

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
JEANNE J.-TURBIDE

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE
COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES DANS LA CLASSE D'ESPAGNOL

18 MARS 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À Jake et à ma famille

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas été possible sans le soutien précieux de mon entourage.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice d'essai, Nancy Goyette, pour sa bienveillance et pour tous les échanges enrichissants que nous avons tenus au cours des dernières années. Merci de m'avoir guidée avec patience et d'avoir toujours cru en mon projet même quand j'en doutais. Merci aussi pour les rires, les discussions informelles et les visites de ton "oiseau". Un immense merci à Mariane Gazaille pour la lecture et la correction de cet essai.

Merci également à mes élèves qui sont curieuses, allumées, brillantes et tellement attachantes. C'est pour elles que je mets autant de cœur dans ma profession et pour elles que je cherche constamment à m'améliorer.

Un grand merci à ma famille qui m'a encouragée et soutenue durant les six dernières années. Je suis désolée de ne pas avoir pu être plus présente. Merci à mon père qui voit toujours le bon côté des choses et qui m'inspire tellement. Merci à ma mère de si bien me comprendre et de croire en tous mes projets.

Merci à mes amies Sabrina, Marie-Ève, Kate qui ont su me changer les idées et me faire rire.

Un merci tout spécial à Jake, qui m'a poussé à terminer et qui m'a fait voir que j'avais toute la force en moi pour mener à bien ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 La classe d'espagnol langue tierce	2
1.2 Anxiété : quelques considérations	3
1.2.1 Les éléments anxiogènes de la classe de langues étrangères	4
1.3 Conséquences de l'anxiété	4
1.3.1 Les conséquences de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue étrangère	5
1.3.2 Les conséquences de l'anxiété sur le bien-être des élèves	6
1.4 La dimension affective de l'apprentissage	6
CHAPITRE II.....	8
CADRE DE RÉFÉRENCE	8
2.1 Le bien-être pédagogique	8
2.2 Les compétences émotionnelles	9
2.3 L'identification et l'expression des émotions	11
2.4 La régulation des émotions	12
2.4.1 Stratégies de régulation <i>a priori</i>	13
2.5 Pertinence de l'intervention dans le développement des compétences professionnelles de l'enseignant	15
2.6 Objectifs de recherche	16
CHAPITRE III.....	17
MÉTHODOLOGIE	17
3.1 Type de recherche	17
3.2 Contexte de l'intervention	18
3.3 Participants	18
3.4 Intervention	19
3.5 Instruments de collecte de données	20
3.5.1 Journal d'analyse réflexive	20

3.5.2 Questionnaire	21
CHAPITRE IV.....	23
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	23
4.1 Objectif spécifique 1 : analyser mon processus réflexif lié à l'élaboration de mon intervention pédagogique au regard du développement de deux compétences professionnelles	23
4.1.1 Développement de la compétence 11	23
4.1.2 Développement de la compétence 3	25
4.1.3 Développement de la compétence 8 (2021)	26
4.2 Objectif spécifique 2 : explorer les effets de l'intervention pédagogique sur le sentiment de bien-être pédagogique des élèves et de l'enseignante.	28
4.2.1 Résultats des questionnaires et discussion	28
4.2.2 Discussion sur le sentiment de bien-être de l'enseignante	32
CONCLUSION.....	35
5.1 Points saillants de l'intervention	35
5.2 Limites et pistes d'amélioration	36
5.3 Mot de la fin	37
RÉFÉRENCES	38
APPENDICE A.....	42
APPENDICE B.....	44

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I :	Les compétences émotionnelles.....	9
Tableau II :	Lexique associé aux émotions de base.....	12
Tableau III :	Synthèse de l'intervention.....	19

LISTE DES FIGURES

Figure I :	La pratique réflexive à l'intérieur du cycle de Kolb.....	21
Figure II :	Réponses à la question 1.....	28
Figure III :	Réponses à la question 2.....	29
Figure IV :	Réponses à la question 3.....	31

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CE	Compétence(s) émotionnelle(s)
CP	Compétence(s) professionnelle(s)
EQSJS	Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire
FLCAS	<i>Foreign language classroom anxiety scale</i>
ISQ	Institut de la statistique du Québec
LE	Langue(s) étrangère(s)

INTRODUCTION

Tout au long de mes études en enseignement ainsi que durant mes huit premières années dans la profession, j'ai observé l'opposition de deux paradigmes en éducation. D'un côté, l'idéologie néolibérale a transformé nos écoles en milieux compétitifs où l'efficacité et la productivité définissent la réussite (Tardif, 2013). D'un autre côté, un paradigme de l'éducation bien différent évolue plus discrètement et offre un contrepoids aux idéaux néolibéraux : l'humanisme. C'est en réponse à l'idéologie néolibérale qu'une école bienveillante prend tout son sens. Depuis les années 1970 « [...] la psychologie et l'éducation humanistes ont souligné l'importance, non seulement à des finalités scolaires, mais aussi sociales, d'éduquer le tout de l'individu : le cognitif, l'affectif, le physique » (Arnold, 2006, p. 421). En ce sens, l'éducation humaniste adopte une approche holistique visant l'apprentissage de savoirs disciplinaires, de savoir-faire et de savoir-être tout en se préoccupant du bien-être de chacun des membres de sa communauté (Vienneau, 2017). Contrairement à l'éducation axée sur la compétition, la comparaison et la performance, l'éducation humaniste prône une pédagogie basée sur le plaisir d'apprendre (Meirieu, 2015). Dans ce paradigme émergent, l'enseignant a un rôle de facilitateur et doit faire naître chez l'élève le plaisir de découvrir, la joie de comprendre et le désir profond d'apprendre (Canopé Innovation, 2015, 5 : 30). En essayant de construire mon identité professionnelle, j'oscille constamment entre ces deux paradigmes. Le premier est bien ancré dans nos écoles, chez nos élèves et leurs parents et le second représente ce à quoi j'aspire. C'est dans cet esprit oscillant que s'inscrit cet essai. À travers celui-ci, je désire mettre de l'avant le bonheur d'être en classe et d'apprendre en proposant une intervention pédagogique humaniste qui contribuera au développement global de mes élèves.

Cet essai se compose de cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique vécue en classe et pour laquelle je souhaite trouver une solution. Le second chapitre définit les concepts clés de l'essai. Le troisième chapitre énonce la méthodologie en lien avec l'intervention pédagogique. Le quatrième chapitre rend compte des résultats obtenus durant l'intervention et en fait l'analyse. Finalement, la conclusion présente les observations générales à la suite de l'intervention, les limites de celle-ci et propose certaines pistes d'amélioration.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Tel que mentionné dans l'introduction, je souhaite explorer une approche plus humaniste de l'enseignement en visant le développement global de l'individu. Par conséquent, je me pencherai sur une problématique vécue par mes élèves en classe afin de l'amenuiser. Dans ce chapitre, je présenterai, dans un premier temps, la classe de langue étrangère, contexte d'où émerge la problématique. Dans un deuxième temps, j'aborderai la question de l'anxiété chez les jeunes et celle de l'anxiété langagière dans le contexte des langues étrangères. Troisièmement, je me pencherai sur les conséquences que l'anxiété peut avoir sur l'apprentissage ainsi que sur le bien-être des élèves. Quatrièmement, j'explorerai la dimension affective de l'apprentissage et le développement de compétences émotionnelles comme pistes de solution. Finalement, j'exposerai les questions de recherche qui guideront ce travail.

1.1 La classe d'espagnol langue tierce

La cours d'espagnol au secondaire, sera la toile de fond de cet essai. Tout d'abord, l'apprentissage de l'espagnol se déroule dans un contexte bien particulier. Son unicité découle entre autres du fait que la langue d'enseignement est en même temps l'objet d'apprentissage. Le cours d'espagnol est donné dans une langue pratiquement inconnue des élèves débutantes¹, ce qui les place dans un constant déséquilibre cognitif. Bien que les élèves soient généralement curieuses et excitées à l'idée d'apprendre l'espagnol, je remarque rapidement que ces émotions agréables font place à une certaine appréhension face à toute la nouveauté et la perte de repères. Les élèves performantes et compétitives sont souvent les plus inconfortables dans ce contexte. D'ailleurs, ces élèves ne deviennent pas forcément de bonnes locutrices d'espagnol. Au contraire, à l'instar de Gregerson (2003), lors de situations plus authentiques, comme des conversations, elles ressentent parfois de l'anxiété et de la frustration, puisqu'elles n'ont pas de contrôle sur la situation. En effet, réussir à s'exprimer convenablement en espagnol est une expérience qui sollicite plusieurs compétences, connaissances et aptitudes (Ministère de

¹ Le recours exclusif au féminin pour parler de mes élèves s'explique par le fait que j'enseigne dans une école de filles.

l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Cette appréhension que ressentent certaines élèves s'illustre comme de l'anxiété dans la classe. L'anxiété est un phénomène qui semble prendre de plus en plus d'ampleur dans ma classe et je constate qu'il a une grande incidence sur l'apprentissage et le bien-être de mes élèves. Afin d'élaborer des pistes de solutions appropriées face à cette problématique, il importe de mieux comprendre le phénomène de l'anxiété.

1.2 Anxiété : quelques considérations

Dans les écrits scientifiques, les termes stress et anxiété sont souvent utilisés pour parler d'un même phénomène. De ce fait, il paraît pertinent de faire la distinction entre ces deux termes avant d'aller plus loin. D'abord, stress et anxiété sont des réactions normales et naturelles face à la menace (Leclaire et Lupien, 2018). L'anxiété et le stress provoquent des réactions physiques similaires face aux éléments stressants (Leclaire et Lupien, 2018 ; Luszczynska, 2018). Ce qui distingue ces variables est que « [...] dans le stress, la menace se trouve réellement devant vous ici et maintenant, alors que l'anxiété se trouve dans votre tête, dans le futur et est donc due à votre imagination » (Leclaire et Lupien, 2018, p. 227). Le stress occasionnel est un phénomène essentiel à la survie. Il permet de s'adapter et peut même motiver (Dumont, 2018). L'anxiété, de son côté, lorsqu'elle est ressentie sans la présence de danger réel, est une réaction émotionnelle s'appuyant uniquement sur les perceptions face à une situation (Luszczynska, 2018). Ce phénomène est bien présent sur les bancs d'école actuellement. Ainsi, en Amérique du Nord, « [...] près de 10 % des jeunes souffriraient d'anxiété de manière importante avant l'âge de 16 ans » (Lambert-Samson et al., 2017, p. 101). De fait, l'anxiété serait « [...] le problème de santé mentale le plus fréquemment rencontré chez les enfants et les adolescents » (idem). Ces chiffres pourraient être, en partie, le reflet de la pression de réussir, la compétitivité et l'individualisme qui découlent de l'école performante. Au Québec, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) a réalisé une Enquête québécoise sur la santé des jeunes au secondaire (EQSJS) en 2010-2011 et en 2016-2017. En comparant les données des deux enquêtes, l'ISQ relève que les troubles anxieux diagnostiqués par un médecin ou un spécialiste ont augmenté de 9% à 17% (ISQ, 2018, p. 187). Cela a un impact notable sur les élèves. En effet, l'anxiété a des conséquences sur leur perception d'eux-mêmes ainsi que sur leurs croyances, leurs sentiments et leurs comportements (Luszczynska, 2018). Un élève anxieux aura une perception souvent erronée de ses aptitudes et compétences dans la réalisation de différentes tâches (Bergevin et Dionne, 2018 ; Luszczynska, 2018). Le type d'anxiété associé à l'apprentissage des langues se nomme l'anxiété langagière. Selon Luszczynska

(2018), l'anxiété langagière « [...] désigne le sentiment particulier de tension et d'appréhension ressenti au cours du processus d'acquisition d'une langue seconde, découlant de la nécessité d'apprendre et d'utiliser une langue étrangère qui n'est pas totalement maîtrisée par l'individu » (p. 150). Compte tenu que l'anxiété langagière est un phénomène observable dans ma classe, je me demande : "qu'est-ce que qui crée de la tension et de l'appréhension chez mes élèves dans le cours d'espagnol langue tierce ?"

