....

5. Identifie les progrès que tu as réalisés grâce à l'utilisation de cette force dans le cours d'allemand.

*Exemple : **grâce à ma créativité**, j'ai eu plus de facilité à apprendre le vocabulaire.*

.....

.....

Si tu n'arrives pas à identifier tes progrès, imagine **une stratégie** pour intensifier davantage l'utilisation de cette force.

Exemple : la prochaine fois que je m'ennuie en cours d'allemand, j'essaie de mettre en œuvre cette force.

.....

.....

VIA-Utiliser consciemment une force (30.01-10.02)

1. Choisis **une** de tes 5 forces principales

.....

2. Note la **définition** de cette force :

.....

.....

3. Comment utilises-tu cette force dans **le cours d'allemand** ?

*Exemple : **Vitalité** : Dès qu'il faut jouer un dialogue en allemand, je mets de l'enthousiasme afin que le dialogue soit vivant.*

.....

.....

.....

4. Réfléchis à **3 manières différentes** dont tu peux utiliser cette force dans le cours d'allemand

*Exemples : **Vitalité** : je participe activement et avec enthousiasme durant le cours.*

***Leadership** : j'organise une rencontre avec mes amis pour entraîner l'examen oral.*

4.1.....

4.2.....

4.3.....

5. Identifie les progrès que tu as réalisés grâce à l'utilisation de cette force dans le cours d'allemand.

*Exemple : **grâce à ma créativité**, j'ai eu plus de facilité à apprendre le vocabulaire.*

.....

.....

Si tu n'arrives pas à identifier tes progrès, imagine **une stratégie** pour intensifier davantage l'utilisation de cette force.

Exemple : la prochaine fois que je m'ennuie en cours d'allemand, j'essaie de mettre en œuvre cette force.

.....

.....

VIA-Utiliser consciemment une force (13.02-03.03)

1. Choisis **une** de tes 5 forces principales

.....

2. Note la **définition** de cette force :

.....

.....

3. Comment utilises-tu cette force dans **le cours d'allemand** ?

*Exemple : **Vitalité** : Dès qu'il faut jouer un dialogue en allemand, je mets de l'enthousiasme afin que le dialogue soit vivant.*

.....

.....

.....

4. Réfléchis à **3 manières différentes** dont tu peux utiliser cette force dans le cours d'allemand

*Exemples : **Vitalité** : je participe activement et avec enthousiasme durant le cours.*

***Leadership** : j'organise une rencontre avec mes amis pour entraîner l'examen oral.*

4.1.....

4.2.....

4.3.....

5. Identifie les progrès que tu as réalisés grâce à l'utilisation de cette force dans le cours d'allemand.

*Exemple : **grâce à ma créativité**, j'ai eu plus de facilité à apprendre le vocabulaire.*

.....

.....

Si tu n'arrives pas à identifier tes progrès, imagine **une stratégie** pour intensifier davantage l'utilisation de cette force.

Exemple : la prochaine fois que je m'ennuie en cours d'allemand, j'essaie de mettre en œuvre cette force.

.....

.....

Annexe 8 Consentement à la recherche scientifique

Recherche	
Titre de la recherche : <i>Quel est l'impact d'un dispositif pédagogique visant à développer l'utilisation des forces sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en allemand ?</i>	
Responsable(s) du projet de recherche : David Jollien	Nom, unité, adresse e-mail david.jollien@students.hepvs.ch

(Dans ce texte, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

INFORMATION AUX PARENTS DES PARTICIPANTS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Information aux participants

- Objectifs généraux de la recherche : *évaluer l'impact d'un dispositif pédagogique*
- Procédure (déroulement pour le participant) : *questionnaires à remplir à intervalles réguliers*
- Avantages et bénéfices pour les participants : *identification et mobilisation de ses forces*
- Inconvénients et risques éventuels pour les participants : *éventuelle incompréhension du dispositif pédagogique*
- Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données) : *les données seront stockées sur l'ordinateur personnel du responsable de la recherche jusqu'à publication du mémoire. A ce moment, les données seront effacées.*
- Accès aux résultats de la recherche : *sur demande par mail au responsable de la recherche, les participants obtiendront une copie informatisée du mémoire.*
- Personnes de contact : David Jollien (*david.jollien@students.hepvs.ch*)

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon enfant participe à la recherche (*Quel est l'impact d'un dispositif pédagogique visant à développer l'utilisation des forces sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en allemand ?*) et j'autorise :

- l'enregistrement de son image à certaines occasions durant la récolte de données ; ☐ OUI ☐ NON
- l'enregistrement de sa voix à certaines occasions durant la récolte de données ; ☐ OUI ☐ NON
- l'enregistrement de données le concernant par le biais de questionnaires ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur son identité ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données vidéos à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques ; ☐ OUI ☐ NON
- l'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). ☐ OUI ☐ NON

J'accorde volontairement le droit à mon enfant de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux demander son retrait de la recherche en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction de ses données.

Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données au participant décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique du Valais

Je m'engage à ce que le participant à la recherche ou son représentant légal reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom *David Jollien*

Signature



Date *23.08.2022*

Visa de l'établissement concerné:

Date :

Timbre et signature :

Attestation d'authenticité

Je, soussigné David Jollien, certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et de déontologie de la recherche en le réalisant.

Lieu et date : St-Maurice, le 3/11/2023

David Jollien

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'David Jollien', written over a light blue grid background.