

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

PAR
SETA MEGERDICH ASTOURIAN

STRATÉGIE D'ÉCRITURE COLLABORATIVE ET ÉMOTIONS
EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE : PERCEPTIONS DES
ÉLÈVES ET DE L'ENSEIGNANTE

19 AVRIL 2018

REMERCIEMENTS

Le travail ayant mené à la rédaction de cet essai n'aurait pas été possible sans le soutien, l'écoute et les encouragements de certaines personnes que je tiens à remercier. Exercer dans le milieu de l'éducation et entreprendre des études universitaires au même moment n'a pas été de tout repos.

Je remercie Mme Mariane Gazaille, directrice de cet essai, d'avoir cru en moi tout au long de ma démarche. Vos commentaires constructifs m'ont permis d'approfondir le sujet de mon essai tout en permettant une introspection de mon travail en tant qu'enseignante. Les commentaires reçus visaient ma constante amélioration, tout en respectant mes intérêts et mes choix.

Merci à mes deux adorées, ma mère Lila et ma fille Lénia, pour votre soutien moral, votre confiance en moi et vos encouragements. Lila, ma mère, tu as toujours été présente quand j'avais besoin de toi. Sans toi, je n'y serais pas arrivée.

Merci aussi à mes collègues, vous m'avez permis de progresser avec optimisme et de ne pas me décourager lors des moments plus difficiles. Un merci tout particulier à mon collègue Raoul pour ton appui, tes conseils et tes rétroactions pertinentes lors de la correction de mon essai. Ceux-ci ont été grandement appréciés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	iv
RÉSUMÉ	v
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Émotions et apprentissage en contexte scolaire	1
1.2 Programme de Formation de l'École Québécoise.....	3
1.3 Caractéristiques du bon apprenant d'une langue seconde	4
1.4 Expérience professionnelle.....	5
1.5 Compétences professionnelles de l'enseignant et gestion des émotions	7
1.6 Question de recherche.....	8
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE	10
2.1 Types d'émotions	10
2.2 Stratégies de gestion des émotions	11
2.3 Écriture collaborative en langue seconde	14
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	16
3.1 Participants	16
3.2 Instruments de mesure	16
3.3 Intervention	18
3.3.1 Activité d'écriture 1 - Écriture individuelle d'un dialogue	19
3.3.2 Activité d'écriture 2 - Écriture en dyade d'un texte d'opinion.....	20
3.3.3 Activité d'écriture 3 - Écriture d'un texte argumentatif en groupe de trois	20
3.4 Déroulement de l'essai	21
3.5 Traitement de données et plan d'analyse	22
CHAPITRE IV - RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION	23
4.1 Niveau d'appréciation des élèves	23
4.3 Objectif 2 : Développement de mes compétences professionnelles 3 et 4	27
CHAPITRE V - SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	30
5.1 Résumé de l'intervention.....	30
5.2 Conclusion	31
5.3 Limites	32
5.4 Pistes de développement	33
5.5 Retombées pédagogiques et pratiques	33
RÉFÉRENCES	36
ANNEXE 1	39
ANNEXE 2	40
ANNEXE 3	41
ANNEXE 4	42

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Questionnaire.....	19
Tableau 2. Appréciation et niveau de stress perçu par les élèves par activité d'écriture.....	28

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
CP3	Compétence 3
CP4	Compétence 4
L2	Langue seconde
MÉLS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Cet essai traite du rôle de l'émotion dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS). Mon intérêt spécifique concerne les émotions et l'attention de l'apprenant dans la salle de classe, les liens que ces variables entretiennent avec l'apprentissage ainsi que leur gestion en contexte scolaire. À cet effet, la question à laquelle ce travail vise à répondre est la suivante : *Le recours à des stratégies de gestion des émotions peut-il aider à augmenter l'attention et la concentration des élèves ?* Nous examinerons la question dans le contexte de l'apprentissage de l'ALS au secondaire régulier. Pour ce faire nous mettrons à l'épreuve diverses stratégies de collaboration dans la réalisation de tâches d'écriture.

Le chapitre 1 cerne la problématique du rôle de l'émotion en apprentissage et ses répercussions sur les élèves en apprentissage de l'ALS. Cette partie se termine avec la question suivante : l'utilisation des stratégies émotionnelles aide-t-elle à augmenter l'attention et la concentration des élèves lors de la réalisation des tâches d'écriture en ALS ? Le deuxième chapitre précise le cadre théorique. Il définit la nature des émotions, leurs différents aspects et leurs causes, et présente des résultats répertoriés dans la littérature portant sur les émotions en apprentissage et quelques stratégies de gestion des émotions pouvant s'appliquer. Le troisième chapitre cible la méthodologie retenue pour cet essai, laquelle décrit notamment l'échantillon et le déroulement de l'intervention. Le quatrième chapitre est dédié à la présentation des résultats et aux observations recueillies pour vérifier l'effet de l'enseignement des stratégies de gestion des émotions sur les élèves. Finalement, le cinquième chapitre présente et discute les résultats obtenus en regard du cadre théorique. Ce chapitre est suivi de la conclusion.

L'émotion est un facteur important en enseignement-apprentissage d'une L2 au secondaire. L'émotion a un effet sur l'apprentissage en situation d'écriture de l'ALS. Selon la recherche de Cuisinier et Pons (2011), « les émotions constituent la face cachée du triangle didactique liant enseignant, élève et savoir ». Aussi, ces deux auteurs ont mentionné l'impact des relations affectives entre les jeunes concernant les avantages de travailler en collaboration avec les pairs pour apprendre.

Les variables concentration et attention peuvent dépendre de l'émotion de l'élève quand ce dernier se trouve dans une situation d'apprentissage d'écriture en ALS. Pour ce faire, l'élève a besoin de connaître les stratégies émotionnelles afin de pouvoir gérer ses émotions. C'est d'ailleurs ce que j'ai été en mesure de constater lors de la réalisation de trois activités d'écriture étalées sur six cours d'anglais consistant à préparer deux groupes d'élèves de 3^e secondaire à rédiger leur texte, individuellement, en collaboration à deux, puis à trois, relativement à la compétence 3 (CP3) du MELS (2013a) : « Écrire des textes variés du programme d'anglais langue seconde. » Quant aux deux compétences professionnelles du PFEQ (2013), j'ai choisi, pour cette courte expérience, de cibler la compétence professionnelle 3 (CP3) et la compétence professionnelle 4 (CP4).

Riche de ces expériences et de ces constatations, j'ai approfondi mes connaissances et j'ai fait avancer ma pratique professionnelle en explorant les données des trois interventions. Dans les deux dernières activités, j'ai utilisé la stratégie collaborative comme levier émotionnel et cognitif. Plus précisément, j'ai voulu explorer cette stratégie collaborative en soutien aux apprentissages auprès des élèves éprouvant des difficultés de concentration et d'attention en écriture. Ce faisant, j'ai cherché à mieux comprendre les émotions ressenties de ces élèves et si l'utilisation des stratégies émotionnelles aide à augmenter l'attention et la concentration des élèves lors de la réalisation des tâches d'écriture en ALS.

CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre décrit la problématique du manque de concentration en situation d'apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) en contexte scolaire et, plus particulièrement, en situation d'écriture en ALS au secondaire. Le rôle de l'émotion de l'élève dans le processus d'apprentissage y est d'abord exposé. Suivent ensuite les lignes directives du Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ), notamment en ce qui concerne l'écrit en langue seconde ainsi que les caractéristiques du bon apprenant de langue seconde. Y est ensuite décrite mon expérience en tant qu'enseignante d'ALS en regard du manque d'attention et de concentration des élèves. Enfin, le problème et la question de l'essai sont posés.

1.1 Émotions et apprentissage en contexte scolaire

La notion des émotions en apprentissage est un intérêt relativement nouveau en recherche (Cuisinier & Pons, 2011). Les émotions sont biologiques (Shelton et Stern 2004) et elles apparaissent comme résultat d'une réaction à un événement donné (Darling-Hammond, Orcutt, Strobel, Kirsch, Lit, & Martin 2005, Tappolet, 2007). Quoique l'émotion soit d'ordre affectif et l'apprentissage d'ordre cognitif, il existe un lien d'interdépendance entre l'émotion et l'apprentissage (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004), soit entre l'affectif et le cognitif (Arnold, 2006). Aussi, même si l'émotion et la cognition se distinguent, elles ne peuvent pas être séparées l'une de l'autre lorsque l'on parle d'apprentissage en contexte scolaire.

L'apprentissage en contexte scolaire est grandement influencé par les émotions de l'apprenant (Darling-Hammond *et al.* 2005, Tappolet, 2007). Celles-ci comptent parmi les facteurs importants de réussite (Letor, 2003), ces dernières étant personnelles et très importantes en situation d'apprentissage en classe. L'élève agit selon les émotions perçues à un moment donné. D'ailleurs, les émotions positives comme la joie aident à apprendre alors que les émotions négatives comme l'anxiété et la peur réduisent généralement l'attention des élèves (Tappolet, 2007). Les émotions fortes, inexprimées ou contradictoires pourraient freiner ou nuire à l'apprentissage (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone, & Shriver, 1997). Ainsi, par

exemple, le bonheur aurait tendance à favoriser l'apprentissage alors que l'anxiété pourrait affecter négativement l'engagement cognitif (Tappolet, 2007). À cet effet, plus l'engagement cognitif est grand, moins il y aurait de problèmes d'attention et de concentration, plus l'apprentissage serait facile (Tappolet, 2007). Delannoy et Lorant (2007) parlent du problème de surcharge cognitive de l'élève qui ne pourrait plus contrôler son attention si son émotion a atteint le point maximal. Dans ce cas, l'apprenant ne serait pas en mesure de choisir la solution pour accomplir sa tâche d'écriture parce que son émotion ne lui permet pas de faire un choix éclairé dans son apprentissage (Delannoy & Lorant, 2007). Dans les domaines de l'éducation sociale et émotionnelle (Elias *et al.*, 1997) et celui de la créativité (Lator, 2003), on considère sérieusement l'impact de l'émotion positive parce que cette dernière pourrait conduire l'élève à s'engager à la réalisation du travail. Bref, plus l'émotion est positive, plus l'engagement de l'élève dans la tâche sera important et plus grande sera la probabilité d'un apprentissage réussi.

En ce qui a trait à l'écriture en L2 et à son apprentissage, la motivation des jeunes ne semble pas suffisante au développement d'une maîtrise qui leur assurerait des possibilités d'avancement acceptables (Darling-Hammond *et al.*, 2005). L'attention et la concentration y seraient aussi importantes afin que l'apprentissage de la L2 de l'élève soit efficace. La connaissance de soi et la gestion de ses émotions par l'élève peuvent conduire celui-ci à écouter, à faire son travail et à surmonter les obstacles de façon constructive (Lator, 2003). Par conséquent, reconnaître ses émotions pourrait mener l'élève à accomplir et à réaliser ses apprentissages scolaires plus facilement ou avec plus de succès (Lator, 2003). Pour ce faire, les élèves devraient apprendre à développer leur compréhension de leurs propres émotions, tant positives que négatives (Lator, 2005). À cet égard, la sensibilisation de l'élève à ses émotions peut être enseignée pour que celui-ci soit en mesure de faire face aux émotions fortes, inexprimées ou contradictoires qui pourraient freiner ou nuire à son apprentissage (Elias *et al.*, 1997). En outre, certains des problèmes de concentration vécus par l'apprenant pourraient être aplanis, palliés ou même évités si certaines stratégies de gestion des émotions étaient utilisées dans la classe de L2 (Cummings, 2000). Pour ce faire, il serait mieux que l'enseignant ait un lien avec l'élève pour que l'enseignant comprenne mieux la raison du comportement de ce dernier (Tardif & Ouellet, 1995). Au-delà de la motivation de l'élève, de son attitude envers son apprentissage et de ses émotions, la relation pédagogique en apprentissage est maintenue par l'enseignant qui observera l'élève et le guidera (Deguire, 2007). Aussi, il importe

de se concentrer sur ses émotions, de les ressentir ou d'exprimer des émotions adaptées à la situation vécue. Par exemple, l'empathie est une émotion et l'élève a une certaine capacité d'empathie pour comprendre les émotions des autres et les exprimer (Deguire, 2007). Pour un apprentissage efficace de l'ALS, l'enseignant s'occupe de l'élève en travaillant, entre autres, sur la dimension affective, ce qui pourrait améliorer l'apprentissage de l'élève ainsi que l'enseignement de l'enseignant des langues (Guay, 2014). En situation d'enseignement-apprentissage, le travail en équipe donnerait un sentiment d'assurance à l'apprenant qui est timide ou faible dans la matière à l'étude.

1.2 Programme de Formation de l'École Québécoise

Non seulement le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ) nous dit *quoi* enseigner, mais il nous dit aussi *comment* enseigner. Le chapitre 5 du domaine des langues du PFEQ dit que pour interagir avec les autres, l'élève a besoin de la langue pour exprimer ses idées, ses perceptions et ses sentiments (MELS, 2013a) et ce, tant à l'écrit qu'à l'oral. Plus précisément, les compétences 2 et 3 du PFEQ montrent l'importance de l'écriture en apprentissage de l'ALS.

La compétence 2 est le réinvestissement d'un texte lu ou entendu. Pour cette raison, l'élève devra par exemple répondre à des questions pour s'assurer de sa compréhension du texte lu. En ce qui a trait à la compétence 3 en ALS, *Écrire et produire des textes au niveau d'anglais régulier*, l'élève personnalise et expérimente le processus d'écriture tout en s'inspirant d'autres modèles de textes écrits. Selon le MELS (2013), pour bien écrire en ALS, l'élève doit être capable de rédiger un texte compréhensible et il doit aussi être capable de suivre et de développer les étapes d'écriture d'un texte cohérent, pertinent et bien formulé. Vu l'importance de l'engagement cognitif en tâche d'écriture et le temps accordé à l'apprentissage de l'écriture en L2, des émotions négatives ou anxiogènes peuvent se développer et nuire au processus d'apprentissage de l'écriture en ALS.