1.2.1 Les éléments anxiogènes de la classe de langues étrangères ²

Dans ma classe, j'observe qu'il y a trois éléments principaux qui sont anxiogènes pour mes élèves. Premièrement, au niveau d'apprentissage débutant, les élèves ne comprennent qu'une partie des messages à l'oral comme à l'écrit (Horwitz et al., 1986). Cela peut être une source d'anxiété notable. Deuxièmement, la compétence la plus anxiogène dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE) est généralement l'interaction (Gregerson, 2003). S'exprimer à l'oral dans une LE devant ses pairs et son enseignant avec un vocabulaire, une grammaire et une prononciation que l'on ne maîtrise pas représente un immense défi. La compétence d'interaction suscite du stress pour la majorité des élèves et de l'anxiété pour d'autres (Young, 1991). Troisièmement, « [...] a number of students believe nothing should be said in the foreign language until it can be said correctly and that it is not okay to guess an unknown foreign language word » (Horwitz et al., 1986, p. 127). Effectivement, dans un paradigme néolibéral, l'erreur n'est pas perçue comme faisant partie de l'apprentissage, mais plutôt comme ce qui éloigne de la réussite. D'ailleurs, les écrits scientifiques montrent que la perception de l'erreur et la façon dont elle est corrigée à l'oral sont des éléments généralement anxiogènes pour les élèves qui voient cela comme un échec (devant leurs pairs en plus!) et non comme une occasion d'apprendre (Gregerson, 2003 ; Horwitz et al., 1986 ; Young, 1991).

1.3 Conséquences de l'anxiété

Étant donné que la classe de LE offre un contexte d'apprentissage qui peut être particulièrement anxiogène pour les élèves, il importe de se questionner à propos des conséquences de l'anxiété sur mes élèves afin de mieux intervenir en tant qu'enseignante.

² Bien que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) parle de langue tierce (L3), nous utilisons le terme « langues étrangères » puisque dans nos lectures, il était plus fréquemment utilisé.

1.3.1 Les conséquences de l'anxiété sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Les écrits scientifiques démontrent que l'anxiété a non seulement une influence négative sur les résultats d'évaluations, mais aussi sur l'acquisition de la langue cible et sur la perception qu'ont les apprenants de leurs connaissances (Horwitz et al., 2010 ; MacIntyre et al., 1994). De plus, l'anxiété a des conséquences sur l'efficacité de la rétention d'informations, par exemple, les élèves plus anxieux prendront plus de temps à apprendre une liste de vocabulaire que les élèves non anxieux (MacIntyre et al., 1994). De même, lorsqu'il y a plusieurs causes de stress liés à l'apprentissage cela peut affecter la mémoire en diminuant le rappel des souvenirs (Leclaire et Lupien, 2018). Ceci explique que des élèves ont parfois des trous de mémoire lors d'une activité particulièrement anxiogène, comme un oral ou un examen (idem). D'autre part, durant les activités anxiogènes, l'attention devient plus sélective et est tournée naturellement vers ce qui est négatif ou ce qui pourrait représenter un danger (idem).

Gregerson (2003) a mené une étude auprès d'étudiants universitaires. Dans un premier temps, les étudiants ont passé un test standardisé, le *Foreign language classroom anxiety scale* (FLCAS) créé par Horwitz et al. en 1986. Ce test permet d'évaluer le niveau d'anxiété lié à l'apprentissage et l'utilisation d'une LE (Gregerson, 2003). Dans un deuxième temps, Gregerson (2003) a sélectionné des étudiants considérés anxieux et non anxieux selon le FLCAS et a procédé à des entrevues filmées avec chacun d'entre eux. La différence sur le plan de la production dans la LE est assez importante entre les deux types de candidats. En effet, selon les résultats de cette étude, les étudiants anxieux produisaient plus d'erreurs et avaient moins de facilité à s'autocorriger. De plus, ils restaient en surface dans leurs réponses.

Une étude similaire menée par Haskin et al. (2003) a été faite auprès d'élèves du niveau secondaire (*middle school*). Ces auteurs ont également utilisé le test standardisé FLCAS afin de mesurer l'anxiété langagière d'un groupe de 122 élèves répartis dans deux écoles de l'Illinois aux États-Unis. À la suite de la passation du test, trois éléments anxiogènes ressortent par rapport au contexte de la classe de LE. Ces éléments sont : 1) parler dans la LE devant les pairs, 2) faire des erreurs ainsi que la façon dont l'enseignant corrige ces erreurs et 3) la peur de ne pas comprendre la LE (Haskin et al., 2003). De plus, Haskin et al. (2003) apportent une distinction importante à faire concernant les élèves du secondaire. En effet, à l'adolescence, les jeunes sont plus préoccupés que les adultes par l'opinion de leurs pairs et cherchent l'acceptation de leurs collègues (Haskin et al., 2003). De plus, ils sont plus sensibles à la

critique. Ces facteurs peuvent augmenter l'anxiété dans la classe de LE. Tout comme Gregerson (2003) avec les étudiants universitaires, Haskin et al. (2003) mettent en évidence que l'anxiété langagière est bien présente chez les élèves du secondaire et qu'elle cause une interférence cognitive avec l'objet d'apprentissage. Les conséquences de l'anxiété sur l'apprentissage d'une LE sont importantes. Cependant, le bien-être des élèves semble tout aussi éprouvé par l'anxiété.

1.3.2 Les conséquences de l'anxiété sur le bien-être des élèves

Au-delà des répercussions négatives sur le processus d'apprentissage discutées auparavant, l'anxiété peut affecter la santé physique et mentale, l'hygiène de vie, le comportement et les sentiments de l'élève. Premièrement, l'anxiété peut affecter la santé physique en affaiblissant le système immunitaire (Leclaire et Lupien, 2018). De même, l'anxiété rend les individus plus vulnérables aux troubles mentaux tels que la dépression (Conseil supérieur de l'éducation, 2020 ; Lambert-Samson et al., 2017). Deuxièmement, certains éléments fondamentaux de l'hygiène de vie sont perturbés par l'anxiété. Le sommeil en est un bon exemple. Lors de périodes d'anxiété, plusieurs élèves font de l'insomnie (Lambert-Samson et al., 2017). Troisièmement, les élèves anxieux peuvent vivre plusieurs changements comportementaux. Les recherches nomment entre autres des difficultés relationnelles, de l'isolement, de l'évitement, de l'agressivité et de l'opposition (Lambert-Samson et al., 2017). Quatrièmement, les élèves souffrant d'anxiété ont généralement une faible estime de soi : ils se sentent frustrés, tendus, préoccupés et ressentent de la peur et de la honte (Arnold, 2006).

Plusieurs situations liées à la classe de LE sont anxiogènes et la problématique de l'anxiété peut avoir d'importantes répercussions sur l'apprentissage et le bien-être des élèves à l'école. Ainsi, l'approche humaniste qui considère l'humain dans son ensemble est une avenue intéressante à explorer pour tenter d'offrir un contrepoids à cette situation. La section suivante traite à cet effet de la dimension affective de l'apprentissage.

1.4 La dimension affective de l'apprentissage

Contrairement à une vision plus utilitariste de l'éducation, considérer la dimension affective de l'apprentissage amène à réfléchir aux émotions liées à l'apprentissage au même titre que les savoirs à transmettre. Après tout, « [...] quand un concept est en lutte avec des émotions, ce

sont ces dernières qui gagnent presque toujours » (Sousa, 2002, p. 57). De plus, les émotions ressenties dans la salle de classe sont déterminantes pour l'apprentissage. De fait, « [...] un lien significatif existe entre ce que ressentent les jeunes élèves en classe et à propos de l'école et comment ils se comportent comme apprenants » (Royer et al., 2013, p. 29).

Dans la classe de LE, les élèves font face à plusieurs situations potentiellement anxiogènes qui leur font ressentir des émotions qui, à leur tour, généreront plus ou moins d'anxiété (Gregerson, 2003). L'enseignant de LE doit ainsi amener les apprenants à mieux exprimer, comprendre et réguler leurs émotions car « [...] la compréhension que l'élève a de ses émotions et de celles d'autrui apparaît comme un des facteurs déterminants de sa réussite scolaire » (Espinosa, 2018, p. 49).

À la lumière de ses constats, il importe de donner une juste place à la gestion des émotions dans la classe de LE et d'aider les élèves à développer leurs compétences émotionnelles. Considérant que la dimension affective de l'apprentissage est un élément incontournable que l'enseignant doit prendre en compte dans ses choix pédagogiques, je me pose les questions suivantes : 1) Comment une intervention pédagogique orientée vers le développement de compétences émotionnelles en classe de LE favorise-t-elle le bien-être de mes élèves ? De plus, dans ma démarche d'amélioration de ma pratique, je me demande : 2) en quoi l'élaboration et la mise en œuvre de cette intervention pédagogique contribuent au développement de mes compétences professionnelles ?

Le présent chapitre a posé les assises de cet essai en présentant la problématique. Dans le prochain chapitre, le cadre de référence sera élaboré et définira les concepts clés de l'essai.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre II, je présenterai le cadre de référence. Premièrement, je définirai ce qu'est le bien-être pédagogique. Ensuite, j'expliquerai ce que sont les compétences émotionnelles. Troisièmement, je me pencherai sur les compétences émotionnelles de l'identification, l'expression et la régulation des émotions. Par la suite, je présenterai mon objectif général et mes objectifs spécifiques de recherche. Finalement, je justifierai la pertinence de mon intervention sous deux angles, soit celui du développement de mes compétences professionnelles et celui du développement de compétences liées aux domaines généraux de formation des élèves.

2.1 Le bien-être pédagogique

La recension des écrits permet de constater que le terme bien-être est polysémique. Les travaux de Pietarinen (2014) sur le bien-être pédagogique reflètent la réalité du milieu scolaire et sont fidèles à ce que les enseignants et les élèves vivent au quotidien. Pietarinen (2014) présente le bien-être pédagogique comme étant « [...] highly socially embedded, context-dependant and intertwined with emotional and cognitive engagement in school » (p. 42). Ainsi, les interactions avec tous les membres de la communauté de l'école peuvent favoriser ou amenuiser le sentiment de bien-être pédagogique. De plus, le bien-être pédagogique est relié à l'engagement émotionnel des élèves (Pietarinen, 2014). Le bien-être pédagogique est contextuel dans la mesure où il évolue selon les circonstances. Un autre aspect qui caractérise le bien-être pédagogique est l'absence d'anxiété (Cejudo, 2018 ; Pietarinen., 2014). Parmi les résultats obtenus à la suite de l'étude sur *l'engagement émotionnel et cognitif des élèves comme déterminants du bien-être pédagogique*³, Pietarinen (2014) affirme qu'il y a une corrélation négative entre l'engagement émotionnel des élèves et l'anxiété. Étant donné que je souhaite avoir un impact positif sur le bien-être pédagogique des élèves, je dois tenir compte des éléments précédents dans la construction de mon intervention. L'importance de l'engagement

³ Traduction libre

émotionnel pour ressentir du bien-être pédagogique confirme la pertinence de l'exploration des compétences émotionnelles pour l'intervention.

2.2 Les compétences émotionnelles

Avant de réfléchir aux compétences émotionnelles (CE), il semble important de définir ce qu'est une émotion. Selon Luminet (2002), « les émotions sont des états relativement brefs (de quelques secondes à quelques minutes) provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique [...] » (cité dans Mikolajczak, 2014d, p. 15). De plus, « [...] elles s'expriment tant au niveau physiologique que comportemental et subjectif » (idem). Les émotions nous accompagnent dans notre quotidien et sont cruciales à notre vie (Mikolajczak, 2014d). Les élèves ressentent de multiples émotions durant une journée d'école et les CE pourraient aider à naviguer à travers celles-ci. Les CE « [...] désignent la capacité [...] à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales » (Mikolajczak, 2014a p. 21). Cette auteure propose un modèle incluant cinq CE de base ; l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation (Mikolajczak, 2014a). Ces cinq CE apparaissent dans le tableau I, elles fonctionnent sur deux niveaux, soit intrapersonnel et interpersonnel.

Tableau I
Les compétences émotionnelles

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...		
Identification	... sont capables d'identifier leurs émotions	... sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions	... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui
Expression	... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Reproduit de « Les compétences émotionnelles » par Mikolajczak, M., 2014a, p. 25, Dunod.

Dans une publication récente, le Conseil supérieur de l'éducation (2020) mentionne que

« [...] les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant, dans leur globalité, constituent un important facteur de protection et un élément clef de son bien-être » et que « [...] l'intérêt de ces compétences est double pour les milieux scolaires. D'une part, elles fournissent à l'enfant des outils qui lui permettent de se protéger, de s'affirmer, de gérer ses émotions et de devenir une citoyenne ou citoyen responsable, mais aussi de réussir à l'école » (p. 38).

D'ailleurs, une méta-analyse réalisée auprès de 97 000 élèves de 82 écoles aux États-Unis qui ont été exposés à un programme d'apprentissage socioémotionnel permet de confirmer l'impact positif de cet apprentissage sur les individus (Taylor et al., 2017). Entre autres, la diplomation des élèves du secondaire et du postsecondaire est plus élevée. Le taux de décrochage, d'arrestations et de maladies mentales est plus bas (idem). Qui plus est, ces jeunes deviennent généralement des citoyens plus responsables et heureux ayant accès à des emplois mieux rémunérés (idem). De même, « [...] les personnes qui ne parviennent pas à gérer leurs émotions rapportent être moins heureuses et avoir une qualité de vie inférieure aux autres » (Mikolajczak, 2014b, p. 142). Le développement de CE est associé à une diminution d'anxiété sociale et même de dépression ainsi qu'une meilleure gestion des situations stressantes (Cejudo et al., 2018).

Pour les fins de mon intervention, j'ai ciblé trois CE. Ces compétences sont : 1) l'identification, 2) l'expression et 3) la régulation. Le choix des CE repose sur deux considérations. Premièrement, la viabilité du développement des CE dans le contexte de classe est une de mes préoccupations. Étant donné que j'ai une limite de temps pour l'intervention, il paraît plus pertinent de me centrer sur certaines CE et de les explorer plus en profondeur. Le contexte de l'intervention sera le cours de LE niveau débutant. Ainsi, les élèves ne sont pas des locutrices chevronnées dans cette langue. Je me suis donc limitée aux CE qui permettent aux élèves de relever un défi à leur hauteur tout en utilisant la LE. Deuxièmement, parler d'émotions peut être délicat et sensible. Je sais que certaines élèves s'ouvriront et partageront davantage leur vécu. Cependant, je crois important de rester dans une zone où je suis capable d'intervenir et d'éviter de faire ressentir des émotions désagréables aux élèves. Mon souhait est plutôt de favoriser le bien-être pédagogique en leur faisant vivre des émotions positives. Dans la

prochaine section, je définirai les compétences émotionnelles de l'identification, l'expression et la régulation que je tenterai de développer chez mes élèves au cours de mon intervention.

2.3 L'identification et l'expression des émotions

L'identification des émotions est la première étape dans le développement des CE. En effet, « [...] la capacité à identifier ses émotions est une compétence fondamentale. Elle constitue le pilier sur lequel se développent les compétences émotionnelles complexes, telles que la régulation ou l'utilisation des émotions » (Nélis, 2014, p. 39). La capacité d'identifier les émotions est bénéfique pour la santé mentale, physique et sur les relations sociales (Nélis, 2014). En contrepartie, l'incapacité à identifier les émotions « augmente [...] la vulnérabilité vis-à-vis d'autres psychopathologies telles que l'anxiété » (Nélis, 2014, p. 41).

L'expression des émotions permet à l'individu « [...] d'exprimer [ses] émotions de manière adaptée au contexte et à nos objectifs » (Kotsou, 2014, p. 91). D'ailleurs, « [...] se décharger d'une émotion éprouvée en la déclarant peut ainsi permettre de se rendre plus ou à nouveau disponible pour les activités d'apprentissage proposées » (Espinoza, 2018, p. 53). Il est très bénéfique d'exprimer ses émotions sur les plans personnel et social, et ce, autant en ce qui a trait aux émotions désagréables qu'aux émotions agréables (Kotsou, 2014). L'identification et l'expression des émotions reposent sur l'acquisition d'un vocabulaire émotionnel qui représente l'éventail des émotions que nous ressentons (CASEL, 2019, 2 :10). En effet, « ce qui compte, c'est que l'individu ait à sa disposition un nombre suffisant de signifiants pour désigner l'ensemble des nuances de sa vie affective » (Nélis, 2014, p. 44). Kotsou (2014) énumère, dans le tableau II (p.12), le lexique associé aux émotions de base.

Tableau II
Lexique associé aux émotions de base

Joie	Joie (suite)	Colère	Tristesse	Dégoût	Surprise	Peur
agréable	heureux	agacé	abattu	amer	alerte	affolé
allègre	hilare	contrarié	accablé	dégoûté	abasourdi	alarmé
amusé	jouette	crispé	affecté	désabusé	atterré	angoissé
béat	joueur	de mau-	affligé	désen-	baba	anxieux
bien dis-	jovial	vaise	anéanti	chanté	confondu	apeuré
posé	joyeux	humeur	atterré	désillu-	confus	choqué
charmé	radieux	courroucé	attristé	sionné	consterné	craintif
captivé	ravi	enragé	bouleversé	écœuré	décon-	déconcerté
comblé	réjoui	écœuré	cafardeux	horripilé	certé	dérouté
confiant	regonflé	en colère	chagriné	incom-	désorienté	désemparé
content	remonté	énervé	consterné	modé	ébahi	désorienté
de bonne	revigoré	enragé	déchiré	ulcéré	ébaubi	déstabilisé
humeur	riant	exaspéré	défait		ébouffé	effaré
décon-	rieur	excédé	déprimé		embar-	effarouché
tracté	satisfait	fâché	désabusé		rassé	épouvanté
délivré	serein	frustré	désen-		émerveillé	glacé de
détendu	stimulé	furieux	chanté		épaté	peur
ébloui	stupéfait	haineux	désespéré		époustouffé	horrifié
égayé	surexcité	irrité	désolé		estomaqué	inquiet
émerveillé	touché	mécontent	ému		étonné	intimidé
émoustillé	vibrant	nerveux	éploré		étourdi	mal à
ému	vivant	remonté	lugubre		frappé	l'aise
en extase	vivifié		malheu-		interdit	mal assuré
enjoué			reux		interloqué	paniqué
en harmo-			maussade		médusé	sur le qui-
nie			mélancoli-		pantois	vive
enchanté			que		penaud	terrifié
encouragé			morose		quinaud	transi
enjoué			navré		renversé	tremblant
enthousi-			nostalgique		saisi	
aste			peiné		sidéré	
épanoui			sombre		sot	
euphorique			soucieux		soufflé	
exalté			taciturne		stupéfait	
excité					stupéfié	
folâtre					stupide	
fou					suffoqué	
gai					surpris	
gaillard						
guilleret						

Reproduit de « Les compétences émotionnelles » par Kotsou, I., 2014, p. 107, Dunod.

2.4 La régulation des émotions

Le Conseil supérieur de l'éducation (2020) mentionne que « l'école doit se soucier de rendre ce milieu de vie moins stressant et d'offrir aux enfants des occasions d'acquérir des outils qui leur permettent de mieux gérer leurs émotions et leur stress » (p. 25). Il incombe ainsi aux équipes-écoles de favoriser le développement des CE comme la régulation des émotions afin de permettre aux élèves de s'épanouir. La définition qu'offrent Bergevin et Dionne (2020) de la régulation des émotions est « [...] la capacité à agir ou à contrôler ses propres émotions »

(p. 287). À cet effet, il est souhaitable « [...] d'apprendre à augmenter l'intensité et la durée de nos émotions positives » autant que d'apprendre à gérer les émotions désagréables (Quoidbach, 2014, p. 195). D'ailleurs, sur le plan cognitif, vivre des émotions positives pousse les individus à faire des liens et à être plus créatifs dans la recherche de solution (Quoidbach, 2014). Qui plus est, les émotions positives favorisent l'implication, l'intérêt, la productivité et même la résilience (Quoidbach, 2014 ; Fredrickson, 2001). Aussi, ressentir des émotions positives est un « antidote efficace contre les effets durables des émotions désagréables⁴ » (Fredrickson, 2001, p. 6). Alors, comment faire vivre plus d'émotions positives à mes élèves ? Selon Mikolajczak (2014c) « [...] si l'émotion est le fruit de la perception de la situation et non de la situation *per se*, cela signifie que nous disposons d'un moyen très puissant pour modifier nos émotions : changer notre perception de la situation ou des ressources dont nous disposons » (p. 162). Il existe justement des stratégies de régulation permettant de changer les perceptions et les ressources dans le but de vivre plus d'émotions agréables. Parmi celles-ci, se retrouvent les stratégies de régulation *a priori*, que je développerai dans le point suivant.

2.4.1 Stratégies de régulation *a priori*

Les stratégies de régulation *a priori* « [...] correspondent aux actions que [les individus peuvent] mener en amont pour améliorer [leur] humeur générale et être ainsi plus réceptifs aux déclencheurs d'émotions positives » (Quoidbach, 2014, p. 202). Parmi les stratégies *a priori* se retrouvent : préparer le cerveau à la joie, l'expérience de *flow* et la gratitude (Quoidbach, 2014). La première stratégie de régulation des émotions positives est de préparer son cerveau à la joie. Cela permet « [...] d'être plus sensible aux petits plaisirs de la vie » (Quoidbach, 2014, p. 202). Pour ce faire, il est conseillé de s'entourer de choses positives et qui nous inspirent (idem). Il peut aussi être pertinent de répertorier ses facteurs de protection qui aident à faire face aux différentes situations anxieuses du quotidien. En ce sens, Tessier et al. (2020) proposent, parmi les pratiques à adopter afin de promouvoir le bien-être à l'école, « la reconnaissance et l'utilisation des ressources et des compétences personnelles » (p. 173). Il s'agit de permettre aux élèves de « [...] reconnaître leurs propres forces et ressources déjà présentes et de les utiliser davantage dans leur quotidien » (Tessier et al., 2020, p. 173). La deuxième stratégie consiste à atteindre un état de *flow*. Le *flow* se définit comme un : « [...] état mental atteignable lorsqu'on est complètement plongé dans une activité et que l'on se trouve dans un état maximal de concentration, de plein engagement et de satisfaction dans son

⁴ Traduction libre

accomplissement. Cet état est associé au bien-être, à la qualité de vie et à la réduction du stress » (Bergevin et Dionne, 2020, p. 287). La troisième stratégie de régulation est la gratitude. En effet, ressentir une émotion positive comme la gratitude de façon régulière peut être bénéfique pour la santé mentale et physique (Kotsou, 2014 ; Fredrickson, 2001). Selon Quoidback (2014) ;

« La gratitude peut prendre de nombreuses formes selon les contextes et les personnes : c'est l'émerveillement, c'est la reconnaissance, c'est prendre conscience de l'abondance dans laquelle nous vivons, c'est remercier quelqu'un d'important dans notre vie, remercier Dieu ou la vie en général, etc. C'est aussi savourer les choses et ne pas les prendre pour acquises » (p. 207).

La gratitude permet ainsi de détourner l'attention vers ce qui est positif dans notre vie. Cela offre un contrepoids au

« [...] biais de négativité [qui] a été défini comme une tendance, naturelle chez l'être humain, à être davantage influencé par les aspects désagréables ou menaçants d'une situation et à ne pas prendre en compte ou retenir suffisamment les aspects positifs ou satisfaisants. Cette inclinaison est source d'anxiété et augmente la tendance à ressasser les aspects insatisfaisants » (Tessier et al., 2020, p.173).

Il existe aussi une corrélation entre éprouver plus de gratitude et se sentir moins anxieux (Tessier et al., 2020 ; Quoidbach, 2014).

Pour la mise en œuvre de mon intervention, je mettrai de l'avant le développement des CE d'identification, d'expression et de régulation en les intégrant dans les activités d'apprentissage que je créerai. J'intégrerai aussi les trois stratégies de régulation *a priori*. Par l'entremise de ces activités, je souhaite que mes élèves ressentent des émotions agréables durant les cours et peut-être que cela aura une incidence positive sur leur anxiété et leur sentiment de bien-être pédagogique. À travers la planification, la mise en œuvre et le pilotage de mon intervention ainsi que l'écriture de cet essai, je développerai mes compétences professionnelles.

2.5 Pertinence de l'intervention dans le développement des compétences professionnelles de l'enseignant

Après maintenant huit ans d'expérience en enseignement, je constate que mes préoccupations évoluent. Mon identité professionnelle se développe à travers mes expériences. Elle se redéfinit tous les jours selon la représentation que j'ai de moi-même et de mon rôle en tant qu'enseignante (Mukamurera et Balleux, 2013). Mon insertion professionnelle fut marquée par l'apprentissage de la gestion de classe, les remplacements de dernière minute et l'enseignement de cours pour lesquels je n'étais pas qualifiée. Cependant, depuis les six dernières années, mon milieu de travail est stable ainsi que ma tâche d'enseignement. C'est pourquoi mes préoccupations sont davantage d'ordre pédagogique. La conception, la planification, la supervision, l'évaluation et l'usage des technologies sont autant d'aspects de la profession que j'explore maintenant et pour lesquels j'ai plus de temps et d'espace mental.