Selon le PFEQ, il est essentiel de porter attention aux dimensions cognitives, affectives et sociales de l'élève qui est en situation d'apprentissage afin de mieux combler ses besoins en classe (PFEQ, 2013). Les caractéristiques cognitives sont liées à ce que l'élève peut apprendre et les caractéristiques affectives concernent ses émotions ressenties lors de sa socialisation avec ses pairs et son habileté à travailler avec un pair ou des pairs. Pour ce faire, la réalisation des tâches requiert des ressources afin d'encourager et motiver l'élève à apprendre (Delannoy, 2007). Du point de vue cognitif, les ressources qui sont disponibles en salle de classe seraient un moyen d'encourager et

de motiver l'élève qui est en situation d'apprentissage afin de l'aider à réaliser et à compléter le travail demandé (MELS, 2013a). L'activation des connaissances des élèves et l'activation de ses compétences sont des aspects aussi importants que l'encouragement à apprendre et l'organisation des tâches pour l'intervention pédagogique. Aussi, des stratégies comme le questionnement et les rétroactions formatives de la part de l'enseignant sont nécessaires pour réaliser et consolider l'apprentissage chez l'élève. De même, selon le programme du MELS (2013a), il importe que le travail en équipe favorise la coopération entre les pairs, car apprendre à deux pourrait créer des émotions positives. La présence d'un pair, présume-t-on, est toujours plus rassurante, car elle soulage l'élève du stress que peut représenter le travail individuel surtout si l'élève est faible dans la matière. Toutefois, cette corrélation entre le travail en équipe et la gestion du stress n'est pas aussi simple. Dans cet essai, l'accent est mis sur l'attention et la concentration de l'élève dans sa production écrite. Or, l'implication et l'attention de l'élève sont des éléments importants pour écrire et corriger son texte ainsi que penser à la langue utilisée et au rôle des mots dans la phrase.

1.3 Caractéristiques du bon apprenant d'une langue seconde

Qu'importe la discipline ou le cours, le bon apprenant pose des questions à l'enseignant afin de clarifier une consigne donnée. Pareillement, il saura demander à son enseignant de répéter la consigne (Lafontaine 2005). Lorsque l'élève démontre son intérêt à comprendre une instruction ou une explication, cela veut dire qu'il éprouve une émotion positive (Lafontaine 2005). Aussi, le bon apprenant de la L2 essaie de nouer des relations sociales avec ses pairs ainsi que de coopérer avec eux (Elias *et al.*, 1997) et avec son enseignant, avec qui il communique afin de clarifier ce qu'il ne comprend pas. L'élève doit se sentir bien émotionnellement pour être capable d'apprendre (Delannoy, 2007).

Parmi les qualités du bon apprenant de L2, certaines qualités – comme la tolérance à l'ambiguïté et la capacité à prendre des risques avec la L2 (Gazaille, 2015) – entretiennent des liens directs avec les émotions. Par exemple, si l'élève ne fait pas preuve de tolérance à l'ambiguïté, qu'il doit tout savoir exactement de la langue avant de continuer son apprentissage, il pourrait développer une forme d'anxiété qui l'empêcherait de se concentrer sur les éléments qu'il connaît pour avancer dans la tâche à réaliser et, par conséquent, ne pas être capable de donner le meilleur de lui-même,

avec les conséquences que cela implique (Gazaille, 2015). Être capable de gérer son émotion pourrait amener l'élève à être un apprenant apte à réaliser les apprentissages ciblés (Elias *et al*, 1997). Bref, il importe de mieux comprendre les émotions en situation d'écriture dans la classe d'ALS et de s'intéresser à comment aider l'apprenant de L2 à gérer ses émotions lors de la réalisation des tâches en écriture dans la classe d'ALS.

Le travail de l'enseignant est un travail d'émotions qui demande une énergie affective découlant d'une relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'élève. Aussi, pour arriver à appliquer les stratégies émotionnelles, il faut parfois surmonter des problèmes reliés aux facteurs environnementaux comme le statut socioéconomique, la violence, etc. qui rendent ardue la tâche de l'enseignant en ce qui a trait aux choix des bonnes stratégies de gestion des émotions (Tardif et Lessard, 2004). Un premier contact heureux avec un enseignant est une des sources de l'attention de l'élève. Cela dit, il est essentiel que l'élève vive une réussite pour consolider sa confiance et persévérer afin d'atteindre des buts assez élevés qui dépassent le niveau ordinaire de sa performance (Delanoy, 2007).

1.4 Expérience professionnelle

Mon expérience professionnelle comme enseignante d'ALS au secondaire m'a amenée à remarquer que l'état émotif dans lequel se trouvent mes élèves ainsi que les émotions qu'ils vivent semblent influencer leur disposition à apprendre. Par exemple, durant un cours de lecture d'un roman en grand groupe, un élève en secondaire 4 a adopté un comportement de colère. Il s'est dirigé vers la porte en criant et en jurant. Le jour suivant, en discutant de son cas avec un intervenant, j'ai compris que cet élève avait vécu une expérience pénible semblable à celle du personnage du roman lu en classe. Donc, cet élève a éprouvé une émotion de colère et il n'a pas pu continuer le cours. Pour ma part, j'ai discuté avec lui de ses émotions pour qu'il soit peut-être davantage capable de les gérer la prochaine fois. Une autre expérience récurrente est celle d'un élève qui a des troubles d'apprentissage et qui, durant une activité d'écriture, n'est pas capable de rédiger un paragraphe. Dans ce cas, la lecture de son plan d'intervention m'aiderait à voir quels seraient les outils qui pourraient le faire avancer dans ses apprentissages et quelles seraient les stratégies d'émotions que je devrais lui proposer pour l'aider.

Aussi, sachant que les émotions jouent un rôle primordial en apprentissage, j'ai pu observer que les émotions que mes élèves vivent semblent être une des raisons de leur manque d'attention dans la classe d'ALS. J'ai aussi pu observer les possibles répercussions des problèmes d'attention et de concentration de mes élèves sur leur apprentissage de l'ALS, et ce, plus particulièrement lors de la réalisation de la tâche d'écriture en ALS.

L'écrit étant une tâche qui requiert davantage la concentration de l'élève, je me questionne dans le cadre de cet essai quant à de nouvelles possibilités d'agir avec mes élèves en lien avec leur état émotionnel lors de la réalisation des tâches d'écriture en anglais L2.

Enseigner l'écriture en ALS dans un contexte où une diversité d'apprenants évolue ensemble me pose des défis importants. Dans mes groupes, j'ai des élèves qui sont faibles en anglais. Pour cette raison, je me centre davantage sur les besoins de ces élèves et sur leurs intérêts. Cette diversité rend parfois l'élève vulnérable ; lorsque ce dernier est faible en ALS, il est moins enclin à participer et tend à cacher son émotion. Aussi, j'ai remarqué que malgré mes interventions régulières pour les guider, réexpliquer la tâche et leur demander s'ils ont d'autres questions ou bien où ils sont rendus dans leur travail, la plupart des élèves ne savent pas comment chercher de l'aide et poser des questions à l'enseignant. En tant qu'enseignante, je dois contribuer, avec l'élève, à son projet éducatif et à ses apprentissages.

Personnellement, le sujet des émotions de l'apprenant m'interpelle énormément. De plus, tout comme Elias *et al.* (1997), je crois que l'élève qui est capable de gérer son émotion sera davantage capable de gérer son apprentissage. Comme les exigences de tâches d'écriture demandent un engagement cognitif élevé de la part des élèves (PFEQ, 2013), mon expérience comme enseignante d'ALS m'amène à me demander si l'utilisation de stratégies émotionnelles pourrait m'aider à augmenter l'attention et la concentration des élèves lors de la réalisation des tâches d'écriture dans la classe d'ALS.

En somme, cet essai s'insère dans la foulée des travaux sur la compréhension des émotions des élèves en apprentissage d'une L2. Si l'apprentissage en contexte scolaire est grandement influencé par les sentiments de l'adolescent, le type de relation entretenue avec l'enseignant influencera aussi l'apprentissage de l'élève dans la classe (Tappolet, 2007). C'est donc dire que l'enseignant peut jouer un rôle dans le processus d'apprentissage de l'élève et dans sa gestion émotionnelle (Shelton & Stern, 2003).

1.5 Compétences professionnelles de l'enseignant et gestion des émotions

Comprendre les émotions des étudiants m'aidera plus spécifiquement à développer deux compétences professionnelles (CP). Ces CP sont : la compétence #3 (CP3) et la compétence #4 (CP4).

La CP3 réfère à la planification de l'enseignement et s'énonce comme suit : *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.*

La CP4 consiste à *Piloter 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.*

En ce qui concerne la CP3, créer des activités diverses d'enseignement-apprentissage et recourir à une variété d'approches didactiques permet de stimuler l'attention des élèves et ainsi de faciliter leur compréhension du travail demandé.

Intégrer les stratégies de gestion des émotions nous aideront à développer la CP3 sur le plan de la conception des contenus liés au niveau des compétences des apprenants. En effet, connaître les émotions de nos étudiants en L2 et reconnaître ou mieux comprendre le rôle des émotions dans l'apprentissage nous guideront dans le choix des activités d'apprentissage en ALS ainsi qu'à mieux juger leur degré de complexité. Ce faisant, cela nous permettra d'intéresser davantage l'élève aux contenus enseignés pour qu'il parvienne à réaliser le travail demandé, à développer ses compétences et à progresser dans ses apprentissages. Ainsi, notre planification de l'enseignement devrait avoir un impact sur les émotions positives de l'élève. Du moins, c'est ce que nous espérons.

Suivant la CP4, l'enseignant joue le rôle de guide dans leur mobilisation du savoir par les apprenants et il leur montre comment utiliser ce qu'ils ont appris. Afin de favoriser l'apprentissage, l'enseignant peut recourir à une panoplie de stratégies, dont le questionnement et les rétroactions formatives. Il peut aussi favoriser le travail en collaboration, ce qui, par ailleurs, permet à l'enseignant de repérer et d'identifier les problèmes d'enseignement-apprentissage.

En prenant en considération les émotions des élèves, l'enseignante peut appliquer les stratégies de gestion des émotions dans l'écriture en collaboration, ce qui aidera à piloter le travail fait à deux ou à trois. Recourir aux stratégies de gestion des émotions nous permet d'étudier de plus près les

réactions des élèves qui collaborent pour réaliser un travail demandé et de mieux guider les situations d'enseignement-apprentissage.

En prenant en considération les dimensions sociales, cognitives et affectives de l'apprenant qui jouent un rôle primordial dans son apprentissage, je pourrai mieux remarquer les lacunes rencontrées durant la situation d'enseignement-apprentissage. Ceci étant, je pourrai mieux piloter les situations d'enseignement-apprentissage pour arriver à améliorer les compétences des élèves.

Mieux maîtriser l'animation des activités d'enseignement-apprentissage de type collaboratif, mieux prévoir et identifier les problèmes relatifs à la gestion des émotions nous permettra de développer cette dernière compétence.

1.6 Question de recherche

Les émotions touchent tous les aspects de notre vie, dont celui de l'apprentissage d'une langue seconde en classe (Arnold, 2013). Étant grandement influencé par les émotions, l'apprentissage menant vers la réussite scolaire est optimisé par les positives qui facilitent l'apprentissage. Par exemple, la joie, une émotion positive, favorisera l'apprentissage. Par ailleurs, MacIntyre (1995) indique qu'un peu d'anxiété pourrait aussi augmenter la performance. En outre, les sentiments de réussite et d'échec peuvent aussi tous deux encourager ou freiner l'apprentissage (Deguire, 2007).

La sensibilisation aux émotions et l'utilisation des stratégies de gestion des émotions pourraient jouer un rôle important dans l'apprentissage de l'élève (Shelton & Stern, 2003). De fait, les résultats de recherches ont montré que l'émotion influence l'apprentissage d'une L2 (Cuisinier & Pons, 2011) et que des facteurs socioaffectifs (psychologiques, sociaux, cognitifs, intellectuels, émotionnels et physiques) présents dans la vie de l'élève peuvent influencer sa performance à l'école (Shelton & Stern, 2003). Ces facteurs peuvent aussi engendrer un manque de concentration chez les élèves. Tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en situation de production que de compréhension, l'élève peut ressentir ou passer par toute une gamme d'émotions en situation d'apprentissage de l'ALS en contexte scolaire. Sur ce, j'ai remarqué que l'état émotif dans lequel se trouvent mes élèves ainsi que les émotions qu'ils vivent semblent influencer leur disposition à écrire. Dans ce contexte, une meilleure connaissance de soi et la gestion de ses états émotifs et cognitifs guideraient l'élève à

mieux contrôler ses réactions et, par conséquent, à prendre des décisions plus adéquates par rapport à son apprentissage (Shelton & Stern, 2003).

En fonction du contexte dans lequel l'élève est appelé à produire un texte et de sa prédisposition personnelle à faire face à certaines de ses émotions, l'élève pourra éprouver des difficultés à réaliser la tâche d'écriture demandée. Le travail sur les émotions pourrait amener l'élève à mieux se concentrer (Shelton & Stern, 2003) et, par conséquent, les tâches réalisées dans la classe de l'ALS deviennent davantage porteuses d'apprentissage. Le présent essai se situant dans un contexte de développement professionnel, la question de recherche s'énonce comme suit : *Le recours à des stratégies de gestion des émotions peut-il aider à augmenter l'attention et la concentration des élèves pour la réalisation des tâches en écriture dans la classe de langue seconde ?*

CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE

Le chapitre II précise le cadre théorique qui soutiendra notre réflexion pour répondre à la question qui guide cet essai professionnel. Ce chapitre s'intéresse tout d'abord aux types d'émotions et à leur nature. Par la suite, il se penche sur les stratégies de gestion des émotions pouvant être utilisées en contexte d'apprentissage et sur l'écriture collaborative comme stratégie d'écriture en langue seconde. Le chapitre II se termine avec l'énoncé des objectifs spécifiques.