Malgré cela, les « [...] changements sociaux et scolaires (diversité culturelle, élèves en difficulté, réforme, etc.) qui traversent la société et l'institution scolaire affectent la légitimité et l'identité enseignantes, dans la mesure où les enseignants ne se sentent pas toujours à la hauteur ou qualifiés pour faire face aux nouvelles réalités et aux nouveaux besoins des élèves » (Mukamurera et Balleux, 2013, para. 20).

L'enseignement demande une constante adaptation. Un des facteurs qui m'aide à surmonter certains défis de la profession est ma formation continue. Je veux que celle-ci soit pertinente, diversifiée et intéressante. L'écriture de cet essai ainsi que l'intervention que je vivrai avec mes élèves contribueront au développement de mes compétences professionnelles (CP). Les compétences qui seront mises à profit durant ce travail sont tirées du référentiel de CP du Ministère de l'Éducation publié en 2001. La première compétence que je mettrai en œuvre est la CP11, soit de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation, 2001, p.125). En effet, dans ces dernières années, j'ai eu envie de réfléchir plus en profondeur à mes choix pédagogiques. Ce travail est une excellente opportunité d'analyser ma pratique sous un nouvel angle. Les dimensions de la CP11 que je souhaite mettre de l'avant sont : « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » et « mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement ».

La deuxième compétence que je développerai la CP3, « concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 75). La création de situations d'apprentissage authentiques, complexes et pertinentes est un défi de la profession enseignante puisque cela demande beaucoup de temps, d'énergie et d'inspiration. Voici donc une occasion pour développer une situation d'apprentissage tout en ayant une réflexion profonde sur les activités que je propose à mes élèves. La dimension de la CP3 que j'aspire à développer est : « appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur des données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 79).

2.6 Objectifs de recherche

À la lumière de ce qui a été énoncé précédemment, l'objectif général de cette recherche vise à documenter le processus de développement de deux compétences professionnelles en tant qu'enseignante de LE par l'élaboration et la mise en œuvre d'une intervention pédagogique orientée vers le développement de CE chez les élèves.

Pour y parvenir, les deux objectifs spécifiques s'énoncent comme suit :

- Analyser mon processus réflexif lié à l'élaboration de mon intervention pédagogique au regard du développement des CP11 et CP3 ;
- Explorer les effets de cette intervention pédagogique sur le sentiment de bien-être pédagogique des élèves et de l'enseignante.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III de cet essai présente la méthodologie utilisée pour documenter mon processus de développement de CP en tant qu'enseignante de LE par l'élaboration et la mise en œuvre d'une intervention pédagogique orientée vers le développement de CE chez les élèves. Des informations sur le type de recherche, sur les participants et le contexte d'intervention seront présentées. Ensuite suivra le déroulement et la description de cette dernière qui a eu lieu en classe d'espagnol. Enfin seront abordés les méthodes de cueillette, de traitement et d'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Le présent essai s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'espagnol de l'Université du Québec à Trois-Rivières durant le stage 2 et les mois suivants. Dans ce programme d'études, je dois faire une recherche-action portant sur une intervention pédagogique que je vivrai avec mes élèves. Ce travail vise l'amélioration de mes pratiques à travers le développement des CP11 et CP3. En effet,

« [...] la recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications » (Montagne-Macaire, 2007, p. 94).

Ainsi, « la finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution »

(Montagne-Macaire, 2007, p. 97). La recherche-action est donc un moyen concret de me développer et d'apprendre à travers la mise en œuvre de mon intervention.

3.2 Contexte de l'intervention

L'intervention a lieu dans une école secondaire privée de la région de Montréal. Cette école compte environ 1200 élèves, toutes des filles.⁵ Le fait que ce soit une école de filles peut d'ailleurs avoir une incidence sur la problématique. Dumont (2018) mentionne que le stress lié à la réussite et la performance scolaire est plus élevé chez les filles. Les élèves inscrites à cette école peuvent choisir parmi quatre programmes d'étude soit danse-études, musique-étude, formule FLEX et programme d'Éducation internationale. L'intervention s'est déroulée avec un groupe d'élèves de deuxième secondaire de la formule FLEX entre le 29 mars et le 15 avril 2021. Pour ces élèves, l'espagnol est obligatoire à partir de la deuxième secondaire jusqu'en quatrième secondaire. La formule FLEX est un programme d'étude flexible permettant aux élèves d'apprendre à leur rythme à travers divers projets interdisciplinaires. Les élèves peuvent faire leur horaire de la semaine avec leur titulaire selon leurs défis, leurs intérêts et leurs contraintes. Dans le cadre du cours d'espagnol, les périodes sont habituellement réservées à l'horaire pour avoir le plus d'élèves possible présentes en classe. Le cours d'espagnol ne s'insère pas toujours dans les projets interdisciplinaires. Étant donné la flexibilité de la formule, il est possible de planifier un plus long bloc de temps que la période habituelle d'une heure afin de faire des projets. Pour le bon déroulement de cette intervention, j'ai d'ailleurs eu besoin de deux périodes de deux heures et quatre périodes d'une heure.

3.3 Participants

Les élèves de la formule FLEX de deuxième secondaire sont des athlètes (patinage artistique), des élèves avec des défis d'ordre académiques. Elles forment un groupe de 18 élèves cependant, 17 élèves sont visés par mon intervention. Les 17 élèves sont des filles entre 13 et 14 ans. Le choix du groupe n'est pas un hasard. C'est un plus petit groupe que la moyenne de 36 élèves dans cette école, mais elles bouillonnent d'énergie, sont très loquaces et participatives. Néanmoins, les enseignants qui côtoient régulièrement ces élèves reconnaissent que plusieurs d'entre elles ont de la difficulté à gérer leurs émotions.

⁵ À l'exception d'une cinquantaine de garçons dans les programmes danse et musique études.

3.4 Intervention

Mon intention pédagogique générale est d'amener les élèves à parler de leurs émotions dans des contextes familiaux. Pour l'intervention, je présenterai aux élèves différentes activités d'apprentissage suivant la progression des CE. Dans un premier temps, les élèves identifieront et exprimeront leurs émotions. Ensuite, elles devront réguler leur émotions grâce aux stratégies de régulation *a priori* (préparer son cerveau à la joie, expérience de *flow* et gratitude). J'ai ainsi bâti une intervention autour de trois phases principales (tableau III). La planification détaillée de l'intervention se trouve en appendice A.

Tableau III
Synthèse de l'intervention

<p>Phase 1</p> <p>CE: identification</p> <p>Stratégies <i>a priori</i> : gratitude</p>	<p>La première phase est celle d'introduction au sujet avec l'élément déclencheur et une activité de vocabulaire. L'élément déclencheur est le visionnement du film <i>Vice versa (Intensamente)</i>. Le visionnement est accompagné d'une activité d'acquisition de vocabulaire des émotions. À tous les cours, les élèves commenceront avec un court exercice de gratitude.</p>
<p>Phase 2</p> <p>CE: expression et régulation</p> <p>Stratégies <i>a priori</i> : -Gratitude -Préparer son cerveau à la joie -Expérience de <i>flow</i></p>	<p>La deuxième phase consiste à la création des îles de la personnalité (concept qui vient du film) afin de permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions et de réguler leurs émotions en présentant leurs facteurs de protection (préparer le cerveau à la joie).</p>
<p>Phase 3</p> <p>CE: régulation</p> <p>Stratégies <i>a priori</i> : -Gratitude -Préparer son cerveau à la joie</p>	<p>Dans cette phase de conclusion, les élèves seront amenées à vivre des émotions agréables en réfléchissant à ce qui les rend heureuses et à ce qui leur fait du bien.</p>

Mon intervention est d'une durée de huit heures et sera réalisée sur six cours (deux cours de deux heures et quatre cours d'une heure). Au début de la première phase, le document d'accompagnement (appendice B) est transmis aux élèves sur *Ipad* en version PDF via *Google*

Classroom. Ce document est utilisé pour toutes les activités d'apprentissage. De plus, il y a un exercice de gratitude à faire à chaque début de cours (appendice B, p. 46) ainsi qu'un questionnaire (reflexión) à remplir à la toute fin de l'intervention (appendice B, p. 53).

3.5 Instruments de collecte de données

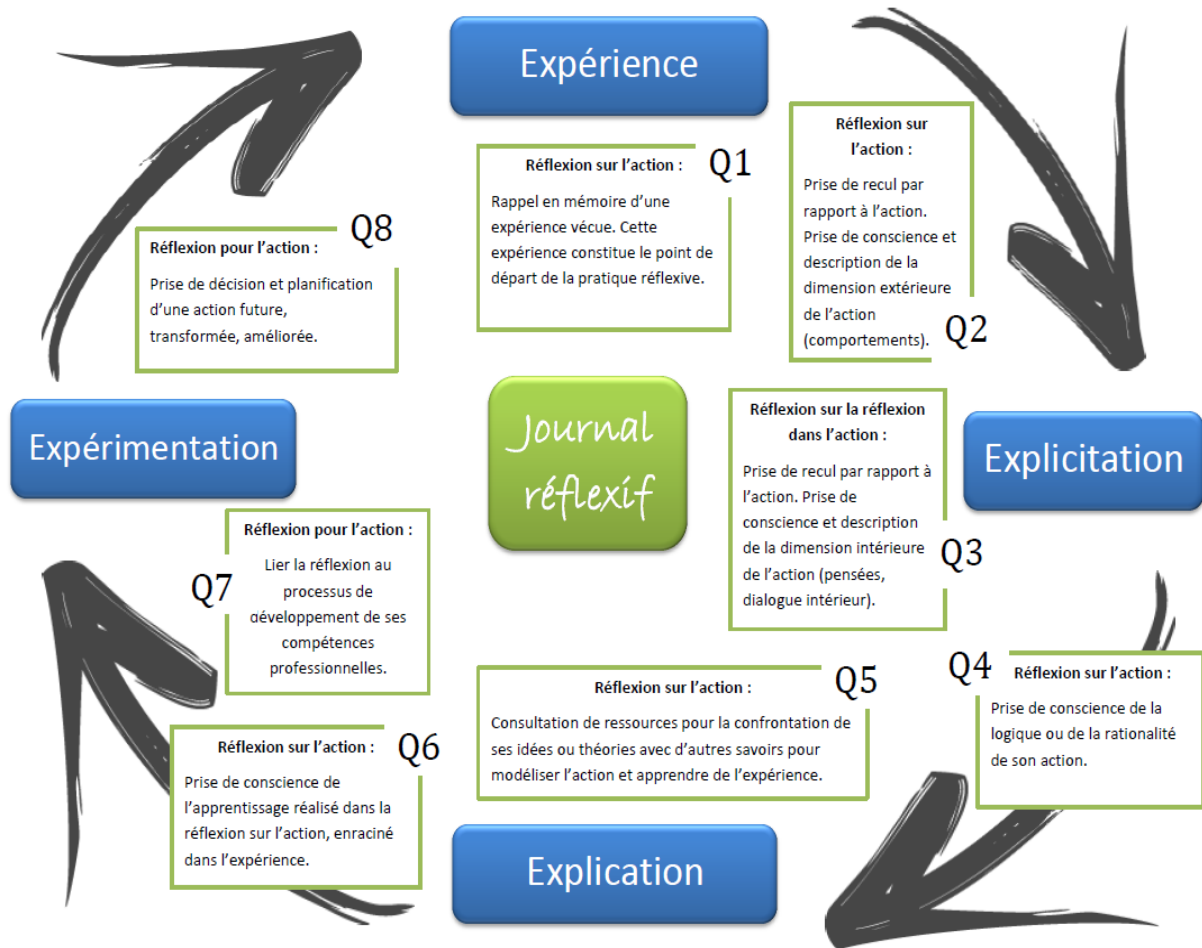
Catroux (2002) mentionne que la recherche-action « [...] favorise l'utilisation de données plus qualitatives que quantitatives. Par ailleurs, « [...] dans la recherche qualitative, les méthodes de recherche utilisées pour recueillir des données doivent permettre au chercheur de fournir une description détaillée des phénomènes à l'étude et d'en comprendre la signification selon la perspective des répondants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 316). C'est pourquoi j'ai décidé que ma méthode de collecte de données principale serait qualitative. En effet, je tiendrai un journal d'analyse réflexive de mes pratiques pour m'aider à comprendre et à analyser l'expérience vécue en classe. Ce journal reflètera mon cheminement interne durant l'intervention (Fortin et Gagnon, 2016). Par la suite, je souhaite voir les effets de mon intervention pédagogique sur le développement des CE chez les élèves. Par conséquent, j'utiliserai un questionnaire (reflexión) qui me permettra d'avoir des informations directes sur les perceptions des élèves. Ces données compléteront celles du journal d'analyse réflexive lors de l'analyse.