2.1 Types d'émotions

Trois types d'émotions influencent le processus d'apprentissage (Guay, 2014) : les émotions vulnérables, réactionnelles et instrumentales (Guay, 2014). Ces trois types d'émotions sont présents dans la vie quotidienne de l'élève. Les émotions vulnérables sont celles qui sont affectées par des événements. Par exemple, l'élève qui ne peut pas socialiser à l'école est affecté par une situation de solitude ou de rejet par les autres. Par contre, la plus grande partie des situations vécues avec les élèves seraient celles affectées par les émotions réactionnelles. Dans ce cas, l'élève réagit face à ses propres émotions (Guay, 2014). Les émotions instrumentales constituent le troisième type d'émotions. Elles se manifestent lorsque l'élève doit ou veut dominer une autre émotion (Guay, 2014).

Les pensées, les émotions et les sentiments varient d'une personne à l'autre. La thérapie cognitivo-comportementale montre le lien entre ces variables. Sur ce, deux éléments sont importants à observer durant le processus d'apprentissage : l'action des émotions de l'élève et la construction de ses idées lorsqu'il se trouve dans une situation émotionnelle. L'enseignant regarde la façon dont l'élève réagit face à ses émotions durant une tâche d'apprentissage en écriture. Les émotions sont aussi importantes que l'apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, les émotions doivent être positives ; celles-ci sont plus faciles à gérer. Par contre, les émotions négatives nuisent à l'apprentissage de l'élève, car il se trouve dans une situation de crise, quel que soit son degré d'émotion, qu'il soit fâché ou qu'il pleure, par exemple (Tardif et Ouellet, 1995). L'émotion est liée à l'action. Lorsque l'élève intériorise son émotion et cela pourrait demeurer comme tel pour une période de temps il ne pourra pas s'engager cognitivement dans son travail ni se motiver à la réalisation du

travail demandé. Par contre, le fait que l'élève garde son émotion pour lui-même, sans en parler à un intervenant, peut le pousser à gérer la situation à sa façon (Clemenson, 2011), ce qui peut ne pas être efficace. Il pourrait, par exemple, commencer à pleurer ou à crier plutôt que réaliser le travail demandé.

2.2 Stratégies de gestion des émotions

Les stratégies de gestion des émotions favorisent l'attention chez les jeunes. *La collaboration, l'instruction directe, l'intervention psychologique et l'agrégation de liens et d'attachement à l'enseignant* sont des stratégies de gestion des émotions qui permettent à l'élève de contrôler ses émotions. L'élève pourrait choisir une stratégie de gestion des émotions pour l'utiliser et apprendre aussi comment l'utiliser (Delannoy, 2007). Pour ce faire, il devra suivre les démarches méthodologiques expliquées par l'enseignant (Delannoy, 2007).

2.2.1 La collaboration est une stratégie de gestion des émotions qui encourage tout d'abord le partage des activités d'apprentissage entre les élèves puis avec leur enseignant. Dans un premier temps, la collaboration entre enseignants et élèves apporte de nombreux avantages : partage d'expériences, diminution du stress, amélioration de l'ambiance entre enseignant et élèves et possibilité de réajustement entre enseignement et apprentissage. Dans un deuxième temps, le travail personnalisé de l'enseignant avec l'élève aiderait ce dernier à vivre ses émotions en travaillant en personne, un à un, avec son enseignant (Darling-Hammond *et al*, 2005). En outre, l'enseignant encadre l'élève en cas d'émotion négative. Dans le cas où l'élève est parvenu à les surmonter, l'élève canalise son attention pour apprendre de manière positive avec ses pairs en collaborant avec eux (Darling-Hammond *et al*, 2005 ; Guay, 2014). Selon Lightbown & Spada (2006), les apprenants d'une langue seconde assimilent mieux la langue quand ils collaborent. Plus spécifiquement, cela serait le cas quand la collaboration se fait en classe entre un élève fort et un élève du niveau débutant, ou entre deux élèves faibles. L'hypothèse de départ de cette recherche est que le travail en équipe est une bonne stratégie d'apprentissage de l'écriture en L2.

2.2.2 *L'instruction directe* est une stratégie d'enseignement de gestion des émotions qui amène l'élève à développer les outils dont il a besoin pour gérer ses émotions, positives et négatives (Darling-Hammond, *et al.*, 2005). La stratégie d'instruction directe est une stratégie qui permet de bien cerner et comprendre les émotions de l'élève. L'enseignant observe l'élève en classe et prend note de ses réactions quand l'élève éprouve des émotions positives ou négatives. Suite à quoi, l'enseignant pourrait discuter avec l'élève de ses émotions et de la manière de les gérer. Aussi, l'enseignant peut demander conseil à un intervenant.

L'instruction directe exige que l'enseignant donne des consignes directes à l'élève ; elle s'enseigne aussi par la modélisation. Par exemple, imaginons une situation où l'élève doit réaliser une tâche d'écriture, mais qu'il panique ou qu'il ne veuille pas faire le travail. L'enseignant interviendrait alors pour donner des consignes précises sur la tâche et sur la gestion de l'émotion afin de calmer l'élève et l'inciter à réaliser le travail demandé.

2.2.3 *L'intervention psychologique* serait une autre stratégie de gestion des émotions où l'intervention psychologique et sociale peut aider à bâtir l'estime de soi des élèves et à analyser ce qu'ils pensent et comment ils ressentent leurs émotions pour décider et réguler les émotions ressenties en classe. L'enseignant peut aider, par intervention psychologique, l'élève à gérer ses réactions. Aussi l'enseignant peut chercher à connaître ce que l'élève veut pour le guider à bien appliquer une stratégie afin d'obtenir les réactions désirées (Darling-Hammond *et al.*, 2005). À titre d'exemple, quand l'enseignant remarque que l'élève devient émotionnel face à son travail, il l'interpelle et il lui pose quelques questions.

Cette stratégie d'intervention psychologique s'enseigne avec l'aide d'un intervenant pour analyser le statut psychologique de l'élève, en lui posant des questions. Aussi, l'intervenant peut poser des questions aux autres enseignants afin de cueillir de l'information qui pourrait être utile à l'analyse des actions de l'élève. Toutefois, l'enseignant ne peut faire cette intervention tout seul. En fait, cette stratégie est ardue et ne peut pas être faite durant une situation de crise où l'élève est entouré de ses pairs. De plus, l'intervenant n'est pas toujours disponible. Aussi, parfois, l'élève qui éprouve des émotions de colère ne peut pas revenir au calme rapidement. Donc, le temps est un facteur primordial pour laisser l'élève se calmer et réfléchir à ses actions et à ses émotions. Le rôle de

l'intervenant est de retirer l'élève de la classe et de l'aider à prendre conscience de son état émotionnel. En outre, les interventions avec un intervenant spécialiste, comme un technicien en éducation spécialisée, un travailleur social, un psychoéducateur ou un psychologue en milieu scolaire, exigent le consentement du parent lorsque l'élève a moins de 14 ans. *L'intervention psychologique* se fait sur une base individuelle, un élève à la fois ; elle exige du temps supplémentaire et il est difficile d'y recourir, notamment lorsque l'enseignant s'adresse à son groupe.

2.2.4 L'agrégation de liens et d'attachement à l'enseignant est une quatrième stratégie de gestion des émotions. Cet attachement crée un lien émotionnel entre l'élève et l'enseignant. De cette façon, l'enseignant se rapproche de l'élève pour mieux le connaître (Cummings, 2000). Par exemple, croire aux capacités de l'élève est une stratégie d'émotion positive qui l'encourage à améliorer son rendement.

Établir un bon lien avec l'enseignant est un pas positif pour aider l'élève à gérer ses émotions. Lorsqu'un évènement arrive, l'enseignant voit la réaction émotionnelle de l'élève. L'enseignant qui a un bon lien avec l'élève pourrait le calmer et parler avec lui, trouver avec lui des pistes de solution temporaire afin de l'aider dans son agitation. Cependant, la stratégie d'*agrégation de liens et d'attachement à l'enseignant* est limitée si l'enseignant n'a pas encore établi un lien d'attachement avec un élève puisque ce dernier est rarement enclin à discuter avec son enseignant.

Considérant les quatre stratégies de gestion des émotions discutées ci-haut, deux desdites stratégies : la collaboration et l'agrégation de lien et d'attachement à l'enseignant, nous semblent plus faciles à utiliser en enseignement à des groupes. Également, ces deux stratégies fonctionnent mieux ou ont un meilleur effet sur la concentration et l'attention des élèves (Cummings, 2000).

Le MELS (2013) mentionne que le partage avec les pairs est bénéfique pour les élèves afin qu'ils apprennent à coopérer avec les autres dans des situations de vie réelle. La collaboration crée un lien entre les pairs. En classe de L2, la collaboration faciliterait l'interaction en anglais tout en aidant à se concentrer sur le thème d'écriture choisi. L'écriture collaborative contribue-t-elle à mieux faire apprendre les étudiants ou à réduire leur stress ? Permet-elle vraiment une meilleure concentration sur le travail ?

2.3 Écriture collaborative en langue seconde

Les apprenants d'une L2 assimilent mieux la langue quand ils collaborent. Plus spécifiquement, l'apprentissage de la L2 se fait lorsqu'un bon élève et un élève de niveau débutant ou quand deux élèves de niveau débutant collaborent.

Un travail scolaire dynamique en équipe pourrait non seulement amener l'élève à améliorer ses compétences langagières, mais aussi à collaborer avec des pairs qui ont des idées variées (Guité, 2009). L'écriture collaborative se définit comme la rédaction et l'amélioration d'un travail écrit commun par des élèves dans le but de leur réussite commune. Ce travail collaboratif se veut un travail d'écriture enrichissant où les élèves doivent réfléchir ensemble et être autonomes (Weber, 2015). Les fonctions de l'écriture collaborative sont nommées dans les dix techniques d'écriture collaborative suivantes (Séminaires Actualité de la recherche 2009-2010) :

- 1) Écriture individuelle d'un texte.
- 2) Écriture à intervalles — l'élève travaille seul sur le même document à des moments variés.
- 3) Écriture en parallèle — chaque élève travaille en même temps sur une partie différente du texte.
- 4) Écriture commune dans un même document selon les compétences de chaque élève. Ce dernier travaille sur le document à une étape en particulier. Par exemple, un élève planifie ; un autre rédige ; un troisième corrige.
- 5) Écriture de tous les paragraphes rédigés par chaque élève dans un même texte.
- 6) Écrire à tour de rôle dans un seul document selon l'ordre qui convient à chaque élève.
- 7) Chacun réajuste les paragraphes en changeant leur place dans le texte.
- 8) Un élève suggère un texte et les autres travaillent dessus en séquence, sans interaction jusqu'à la remise du travail final du texte de chacun.
- 9) Discussion des modifications et des corrections.
- 10) Après les échanges faits, les élèves arrivent à un consensus sur le document final.

Comme le PFEQ (2013) le mentionne, pendant que l'élève met en application de nouvelles façons de rédiger des textes, l'enseignant peut en même temps l'encourager à utiliser sa créativité et aussi l'inviter à faire des liens avec ses expériences de vie et ses intérêts. La variété des textes à écrire est importante ainsi que la complexité de la tâche d'écriture. La préparation et le brouillon sont des étapes primordiales en écriture. Une bonne activité d'écriture se développe quand l'élève fait des exercices de rédaction sur différents thèmes, soit d'ordre personnel ou général. Pour ce faire, il apprend à utiliser différents mots de vocabulaire et il apprend les démarches d'écriture. Par exemple, la planification et la correction des erreurs aident l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses en écriture. L'enseignant est son guide ; il lui donne des rétroactions sur son travail. L'élève modifie son travail au besoin, qu'il travaille seul ou en équipe. À titre d'exemple, l'enseignant de L2 demande aux élèves de se mettre en équipe et de faire une tâche d'écriture collaborative. Pour ce faire, il faut qu'il y ait des consignes claires et précises comme le respect entre les pairs et le rôle de chacun dans l'équipe. Tout d'abord, l'élève commence à rédiger seul, puis il ou elle fera approuver le travail par les coéquipiers.

Suivant notre objectif général, soit d'examiner l'efficacité de stratégies de gestion des émotions pour favoriser la concentration et la capacité d'apprentissage de l'élève, le présent travail se donne pour y arriver les objectifs spécifiques suivants :

Objectif 1

1-Recenser les perceptions des élèves d'anglais langue seconde du secondaire à l'égard de l'écriture collaborative. Cet objectif se divise en deux sous-objectifs :

1.1 Évaluer le degré d'appréciation des participants à l'égard de trois activités d'écriture.

1.2 Évaluer le niveau d'anxiété rapporté par les participants après la réalisation de ces trois activités.

Objectif 2

1- Explorer les effets de l'implantation d'activités d'écriture en collaboration sur le développement des compétences professionnelles 3 et 4 de la future enseignante d'anglais langue seconde.

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE

Le chapitre 3 décrit la méthodologie à laquelle nous recourrons : « L'enseignement des stratégies émotionnelles peut-il aider à augmenter l'attention et la concentration des élèves pour la réalisation des tâches en écriture dans les cours de langue seconde ? ».

Dans ce chapitre, nous présentons les participants, les instruments de mesure, le contexte du déroulement de l'essai et l'intervention réalisée.