3.5.1 Journal d'analyse réflexive

Selon Montagne-Macaire (2007), lors d'une recherche-action, « [...] il faut des produits et des traces écrites qui permettent d'analyser, de réguler et d'évaluer l'action dans son plan et dans sa réalisation » (p. 108). Conséquemment, tout au long de l'intervention, je tiendrai un journal d'analyse réflexive qui témoignera de manière exhaustive de mon cheminement, mes réflexions, mes émotions, mes préoccupations et mes observations. D'ailleurs, « [...] l'essence de la recherche qualitative consiste à décrire l'expérience individuelle, telle que la vit la personne. Les chercheurs souhaitent comprendre les comportements et les expériences des personnes comme ils se présentent dans leurs milieux naturels » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). Concrètement, après chacun des six cours de l'intervention, un moment dans la journée ou la soirée sera accordé à l'écriture du journal pour faire une analyse réflexive de mon expérience vécue en classe. Cette analyse reprendra le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb qui comporte quatre phases ; expérience, explicitation, explication, expérimentation. Pour chacune des phases, il y a huit éléments de réflexion sur lesquels se pencher (figure I, p.21).

Figure I

La pratique réflexive à l'intérieur du cycle de Kolb.



Reproduit à partir de « Journal réflexif » par Guillemette, F., Leblanc, C. et Renaud, K., 2015, p. 3.

En observant la figure I, je note que « [...] le journal réflexif s'amorce par le rappel en mémoire d'une expérience vécue, une action. Par la suite, la pratique réflexive engage le professionnel dans une démarche de réflexivité sur l'expérience (l'action) » (Guillemette et al., 2015, p. 2). C'est un processus de réflexion constant orienté vers le développement de mes compétences professionnelles (idem).

3.5.2 Questionnaire

Le deuxième instrument de collecte de données est le questionnaire. « [L]e questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 326). Mon intention à travers ce questionnaire (reflexión) est de savoir quelle

est la perception des élèves quant au développement des trois compétences émotionnelles présentes dans l'intervention. Pour ce faire, j'ai écrit trois questions ouvertes à répondre à la fin du dernier cours (appendice B, p. 53). Avant la passation du questionnaire, j'expliquerai aux répondantes que ce questionnaire n'est pas évalué et qu'elles sont entièrement libres de répondre ce qu'elles pensent réellement, et ce dans la langue de leur choix (français ou espagnol). Je veux ainsi éviter que les élèves répondent pour me faire plaisir ou pour obtenir de meilleures notes. Cet instrument de collecte de données me servira lors de l'analyse de mon deuxième objectif spécifique qui est d'explorer les effets de l'intervention pédagogique sur le sentiment de bien-être pédagogique des élèves et de l'enseignante.

Le présent chapitre expose le contexte et le déroulement de l'intervention, ainsi que sa pertinence pour le développement des CP11 et CP3. De plus, il explique le choix des instruments de cueillette de données qui permettront de présenter mes résultats au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, je présenterai et j'analyserai les résultats obtenus, ce qui donnera lieu à la discussion. Rappelons que l'objectif général de cet essai est de documenter mon processus de développement de deux compétences professionnelles en tant qu'enseignante de LE par l'élaboration et la mise en œuvre d'une intervention pédagogique orientée vers le développement de CE chez les élèves. Cet objectif s'élabore en deux objectifs spécifiques. Pour le premier objectif spécifique, j'analyserai mon processus réflexif lié à l'élaboration de mon intervention pédagogique au regard du développement des CP11 et CP3. Le fruit de mes réflexions m'a aussi amené à réfléchir à cette intervention au regard de la CP8 du nouveau référentiel de compétences professionnelles « Soutenir le plaisir d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2021). En effet, l'analyse des propos de mon journal réflexif ont fait ressortir de façon inattendue certains aspects de cette compétence qui se retrouvaient en filigrane dans ma pratique professionnelle. Pour le second objectif spécifique, j'explorerai les effets de mon intervention sur le sentiment de bien-être pédagogique des élèves et de l'enseignante en me penchant d'abord sur leurs réponses au questionnaire et ensuite, en partageant des observations écrites dans mon journal.

4.1 Objectif spécifique 1 : analyser mon processus réflexif lié à l'élaboration de mon intervention pédagogique au regard du développement de deux compétences professionnelles

Dans cette section, je présenterai en quoi cette intervention m'a aidé à développer ou renforcer certaines dimensions des CP11, CP3 (Gouvernement du Québec, 2001) et CP8 (Gouvernement du Québec, 2021).

4.1.1 Développement de la compétence 11

- Dimension « mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 127).

Ce travail propose une intervention qui tente d'amenuiser la problématique de l'anxiété. À travers le développement de cette dimension, je constate que tenter de résoudre un problème donne du sens à ce que je fais, et ce, autant pour mes élèves que pour moi. D'ailleurs, dans mon journal d'analyse réflexive, il y a plusieurs commentaires à cet effet, surtout en lien avec l'élément six du cycle de Kolb : « prise de conscience de l'apprentissage réalisé dans la réflexion sur l'action, enraciné dans l'expérience » (Guillemette et al., 2015, p. 3). Dans l'extrait suivant, je constate les bienfaits d'enseigner en adaptant mes interventions pédagogiques aux besoins de mes élèves :

« Ce projet est pertinent autant pour moi que pour les élèves. J'évolue comme enseignante en tentant de résoudre des problèmes observés en classe et j'aide mes élèves à se sentir mieux. L'ambiance est tellement positive en classe ! » (Journal d'analyse réflexive, 8 avril 2021).

Donner un tel sens à mes actions fut très profitable. Bien que l'anxiété soit toujours présente chez certaines élèves, l'intervention a permis de créer un environnement propice à ressentir des émotions positives. En ce sens, je souhaite que cette expérience serve de point de départ pour la création de futures interventions pédagogiques bienveillantes.

- Dimension « réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 127).

Cette dimension de la CP11 a pris beaucoup d'espace pendant l'intervention pédagogique. Remplir les cycles de Kolb m'a forcée à réfléchir aux actions que je pose, aux choix que je fais, à mes interactions et à mes émotions. Autant d'éléments auxquels je n'ai pas toujours le temps de penser quand je suis dans le feu de l'action et dans le tourbillon du quotidien. Pourtant, je crois que passer par un tel processus réflexif me permettra de prendre de meilleures décisions dans le futur et d'améliorer mon enseignement. Dans une étude portant sur le bien-être pédagogique des enseignants, Soini et al. (2010) mentionnent que les enseignants participants « [...] used reflection as a tool for affirming themselves about their interpretations of challenging situations and their decisions and choice of action strategies with pupils in the class » (p. 744). En répondant à l'élément 8 du cycle de Kolb : « prise de décision et planification d'une action future, transformée améliorée », je réfléchis à comment je peux transformer et améliorer mes actions (Guillemette et al., 2015, p. 3). Par exemple, lors de la première période du visionnement du film, j'ai noté que mes élèves avaient de la difficulté à

remplir la fiche des émotions, je remarquais qu'elles n'écrivaient pas beaucoup. Après avoir complété le cycle de Kolb, j'ai changé la consigne pour le deuxième segment de visionnement. Les élèves pouvaient écrire des scènes du film liées aux cinq émotions principales plutôt que d'autres émotions. Cela était plus concret pour elles et surtout plus facile à repérer lors de l'écoute. Ce changement fut apprécié de la part des élèves. J'ai ainsi remarqué que nommer des émotions observables était généralement difficile pour les élèves, alors à l'avenir je commencerais directement par associer une image ou une scène à une émotion.

4.1.2 Développement de la compétence 3

La deuxième compétence que ce travail m'a permis de développer est celle de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage.

- Dimension « appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur des données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 79).

L'écriture du présent essai a demandé de la recherche en matière de didactique et de pédagogie notamment concernant l'anxiété langagière, le bien-être pédagogique et les compétences émotionnelles. Cela a été accompli grâce à une alternance constante entre des lectures, des discussions avec ma directrice, des cours d'université ainsi que de la formation continue. Ce travail m'a donc amenée à développer cette dimension de la CP3 de manière concrète. En complétant les cycles de Kolb, je devais réfléchir à l'élément 5, qui concerne la consultation de ressources pour apprendre de l'action posée et pour confronter mes idées. J'ai ainsi revisité certains écrits scientifiques que j'avais consultés pour l'écriture des chapitres I, II et III de l'essai pour confronter la théorie à la pratique. Les extraits suivants proviennent d'un même cycle de Kolb et ont été consignés dans le journal réflexif à la suite du cours où j'ai introduit l'activité des îles de la personnalité. Le premier résume une expérience vécue :

« J'ai expliqué les consignes des îles de la personnalité, les filles ont commencé à travailler dans le plus grand des silences. Je me disais qu'elles trouvaient ça plate et j'étais déçue. En circulant je me rends compte qu'elles sont absorbées par le travail à faire et n'ont simplement pas envie de parler » (Journal d'analyse réflexive, 30 mars 2021).

Le deuxième illustre le processus d'analyse réflexive qui m'a amené à consulter à nouveau un écrit scientifique à la suite de cette situation :

« *Cela n'arrive pas souvent, mais c'est un moment un peu bizarre et magique !* » ; « *Expérience de flow? En relisant Quoidback, je crois que mon groupe a eu une expérience de flow. Vraiment. Le silence de mes élèves : elles sont super concentrées et engagées dans la tâche* » (Journal d'analyse réflexive, 30 mars 2021).

Dans ces extraits, on comprend que j'ai été déstabilisé par la réaction de mes élèves ne sachant pas si c'était une réaction positive ou négative. En relisant les travaux de Quoidback (2014) sur l'expérience de *flow*, j'ai réalisé l'importance de ce à quoi je venais d'assister.

4.1.3 Développement de la compétence 8 (2021)

Bien que les deux premières compétences professionnelles que je viens d'analyser sont issues du référentiel de 2001, une nouvelle compétence incluse dans le référentiel de 2021 attire mon attention. Il s'agit de la CP8 : « Soutenir le plaisir d'apprendre ». Elle se définit comme suit : « Entretenir chez ses élèves le plaisir d'apprendre, le sens de la découverte et la curiosité en réunissant les conditions nécessaires à l'épanouissement de chacune et de chacun » (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 64). Alors que je consulte les dimensions de cette nouvelle CP, je constate qu'elles correspondent vraiment à ce que je veux promouvoir dans mon enseignement et à ce que j'ai voulu expérimenter à travers mon intervention. Je souhaite donc en discuter dans mes résultats puisque cette CP est au cœur de mon intervention. La CP8 est la seule qui fait concrètement référence au plaisir d'apprendre et aux émotions qui se rattachent à l'apprentissage. Cette CP est probablement celle que j'ai le plus développée et explorée. À travers mon intervention pédagogique, j'ai voulu faire vivre des émotions agréables à mes élèves et leur donner le goût de s'engager dans les activités d'apprentissage. Dans mon journal d'analyse réflexive, il y a des traces qui démontrent plus précisément le développement de deux dimensions de la CP8 (2021).

- Dimension « développer chez les élèves la persévérance dans l'apprentissage par un soutien axé sur leurs efforts et leurs progrès » (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 65).

La façon dont les activités ont été planifiées m'a permis de donner plus de rétroactions et de commentaires à mes élèves. J'ai donné de la rétroaction ciblée, surtout durant l'activité des îles de la personnalité. Je circulais, j'observais, je lisais ce que faisaient mes élèves et j'aidais ou encourageais au besoin. Dans un cycle de Kolb, j'ai décrit le sentiment d'inconfort que certaines élèves avaient à parler de leurs émotions et de leur vie personnelle au début de l'activité. Afin de surmonter cette difficulté, j'ai cerné rapidement les élèves en question et j'ai passé du temps avec celles qui le souhaitaient pour les rassurer, les motiver et les outiller afin de persévérer dans la réalisation du projet. J'ai vu des élèves passer de l'inconfort à la fierté de remettre un travail si personnel. Comme je le mentionne dans mon journal :

« Je suis très fière de leur progrès. Et pour une fois, ce n'est pas un progrès proprement lié à l'apprentissage de l'espagnol, mais plutôt à une habileté qui leur servira longtemps dans leur vie ». (Journal d'analyse réflexive, 15 avril 2021).