3.1 Participants

L'école secondaire Dorval-Jean-XXIII est une école publique qui accueille plus de 1 600 élèves de la 1^{ère} à la 5^{ème} secondaire. Les cours d'anglais L2 y sont donnés 4 fois durant un cycle de 9 jours, soit environ 2 cours d'ALS par semaine.

L'échantillon de convenance est choisi pour son accessibilité. Les participants sont 52 élèves de secondaire 3 qui proviennent du programme régulier d'anglais de base (n filles = 23 et n gars = 29). Ces élèves sont âgés de 14 ou 15 ans. Quelques élèves avec des difficultés académiques provenant du FMS (Formation d'un Métier semi-Spécialisé) sont intégrés dans les cours d'anglais régulier. Des élèves présentant des troubles du comportement et de l'apprentissage se retrouvent aussi dans ce groupe (n=5). Dans nos 2 groupes-cours, quelques élèves (n= 5) ont des plans d'intervention et sont suivis soit par la psychoéducatrice, soit par la technicienne en éducation spécialisée.

3.2 Instruments de mesure

Un journal de bord et un questionnaire de type Likert sont utilisés. Le questionnaire se compose de deux questions (Tableau 1). La première est la question principale qui demande le degré d'appréciation de l'activité d'écriture à laquelle correspondent 5 réponses possibles selon une échelle de Likert, comme le montre le Tableau 1 ci-dessous, qui permet d'attribuer une valeur de 1 à 5 à chaque choix de réponse, tout en sachant que « pas du tout » correspond à 1 et « beaucoup » à 5. La deuxième demande à l'élève d'indiquer, sur une échelle de 1 à 5, le degré de stress qu'il a

ressenti pendant l'activité d'écriture. L'élève doit aussi répondre à une sous-question qui lui permet d'expliquer le degré de stress ressenti. Aussi, chacune de ces deux questions est suivie d'une sous-question explicative afin que l'élève explique la raison pour laquelle il ou elle a choisi le degré d'appréciation de l'activité d'écriture et le degré de stress ressenti.

Dans cet essai professionnel, l'échelle de type Likert a été utilisée afin de mesurer le niveau d'appréciation et le niveau de stress ressenti lors de la réalisation des activités d'écriture en ALS chez les élèves concernant les trois activités d'écriture. Cette échelle consiste en cinq degrés (1 à 5) pour lesquelles l'élève exprime son degré d'accord ou de désaccord relatif à deux questions ; la première sur l'appréciation de l'activité d'écriture et la deuxième sur le niveau de stress ressenti par l'élève durant l'activité d'écriture.

Tableau 1. Questionnaire

<p><u>Questionnaire</u></p> <p>1-Avez-vous apprécié cette activité d'écriture ?</p> <p>1) pas du tout 2) peu 3) moyen 4) assez 5) beaucoup</p> <p>Pourquoi ?</p> <hr/> <hr/>
<p>2-Lors de cette activité d'écriture, je me suis senti stressé ou nerveux.</p> <p>1) pas du tout 2) peu 3) moyen 4) assez 5) beaucoup</p> <p>Pourquoi ?</p> <hr/> <hr/>

3.3 Intervention

L'intervention proposée se réalise pendant trois cours d'écriture d'ALS. L'intervention totale se compose de trois activités d'écriture distinctes ; individuelle, collaborative à deux et collaborative à trois. Comme mentionné au chapitre précédent, parmi les dix techniques d'écriture, je retiens la technique où les élèves travaillent et discutent ensemble de leur écriture collaborative (Séminaires « Actualité de la recherche » 2009-2010). Dans ce cas, chaque élève est capable de choisir son coéquipier pour les laisser à l'aise de discuter du questionnaire. L'enseignante précise que l'interaction est un élément clé en collaboration. Les élèves posent les questions et chacun répond à son tour. Lorsque chaque tâche d'écriture (activité 1, 2, 3) est terminée, l'enseignante passe le questionnaire à la fin du cours. Ces trois activités d'écriture sont décrites.

Comme préparation au thème des trois activités d'écriture, j'ai préparé mes élèves à discuter de différents sujets étudiés dans le chapitre 4 de leur manuel. Je me suis inspirée du manuel d'anglais de secondaire 3 pour créer des activités diverses d'enseignement-apprentissage et les planifier afin de capter l'attention des élèves. J'ai introduit le chapitre en posant des questions et en discutant en plénière. J'ai conçu des situations d'enseignement à l'aide des manuels utilisés en classe. Je me suis concentrée sur l'enseignement de l'écriture de phrases en anglais en lien avec le thème. Pour enseigner à écrire un texte en L2, la révision et le rappel des étapes d'écriture sont importants. Les étapes d'écriture d'un texte sont : le remue-méninge, l'écriture d'une copie brouillon, la révision, la modification des phrases ou du texte et l'écriture de la version finale. En lien, l'activité 1 (voir annexe 1) consistait à rédiger un dialogue et les activités 2 (voir annexe 2) et 3 (voir annexe 3) visaient à rédiger des paragraphes. Pour la concentration, le changement de thème pour chaque activité visait à capter l'attention de chaque élève. Cela pourrait aussi stimuler l'intérêt des élèves envers le thème afin d'attirer leur attention et favoriser leur compréhension du travail demandé. Avant l'activité individuelle, j'ai écrit les trois consignes générales au tableau :

- 1- Écrire le nom, la date et le groupe ;
- 2- Écrire le brouillon à la mine et la version finale à l'encre ;
- 3- Lire la rubrique afin de connaître les critères d'évaluation

J'ai préparé une activité pour mes élèves en anglais de base de secondaire 3. La rubrique des trois critères d'évaluation avec les indicateurs (de « 5 = excellent » à « 1 = activité non faite ») se trouve à la fin de l'activité.

Pour la première, la deuxième et la troisième activité, l'enseignante accorde une durée de 65 minutes pour finir la tâche ou une partie de la tâche. Pendant ce temps, l'enseignante observe les élèves travailler et elle circule pour vérifier comment le travail se réalise dans une équipe de travail entre les pairs. L'activité no. 2 était l'écriture de dialogue en dyade et l'activité no. 3, la production d'un texte en triade. J'avais demandé à deux élèves moins forts de rédiger le texte et aux meilleurs de rédiger les deux ou trois dernières phrases. Pour les trois activités, les élèves doivent remettre à l'enseignante la copie brouillon de l'activité d'écriture à la fin du cours. Au cours suivant, elle leur remet leur brouillon et les élèves lui remettent la copie finale à la fin du cours.

3.3.1 Activité d'écriture 1 - Écriture individuelle d'un dialogue

Les élèves ayant reçu les consignes au début de l'année à propos du processus en écriture, nous en faisons la récapitulation à chaque activité. Pour développer cette compétence en anglais, nous concevons des situations d'enseignement qui motiveraient les élèves à travailler afin de produire un texte et plus spécifiquement développer les composantes de la compétence choisie. Donc, en général nous demandons aux élèves d'écrire le brouillon dans leur cahier puis de le réviser, de le modifier et de rédiger une version finale. C'est ce que les élèves ont fait durant ce cours. Tous les élèves de secondaire 3 peuvent utiliser le dictionnaire. Aussi, nous leur avons expliqué comment écrire un paragraphe avec des phrases complètes qui contiennent des verbes et nous avons précisé qu'ils devraient utiliser un dictionnaire pour vérifier les mots qu'ils écrivaient. Donc, dans leur livre ils avaient quatre sujets différents susceptibles de les intéresser. Tout s'est fait encore une fois de façon individuelle. J'ai discuté d'un sujet à la fois avec les élèves. Je leur ai montré des vidéos sur YouTube pour qu'ils comprennent mieux le sujet.