Ce passage met en exergue le fait qu'au-delà des connaissances proprement liées à la langue, certaines autres habiletés personnelles peuvent être développées par les élèves si les enseignants prennent en compte leurs besoins et leur ressenti. L'accompagnement que les enseignants peuvent offrir aux élèves dans cette perspective peut être un facteur qui contribue à leur persévérance dans leur parcours scolaire (Savoie-Zajc et al., 2008).

- Dimension « favoriser le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide chez les élèves » (Ministère de l'Éducation, 2021, p. 65).

Mon intervention pédagogique est bâtie dans un esprit d'échange et d'entraide où les interactions permettent d'apprendre et de se sentir bien. Effectivement, pour toutes les phases, il y a des moments d'échanges entre les élèves et d'interaction avec l'enseignante. Rappelons que le contexte particulier dans une classe de LE peut être anxiogène pour certains élèves, notamment en ce qui concerne les interactions. Cependant, celles-ci demeurent essentielles au bien-être pédagogique des élèves (Pietarinen, 2014). J'ai aussi remarqué que les interactions vécues tout au long de l'intervention ont eu un effet bénéfique sur moi. À cet égard, Soini et al. (2010), observe, à travers une étude sur le bien-être pédagogique des enseignants que ceux-ci « [...] considered interaction with pupils a significant context for their experienced pedagogical well-being » (p. 741). Or, cette intervention m'a fait prendre conscience que miser

sur les interactions entre les élèves dans un climat bienveillant qui promeut l'engagement et l'entraide peut être très bénéfique pour eux et enrichissant pour moi.

4.2 Objectif spécifique 2 : explorer les effets de l'intervention pédagogique sur le sentiment de bien-être pédagogique des élèves et de l'enseignante.

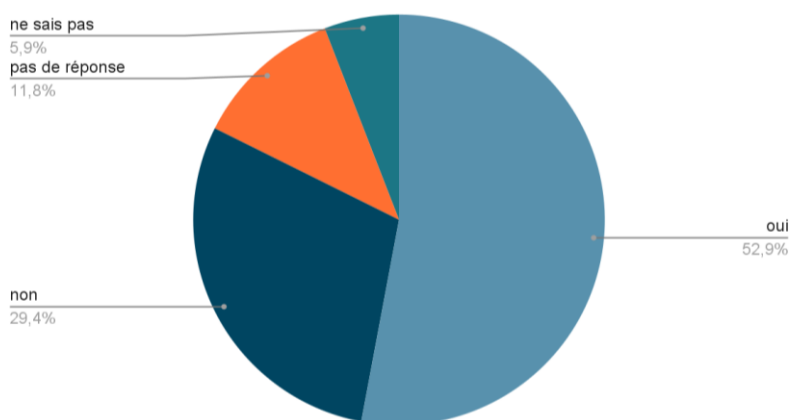
Dans cette partie, la présentation des résultats se fera d'abord avec les réponses des élèves au questionnaire. Ensuite, pour chacune des questions, je dégagerai quelques observations générales sur le développement des CE chez les élèves. Finalement, je présenterai mes observations à l'égard de mon sentiment de bien-être pédagogique durant l'intervention.

4.2.1 Résultats des questionnaires et discussion

Je présenterai ici les réponses du questionnaire administré à mes élèves à la fin de l'intervention pédagogique. Les trois figures montrent la synthèse des résultats pour chacune des questions.

- Question : Crois-tu que ces activités te permettent de développer tes compétences émotionnelles ? Pourquoi ?

Figure II
Réponses à la question 1

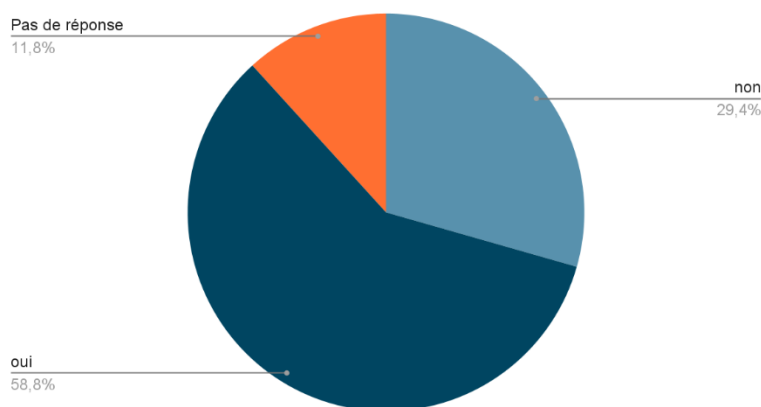


Afin de mieux comprendre les résultats présentés, je ferai une description plus détaillée des réponses reçues. Pour cette question, 29,4 % des élèves ont répondu non. Parmi celles-ci, une élève a mentionné qu'elle avait déjà des CE bien développées. Elle reconnaît ainsi ce que sont les CE, mais juge qu'elle les a déjà acquises. Une deuxième élève écrit avoir tout de même

appris à se connaître à travers les activités proposées. J'en viens à l'hypothèse que cette élève ne reconnaît pas qu'apprendre à se connaître est une CE (conscience de soi). La conscience de soi est un axe central du développement de CE. Le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) définit la conscience de soi comme suit: « The abilities to understand one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior across contexts. This includes capacities to recognize one's strengths and limitations with a well-grounded sense of confidence and purpose » (2021). Les résultats présentés dans la figure II montrent que 52,9 % des élèves croient que les activités leur ont permis de développer leurs CE. Parmi les élèves ayant répondu oui, trois élèves ont justifié leur réponse en disant être reconnaissantes pour ce qu'elles ont dans la vie et avoir de la chance. Deux activités réalisées en classe ont contribué à ce sentiment de gratitude. D'abord, à tous les débuts de périodes, les élèves prenaient un moment d'arrêt afin d'écrire ce qui les rendait heureuses dans leur journée (Appendice B, p. 46). De plus, l'activité des îles de la personnalité les amenait à réfléchir à ce qu'elles aiment dans leur vie et à leurs facteurs de protection (Appendice B, p.49). La gratitude est une émotion positive qui rend l'individu heureux, je constate que cette émotion apparaît dans les réponses des élèves (Kotsou, 2014 ; Quoidback, 2014 ; Tessier et al., 2020). D'autre part, cinq élèves expliquent qu'elles ont été capables de nommer comment elles se sentent. Cela correspond à la CE de l'expression des émotions.

- Question 2 : Crois-tu que ces activités t'aident à exprimer tes émotions ? Pourquoi ?

Figure III
Réponses à la question 2



En consultant cette figure, j'observe que 29,4 % des élèves ont répondu à la négative à cette question. Parmi les élèves ayant répondu non, trois ont dit ne pas avoir de difficulté à exprimer

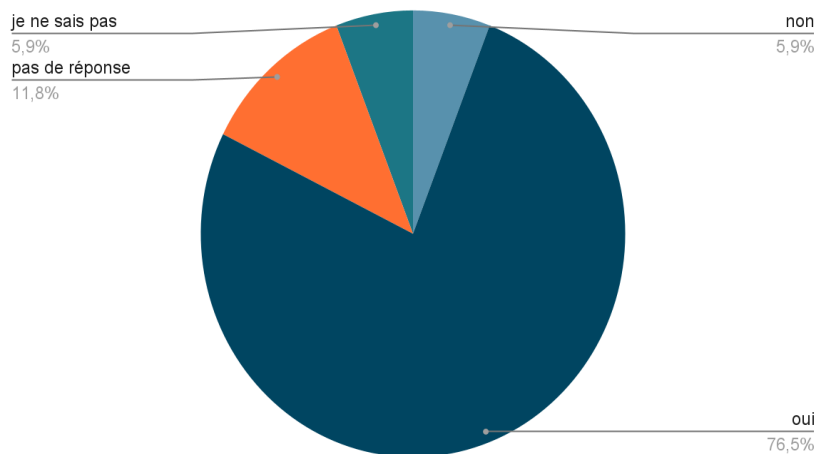
leurs émotions donc les activités n'ont pas changé cet aspect chez elles. L'acquisition de CE est un processus différent pour chaque personne et cela dépend de plusieurs facteurs. Par exemple, la capacité d'ouverture aux émotions ou encore l'aptitude à utiliser le vocabulaire émotionnel peuvent favoriser ou entraver l'expression des émotions (Nélis, 2014). Ces deux facteurs peuvent expliquer pourquoi certaines élèves du groupe ont une facilité à exprimer leurs émotions, alors que d'autres doivent apprendre à le faire. Une autre élève ayant répondu « non », a mentionné ne pas avoir exprimé plus facilement ses émotions, mais que les activités lui ont permis de se concentrer sur les aspects positifs de sa vie. Parmi les 58,8 % ayant répondu oui, huit élèves expriment que les activités les ont aidées à exprimer leurs émotions. Les activités des phases deux et trois de l'intervention soit la création des îles de la personnalité ainsi que la régulation d'émotions positives ont été créées pour inviter les élèves à exprimer leurs émotions agréables ressenties dans leur vie quotidienne. D'ailleurs, j'ai observé que plusieurs élèves voulaient partager leurs îles à leurs pairs et parler des émotions qui y sont reliées :

« Vers la fin de la période, des filles commençaient à jaser, je me suis approchée pour savoir de quoi elles parlaient et elles étaient en train de se montrer leurs îles et de se les expliquer. Elles partageaient même les émotions qu'elles avaient écrites. Plus tard, d'autres élèves m'ont demandé si elles allaient pouvoir présenter leurs îles à la classe » (Journal d'analyse réflexive, 13 avril 2021).

De leur côté, trois autres élèves expliquent qu'elles ont ressenti de la gratitude en faisant certaines activités. Il pourrait s'agir de l'exercice de gratitude avec lequel chaque période débutait (Appendice B, p.46). Durant les cours, les élèves ont mentionné à plusieurs reprises qu'elles aimaient prendre ce moment pour penser aux moments agréables de leur journée.

- Question 3 : Crois-tu que ces activités te permettent de ressentir des émotions positives ? Pourquoi ?

Figure IV
Réponses à la question 3



Dans cette figure, une seule élève a répondu non. Celle-ci a spécifié que les activités lui permettent de savoir comment elle se sent, mais que ce qu'elle ressent n'est pas toujours positif. Elle a tout de même travaillé sur l'identification et l'expression de ses émotions. Les élèves ayant répondu « oui » représentent 76,5 % des résultats. Elles ont justifié leur réponse de façons multiples. Cinq élèves mentionnent avoir trouvé les activités agréables et amusantes. Ces élèves ont eu du plaisir à apprendre et à faire les activités. Comme autant d'élèves ont répondu cela, je réalise que le développement de la CP8 du nouveau référentiel a eu impact sur mes élèves lors de l'intervention. Je crois aussi que si elles ont trouvé les activités agréables, c'est potentiellement grâce à l'expérience de *flow* qu'elles ont vécue durant l'intervention et qui a contribué à leur sentiment de bien-être pédagogique. D'autre part, cinq élèves disent avoir apprécié se concentrer sur les aspects positifs de leur vie et sur ce qui les rendent heureuses. Le sentiment de gratitude que ressentent certaines élèves a eu un effet positif sur leur sentiment de bien-être. Finalement, une élève mentionne pouvoir faire des choses pour changer ses émotions désagréables en émotions positives. Cela m'indique que pour cette élève, les activités de régulations d'émotions positives ont été bénéfiques et qu'elle a retenu des astuces pour l'aider à vivre des émotions agréables.

4.2.2 Discussion sur le sentiment de bien-être de l'enseignante

À la lecture de mon journal d'analyse réflexive, je constate, à ma surprise, que cette intervention a eu un impact positif sur mon sentiment de bien-être pédagogique. Étant donné que cela est prépondérant dans mon journal, il est pertinent d'en faire une analyse ici. Dans le cadre de référence, la définition du bien-être pédagogique a été élaborée par rapport à l'expérience de l'élève. Cependant, bien que le bien-être pédagogique soit un type de bien-être ressenti par les élèves, il peut aussi être ressenti par les enseignants. Au cœur du bien-être pédagogique de l'enseignant se trouvent les interactions constantes avec différents agents de son milieu (Soini et al., 2010). Les interactions principales qui influencent le bien-être pédagogique des enseignants sont celles avec les élèves, l'administration, les collègues ainsi que les parents (Mamprin, 2021). À travers ces interactions avec le milieu, l'enseignant voit son sentiment de compétence, ses relations positives, son sentiment d'autonomie ainsi que son sentiment d'appartenance augmenter ou diminuer. À leur tour, ces quatre éléments affectent le bien-être pédagogique des enseignants (Soini, 2010 ; Mamprin, 2021). Dans mon journal d'analyse réflexive, plusieurs passages qui font référence à ces quatre éléments. Dans l'extrait qui suit, je remarque la fierté du travail accompli qui contribue certainement à mon sentiment de compétence.

« Je suis fière des élèves, les travaux sur les îles sont extraordinaires. Je suis étonnée de voir à quel point les élèves ont mis leur cœur dans ce travail. C'est tellement touchant ! » (Journal d'analyse réflexive, 15 avril 2021).

En effet, dans mon journal, je fais référence à quelques reprises à l'investissement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées et au sentiment de bien-être que cela me donne. Cela fait un lien avec la CP8 concernant le plaisir d'apprendre des élèves, en ce sens où mes élèves se sont investies dans un travail collaboratif que je leur ai proposé, ce qui a haussé mon sentiment de compétence durant l'intervention. Je constatais que la progression, le niveau de difficulté et la variété des activités ont motivé le groupe.

Puis, les choix pédagogiques que j'ai faits ont bien fonctionné dans l'ensemble et je prends conscience de ma compétence dans la création d'interventions qui ont du sens pour mes élèves. Le développement de la CP3 par la construction d'une SAE adaptée ayant un objectif axé sur le développement de leurs compétences émotionnelles est une activité novatrice en soi, ce qui

me rend fière de cet accomplissement. Aussi, l'écriture de cet essai ainsi que l'intervention qui en découle m'ont permis d'acquérir une certaine maîtrise de mon sujet et ainsi, augmenter ma confiance en moi afin d'exploiter les CE en classe dans des activités ou projets futurs. Je me rends compte, au regard de la CP11 et CP8, que la création de projets novateurs ne sert pas seulement à résoudre des problèmes, mais permet aussi de favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. De plus, réfléchir sur ma pratique professionnelle et réinvestir les résultats dans l'action m'aide à découvrir des habiletés personnelles qui permettent de construire une identité professionnelle positive (Goyette et Martineau, 2018).

L'extrait précédent démontre aussi que l'ambiance durant les cours était agréable. Je crois que cela est dû à la confiance que les élèves m'accordent et à la relation pédagogique positive que je mets en place avec elles. D'ailleurs, le fait de les accompagner dans le développement de CE a approfondi le lien pédagogique avec plusieurs d'entre elles. D'abord parce que j'ai eu accès à des éléments plus personnels de leur vie et avec lesquels elles m'ont fait confiance. J'ai le sentiment de les avoir aidées à nommer ce qu'elles ressentent avec bienveillance. Ces relations positives ainsi que mon sentiment de compétence élevé ont contribué à mon bien-être pédagogique et font écho à la CP8 qui encourage la construction de relations positives pour favoriser l'émergence de la motivation des élèves pour les apprentissages.

Cela dit, à la base de ces deux éléments favorisant le bien-être pédagogique se retrouve mon sentiment d'autonomie. Dès le début de ce travail, j'ai senti une immense liberté qui a stimulé ma créativité. D'abord en ce qui a trait au choix de mon sujet et ensuite, le choix et la conception des activités. De plus, enseigner depuis septembre 2020 dans une formule aussi innovante (Flex) a contribué à ce sentiment :

« Le programme Flex me donne beaucoup de liberté dans mes choix pédagogiques parce que le cadre est plus souple qu'au PEI. C'est un terrain fertile pour innover, essayer de nouvelles approches, faire des erreurs et se reprendre » (Journal d'analyse réflexive, 29 mars 2021).

Par ailleurs, je constate qu'il y a une corrélation entre mon sentiment d'autonomie et mon sentiment d'appartenance. Je considère que mon sentiment d'appartenance était d'emblée élevé par rapport à mon milieu de travail. J'exerce ma profession dans un milieu qui promeut des valeurs importantes pour moi. De plus, j'ai de belles relations avec mes collègues et je suis attachée à mes élèves. Je me sens en confiance dans ce milieu et cela m'a aidé à plonger dans

l'aventure de la formule FLEX. Cependant, cette intervention m'a permis d'approfondir certains aspects du sentiment d'appartenance. Notamment, je ressens l'envie de partager mes expériences avec mes collègues, ce qui est en lien avec la CP11 :

« Je souhaite prendre ma place et m'affirmer dans ce que j'ai à apporter à l'équipe-école en plus de partager mon intervention avec ma communauté d'enseignants d'espagnol » (Journal d'analyse réflexive, 15 avril 2021).

À la suite des résultats et de la discussion, une synthèse des faits saillants de cet essai sera présentée dans la section suivante.

CONCLUSION

Dans cette dernière partie de l'essai, j'aborderai les points saillants de l'intervention en présentant mes observations générales. Par la suite, j'exposerai les limites de l'intervention et je proposerai des pistes d'amélioration. Je terminerai cet essai avec le mot de la fin.

5.1 Points saillants de l'intervention

À la lumière des résultats présentés dans le chapitre IV et des objectifs de cet essai, je dégage quelques observations générales. Premièrement, l'intervention proposée a permis à la majorité des élèves de développer les CE de l'identification et l'expression des émotions ainsi que celle de la régulation des émotions positives. Elles ont généralement pu identifier les émotions observées durant le film. De plus, elles ont élaboré une liste d'émotions afin d'acquérir le vocabulaire nécessaire pour parler de leurs émotions. Aussi, elles ont préparé leur cerveau à la joie, ont vécu une expérience de *flow* et ont ressenti de la gratitude.

Deuxièmement, les outils de cueillette de données utilisés (journal d'analyse réflexive et questionnaire) ne peuvent mesurer avec fiabilité le sentiment de bien-être pédagogique des élèves avant, pendant et après l'intervention. Le journal d'analyse réflexive permet de dégager certaines conclusions basées sur des observations. Par exemple, que le climat de la classe était agréable et les élèves étaient très engagées. Cela pourrait contribuer au sentiment de bien-être pédagogique des élèves. Les réponses au questionnaire permettent de conclure que les activités ont aidé la majorité des élèves à développer des CE. Comme nous l'avons vu dans le cadre de référence, cela peut aussi avoir des répercussions sur le bien-être pédagogique des élèves.

Troisièmement, une approche humaniste et bienveillante à l'égard des élèves peut aussi contribuer à mon propre bien-être pédagogique. En effet, durant l'intervention, mes sentiments de compétence, d'autonomie et d'appartenance étaient élevés et j'ai entretenu des relations positives avec mes élèves.

Quatrièmement, j'ai développé la CP3 et la CP11 lors de la conception et la mise en œuvre de l'intervention. De plus, j'ai exploré et développé la CP8 du nouveau référentiel. Cette

compétence correspond à ce que je souhaite explorer dans ma pratique et aura certainement une influence dans mes choix pédagogiques futurs.

5.2 Limites et pistes d'amélioration

Une des limites de l'intervention est en lien avec les objectifs d'une recherche-action. Selon Catroux (2002), « [s]i l'enseignant est susceptible d'apprendre sur ses pratiques, d'acquérir de nouvelles idées, de gérer ses résultats, il ne peut le faire que grâce au soutien actif et aux critiques constructives de ses pairs. C'est pourquoi il apparaît qu'une collaboration à l'intérieur d'un groupe d'enseignants offre les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche » (para. 22). De même, Catroux (2002) précise que « les objectifs de la recherche-action ne sauraient se réaliser dans un total isolement » (para. 22). Ce travail a été réalisé durant l'année scolaire 2020-2021, soit en pleine pandémie. Le contexte scolaire difficile de cette année n'a pas été favorable à la collaboration entre collègues ni au travail d'équipe. C'est pourquoi l'intervention a été vécue de façon isolée. Lorsque je vivrai cette intervention pédagogique à nouveau en 2022-2023, je souhaite avoir l'opinion et le soutien de mes collègues. Cela ne peut qu'enrichir mon travail et le leur. C'est en ayant cela en tête que je me suis inscrite au cercle pédagogique de mon école. De cette façon, je pourrai avoir le regard critique de mes pairs, et surtout, leurs conseils afin de continuer à améliorer mon intervention.

Une autre limite de l'intervention est la taille de l'échantillon. Afin de dresser un portrait plus juste et généralisé de la perception des élèves sur le développement de CE et son impact sur le bien-être pédagogique, il serait pertinent d'avoir un plus large échantillon. De plus, il serait intéressant de vivre cette intervention dans un autre milieu ayant un contexte socio démographique différent.

D'autre part, mesurer le sentiment de bien-être est complexe et multifactoriel et cela prend des outils de cueillette de données appropriés. Bien que les résultats de mon intervention indiquent que les élèves ont ressenti des émotions positives et qu'elles ont généralement développé les trois CE ciblées, il est difficile de faire un lien direct avec leur sentiment de bien-être pédagogique. Selon Cejudo et al. (2018), il y a une corrélation entre le développement de CE et le bien-être des adolescents. Cependant, je n'ai pas les outils de cueillette de données ni l'échantillon pour le démontrer avec certitude pour cette intervention. De plus, si mon intervention pédagogique a eu un effet sur leur sentiment de bien-être pédagogique, je ne crois

pas que cette intervention assez isolée dans leur parcours scolaire puisse avoir une influence sur leur sentiment général de bien-être pédagogique. À mon avis, les efforts pour créer des interventions bienveillantes doivent être collectifs et intentionnels.

5.3 Mot de la fin

Dans le cadre de cet essai, j'ai expérimenté une approche humaniste en créant une intervention pédagogique visant le développement de CE chez les élèves. Cette expérience fut profitable pour mes élèves et pour moi et elle marque le début d'une nouvelle phase dans mon développement professionnel axé sur le développement global des élèves. D'ailleurs, travailler pour cultiver le bien-être pédagogique des élèves a aussi influencé positivement mon bien-être pédagogique et cela m'amène à développer d'autres interventions dans la même lignée. Comme, « the experienced pedagogical well-being may either promote or hinder the teacher's occupational well-being » (Soini et al., 2010, p. 737), c'est pourquoi, dans de futures recherches, il serait pertinent de se pencher sur le sentiment de bien-être pédagogique des enseignants qui promeuvent des approches plus humanistes ou encore le lien entre le bien-être pédagogique des enseignants et leur bien-être général.

RÉFÉRENCES

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
<https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Bergevin, S. et Dionne, F. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire : Mieux les comprendre pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (1ère éd., 281-298). Presses de l'Université du Québec.
- Canopé Innovation (2015, 13 mai). *Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner*. [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc>
- CASEL (2019). *Self awareness* [vidéo]. Think TV.
<https://www.pbslearningmedia.org/resource/self-awareness-social-emotional-learning/social-emotional-learning-video/>
- CASEL (2021, 4 mars). *SEL: what are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>
- Catroux, M. (2002) Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21 (3), 8-20. <https://journals.openedition.org/apliut/4276>
- Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M., Losada, L. (2018). Emotional Intelligence and Its Relationship with Levels of Social Anxiety and Stress in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (6), 1-11. 10.3390/ijerph15061073
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Dumont, M. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (1ère éd., 241-260). Presses de l'Université du Québec.
- El Euch, S. (2016, 11 septembre). EDU6021 : Processus cognitif et disciplines scolaires [notes de cours]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : l'importance de les connaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (1ère éd., 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives, 3e édition*. Chenelière éducation
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*. 56(3), 218-226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(2), 4-19.
- Gregerson, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign language annals*, 36 (1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Guillemette, F., Leblanc, C., Renaud, K. (2015). Journal réflexif. UQTR. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/noir_blanc_journal_reflexif_presentation.pdf
- Haskin, J., Hernandez Smith, M., Racine, M. (2003). *Decreasing anxiety and frustration in the spanish language classroom* [maîtrise, Saint Xavier University]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474368.pdf>
- Horwitz, E., Horwitz, M. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70 (2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Horwitz, E.K., Tallon, M., Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. Dans J.C. Cassady (dir.), *Anxiety in schools, The causes, consequences and solutions for academic anxieties* (1ère éd., 95-111). New York, États-Unis : Peter Lang.
- Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : TOME 2 L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017-resultats-de-la-deuxieme-edition-tome-2-ladaptation-sociale-et-la-sante-mentale-des-jeunes.pdf>
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 89-114). Dunod.
- Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (1ère éd., 221-239). Presses de l'Université du Québec.
- Luszczynska, S. (2018). Revue des recherches empiriques sur l'anxiété langagière et les difficultés d'apprentissage. *PAN journals*, 65 (1), 148-160. <https://journals.pan.pl/publication/119634/edition/104079/kwartalnik-neofilologiczny-2018-no-1-revue-des-recherches-empiriques-sur-l-anxiete-langagiere-et-les-difficultes-d-apprentissage-luszczynska-sylwia?language=en>
- MacIntyre, P. et Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44 (2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

Mamprin, C. (2021). Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants [thèse, Université de Montréal]. Research Gate. DOI:10.13140/RG.2.2.30706.63687

Meirieu, P. (2015). *Retrouver le plaisir d'apprendre et d'enseigner*. YouTube [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=LpJSCDLiAPc>

Mikolajczak, M. (2014a). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 1-9). Dunod.

Mikolajczak, M. (2014b). La régulation des émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 133-151). Dunod.

Mikolajczak, M. (2014c). La régulation des émotions négatives. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 153-191). Dunod.

Mikolajczak, M. (2014d). Les émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 153-191). Dunod.

Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire premier cycle. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf

Ministère de l'Éducation (2021). Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Progreso de los aprendizajes en la secundaria: Español tercera lengua*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_espagnol-langue-tierce_2011_ESP.pdf

Montaigne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4 (4), 93-120. https://www.researchgate.net/publication/335717349_Didactique_des_langues_et_recherche-action

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation [En ligne]*, 74. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>

Nélis, D. (2014). L'identification des émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 37-58). Dunod.

Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K., (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International journal of education research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>

Quoidbach, J. (2014). La régulation des émotions positives. Dans M. Mikolajczak (dir.). *Les compétences émotionnelles* (1ère éd., 193-219). Dunod.

Royer, N., Moreau, C., Thibodeau, S. (2013). Aimer l'école, se sentir bien dans la classe et se trouver bon : Trois facettes importantes de la vie affective des jeunes élèves. Dans Pharand, J. et Doucet, M. (dir.). *En éducation quand les émotions s'en mêlent : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (1ère éd.). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L., Chevrier, J., Dolbec, A., D'Ortun, F., Fontaine, S., Peters, M. (2008). *L'accompagnement dans la démarche de projets développés par le milieu scolaire pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires : étude des besoins et de la dynamique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/156433.pdf

Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Chenelière Éducation.

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle, une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88 (4), 1156–1171. 10.1111/cdev.12864

Tessier, D., Imbert, B., Shankland, R. (2020). Promouvoir la motivation et le bien-être des enseignants et des élèves : le programme ProMoBe. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.). *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions* (1ère éd., 43-60). Presses de l'Université du Québec.

Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. (3^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest? *The modern language journal*, 75 (4), 426-439. <https://doi.org/10.2307/329492>

APPENDICE A

L'intervention pédagogique

Phase 1

Liens avec le PFEQ:

1. Compétences du programme d'espagnol: Interagir (C1), comprendre (C2) et produire (C3)
2. Compétence transversale d'ordre personnel et social: Actualiser son potentiel
Composante: Reconnaître ses caractéristiques personnelles
3. Domaine général de formation: Santé et bien-être
Axe de développement: Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être.

*Visionnement du film Intensamente (Inside Out). Ce film a été choisi, car il est une bonne introduction au thème des émotions. En effet, il met parfaitement la table puisqu'il permet d'acquérir du vocabulaire lié aux émotions, mais nous y voyons aussi des exemples de gestion d'émotions, de réactions émotives face à différentes situations et les facteurs de protection qui aident les personnages à être résilients.

Cours 1	Intention pédagogique: amener les élèves à se familiariser avec le vocabulaire des émotions en espagnol.	Lien avec essai: <ul style="list-style-type: none"> • CE: identification des émotions 	Rôle de l'enseignant: <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer le document d'accompagnement (annexe 1) et faire p. 1,2,3 • Expliquer le choix du film • Consignes activité p.4, la fiche des émotions • Superviser le visionnement • Répondre aux questions 	Rôle des élèves: <ul style="list-style-type: none"> • Compléter les p.1,2,3 • P.4: écrire les émotions (observées et entendues) au fur et à mesure sur la fiche
---------	--	---	--	--

Phase 2

Liens avec le PFEQ:

1. Compétences du programme d'espagnol: Interagir (C1), comprendre (C2) et produire (C3)
2. Compétence transversale d'ordre personnel et social: Actualiser son potentiel

Composante: Reconnaître ses caractéristiques personnelles

3. Domaine général de formation: Santé et bien-être

Axe de développement: Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être.

Cours 2 (après le film)	Intention pédagogique: amener les élèves à construire une banque personnalisée d'émotions en espagnol.	Lien avec essai: <ul style="list-style-type: none"> • CE: Identification des émotions 	Rôle de l'enseignant: <ul style="list-style-type: none"> • Présenter les consignes du travail d'équipe: équipes de 3-4, avec les fiches, faire un partage et compléter avec les idées des autres. Traduire le vocabulaire au besoin. 15 min. 	Rôle des élèves: <ul style="list-style-type: none"> • Former des équipes (3-4) pour la mise en commun des émotions avec dictionnaire au besoin
Cours 2 suite Cours 3	Intention pédagogique: amener les élèves à créer leurs îles de personnalité en réfléchissant à leurs facteurs de protection ainsi qu'aux émotions qui s'y rattachent.	Lien avec essai: <ul style="list-style-type: none"> • CE: Identification et expression des émotions • CE: Régulation des émotions positives: préparer cerveau à la joie (facteurs de protection) 	Rôle de l'enseignant: <ul style="list-style-type: none"> • En grand groupe, remplir le tableau final en s'inspirant des fiches des élèves. 15 min. • Consignes îles de la personnalité: individuel, 5 îles, peuvent être: passions/activités, relations sociales importantes, forces, valeurs. Ensuite, écrire les éléments qui composent chacune des îles (actions, personnes, émotions ressenties, etc.). 20 min. • Choisir un format et créer! 1 h 	Rôle des élèves: <ul style="list-style-type: none"> • En grand groupe, remplir son tableau final • Individuellement, créer 5 îles de sa personnalité et y écrire les émotions qui s'y rattachent (en s'inspirant du tableau des émotions)

Cours 4 Cours 5	Intention pédagogique: amener les élèves à produire un texte pour décrire leurs îles et exprimer leurs émotions avec des phrases complètes.	Lien avec essai: <ul style="list-style-type: none"> • CE: Identification et expression des émotions • CE: Régulation des émotions positives: préparer le cerveau à a joie et gratitude 	Rôle de l'enseignant: <ul style="list-style-type: none"> • Déposer capsule vidéo pour réviser le verbe <i>estar</i> et enseigner le verbe <i>sentirse</i> et demander de prendre des notes durant l'écoute. 10 min. • Consignes texte: décrire îles et éléments qui les composent, dont les émotions, 150 mots, intégrer verbes <i>estar</i> et <i>sentirse</i>. 1h. • Superviser le travail • Consignes vidéo: à l'aide du texte, faire un enregistrement audio qui accompagne l'image des îles. 30 min *évaluation de la C3 	Rôle des élèves: <ul style="list-style-type: none"> • Prendre des notes + écoute active lors de la capsule vidéo <i>estar</i> et <i>sentirse</i>. • Écrire un texte pour présenter les îles et ses composantes, comme les émotions ressenties. Ex: cuando estoy con mi familia, me siento feliz y calma. • Utiliser le texte pour faire un enregistrement audio qui accompagne les îles. *évaluation de la C3 • Déposer le travail dans Showbie Portafolio
--------------------	---	---	---	--

Phase 3

Liens avec le PFEQ:

1. Compétences du programme d'espagnol:

Interagir (C1), **comprendre (C2)** et **produire (C3)**

2. Compétence transversale d'ordre personnel et social: Actualiser son potentiel

Composante: **Reconnaître ses caractéristiques personnelles**

3. Domaine général de formation: Santé et bien-être

Axe de développement: **Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être.**

Cours 6 ET À tous les cours	Intention pédagogique: amener les élèves à vivre des émotions positives dans le contexte scolaire.	Lien avec essai: <ul style="list-style-type: none"> • CE: Régulation des émotions positives: préparer le cerveau à la joie et gratitude 	Rôle de l'enseignant: <ul style="list-style-type: none"> • Montrer Vox Pop dans lequel des élèves et des membres du personnel répondent à la question : ¿Qué te hace sentir feliz? (Qu'est-ce qui te rend heureux?) 10 min. • Discussion sur le Vox Pop 15 min. • Nuage de mots: les élèves répondront à la même question (¿Qué te hace sentir feliz?) sur Wooclap et réponses formeront un nuage de mots. 15 min. • Cours suivant: imprimer et afficher le nuage sur le babillard au fond de la classe • Commencer chaque période en faisant écrire aux élèves 2-3 choses qui les rendent heureuses aujourd'hui 	Rôle des élèves: <ul style="list-style-type: none"> • Écouter le Vox Pop et répondre aux questions. • Individuellement, répondre à la question ¿Qué te hace sentir feliz? sur wooclap.
---	--	---	--	---

APPENDICE B

Le document d'accompagnement

Nombre: _____

Cuadernodelestudiante

Misemociones



<https://seismamag.com/science-faction/inside-out-retrospective-pint-sized-neuroscience>

Me siento agradecida por...

Al principio de cada clase, escribe 2 o más elementos por los que te sientes agradecida en ese momento. Pensar a las cosas positivas de tu vida cotidiana te ayuda a sentirte bien.

Curso 1: Hoy, me siento agradecida por

Curso 2: Hoy, me siento agradecida por

Curso 3: Hoy, me siento agradecida por

Curso 4: Hoy, me siento agradecida por

Curso 5: Hoy, me siento agradecida por

Curso 6: Hoy, me siento agradecida por



©Disney•Pixar

<https://lol.disney.com/games/coloring-pages>

La película Intensamente

Preguntas preparatorias

1. ¿Conoces esta película? _____
2. ¿Qué significa la palabra...?

Intensa: _____

Mente: _____

Intensamente: _____

3. ¿Conoces los personajes principales de la película?



©Disney Pixar

<https://lol.disney.com/games/coloring-pages>



<https://selsmamag.com/science-fiction/inside-out-retrospective-pint-sized-neuroscience>

Actividad durante la película

Durante la película, completa la ficha de la página 4. Escribe todas las emociones que observas y que se relacionan con las 5 emociones principales. Puedes escribir en español o frangnol. Podrás hacer la traducción después.

Lafichadeemociones



Listadeemociones

Ahora, haz tu propia lista de emociones que se relacionan con el temor, la furia, el desagrado, la alegría y la tristeza. Puedes integrar emociones que sientes en tu vida diaria.

Lasislas delapersonalidad



<https://seismamag.com/science-faction/inside-out-retrospective-pint-sized-neuroscience>

En la película, Riley tiene islas que representan su personalidad. Estas islas son sus pasiones, las relaciones sociales importantes para ella, sus valores y las características de su personalidad. Ahora, es tu turno de pensar a las islas que reflejan tu personalidad y los elementos que las componen.

Tormentadeideas

Estar y sentirse

Puedes utilizar los verbos estar y sentirse para hablar de tus emociones. Mira la cápsula Estar y sentirse en el Google Classroom y escribe tus notas aquí.

¿Cómo te sientes? _____

¿Cómo estás? _____



Reflexión

1. ¿Crees que estas actividades te ayudan a desarrollar tus **competencias emocionales**?
¿Por qué?

Crois-tu que ces activités te permettent de développer tes compétences émotionnelles?
Pourquoi?

2. ¿Crees que estas actividades te ayudan a **expresar tus emociones**? ¿Por qué?

Crois-tu que ces activités t'aident à exprimer tes émotions? Pourquoi?

3. ¿Crees que las actividades te permiten **vivir emociones positivas**? ¿Por qué?

Crois-tu que ces activités te permettent de ressentir des émotions positives? Pourquoi?

Fin