Le jour de l'administration de la première activité- soit l'activité qui a fait suite à l'activité 1- à mon deuxième groupe de secondaire 3, quelques élèves me semblent plus hyperactifs et distraits

que les élèves de l'autre groupe. Parmi ces élèves agités, quelques-uns sont très faibles en anglais et les autres font partie des élèves plus forts. Dans un groupe, j'ai divisé moi-même les élèves tandis que dans l'autre, j'ai demandé aux élèves de se regrouper par eux-mêmes.

Pour la première activité (voir annexe 1), les élèves choisissent une des deux situations présentées sur un thème choisi par l'enseignante : *Teen Cigarette Smoking Problem*. Les élèves écrivent individuellement un texte d'environ une page. Ils ont deux périodes de 65 minutes chacune pour rédiger le brouillon. Puis, après avoir corrigé et modifié leur texte, ils écrivent la version finale de leur texte ; ils ont une période complète pour ce faire.

La tâche de l'enseignante consiste à observer les élèves travailler et à noter le déroulement du travail individuel par exemple, les échanges des élèves avec l'enseignante. Cette observation est planifiée, structurée et encadrée.

3.3.2 Activité d'écriture 2 - Écriture en dyade d'un texte d'opinion

Pour la deuxième activité, j'ai moi-même choisi les équipes pour l'activité collaborative à deux. J'ai choisi de jumeler un élève fort en anglais avec un élève faible afin que ce dernier bénéficie du jumelage et comprenne quoi faire. Donc, les élèves travaillent à deux (voir annexe 2) pour discuter puis rédiger un texte d'une à deux pages sur le thème de *Teen Smoking*. Tout comme pour l'activité individuelle, les élèves ont trois périodes pour commencer et terminer le travail. Des consignes sont données pour la deuxième activité d'écriture en équipe de deux. Ces consignes sont d'écrire leurs noms, la date, le numéro de leur groupe, d'écrire le brouillon au crayon à mine puis de le transcrire sur une copie finale au stylo bleu ou noir. Aussi, l'enseignante précise que chaque élève doit s'attribuer un rôle : celui de secrétaire et celui de *leader* qui mène la discussion afin que les deux partenaires d'écriture s'accordent sur la version définitive.

3.3.3 Activité d'écriture 3 - Écriture d'un texte argumentatif en groupe de trois

La troisième activité d'écriture collaborative à trois (voir annexe 3) est réalisée quatre semaines après la première activité. Pour l'activité d'écriture à trois, les élèves ont trois périodes pour rédiger. Ils peuvent donc, selon leur choix, se diviser les tâches : le secrétaire, le leader et le correcteur.

Les instructions sont données aux élèves par l'enseignante à l'aide d'une présentation PowerPoint où toutes les consignes de la tâche à réaliser sont inscrites et expliquées. L'enseignante demande aux élèves de prendre note des consignes dans leur cahier qu'ils peuvent ensuite utiliser comme référence. Puis, elle donne quelques minutes aux élèves pour répondre à leurs questions avant de commencer à réaliser la tâche d'écriture. Les élèves commencent à travailler individuellement afin de se concentrer sur leurs propres idées. L'enseignante explique de nouveau quelques points à ceux qui étaient distraits ou qui n'ont pas bien compris. Ensuite, les élèves discutent et rédigent pendant 65 minutes puis, l'enseignante et les élèves discutent en plénière pour terminer avec un travail de collaboration en équipe entre les élèves et, 5 minutes avant la fin du cours, l'enseignante distribue le questionnaire.

3.4 Déroulement de l'essai

En ordre chronologique, l'essai se déroule comme suit :

- 1) Activité d'écriture 1- Écriture d'un texte en L2 individuellement
- 2) Administration du questionnaire 1 sur l'appréciation de l'activité d'écriture et l'auto-évaluation du niveau de stress ressenti lors de sa réalisation.
- 3) Activité d'écriture 2- Écriture d'un texte en L2 en dyade
- 4) Administration du questionnaire 2 sur l'appréciation de l'activité d'écriture et l'auto-évaluation du niveau de stress ressenti lors de sa réalisation.
- 5) Activité d'écriture 3- Écriture d'un texte en équipe de 3
- 6) Administration du questionnaire 3 sur l'appréciation de l'activité d'écriture, et l'auto-évaluation du niveau de stress ressenti lors de sa réalisation.

Durant tout le déroulement de l'essai et de l'intervention, l'enseignante prend des notes dans son journal de bord. Ceci permet de garder des traces en ce qui a trait à son développement professionnel en regard des compétences professionnelles ciblées pour l'essai.

3.5 Traitement de données et plan d'analyse

Journal de bord : J'ai rédigé mon journal de bord sur Word. J'ai écrit les dates de mes observations sur le travail des élèves et le déroulement de leur travail, qu'il soit fait seul, à deux ou à trois. Aussi, j'ai écrit mes remarques à propos de la réalisation du travail. Dans le journal de bord, j'inscris mes commentaires pour m'aider à analyser les données. Cette analyse est qualitative et je fais ressortir les éléments importants de mon journal pour attester de l'évolution de mes compétences professionnelles.

Questionnaire aux étudiants : Après avoir ramassé les questionnaires des élèves, les données sont entrées dans Excel et la moyenne est calculée pour chacune des activités (voir annexe 4). Puis, j'ai fait un tableau qui présente les résultats des trois activités. Je fais des moyennes et j'analyse les commentaires ou les justifications des élèves à travers leurs réponses aux questionnaires.

Contrairement au tableau 1, dont la première question présentait 5 éléments de réponse, il a été décidé de regrouper les réponses des élèves en trois parties pour simplifier l'interprétation des résultats. Ainsi, le « *pas du tout* » et le « *peu* » ont été jumelés. Les élèves qui ont répondu « *pas du tout* » et « *peu* » à la première question de la première partie du tableau 1 se retrouvent dans la même case. D'autre part, les élèves qui ont fait le choix des réponses « *moyen* » sont regroupés dans une case et ceux qui ont fait le choix « *assez* » et « *beaucoup* » sont également regroupés dans une seule case. Nous nous retrouvons alors en présence de seulement trois cases plutôt que cinq.

Le même procédé de simplification a été appliqué au premier énoncé de la partie 2. C'est la raison pour laquelle tous les élèves qui ont formulé leur niveau de stress en optant pour la réponse « *pas du tout* » et « *peu* » se retrouvent dans la même case. C'est également le cas des élèves qui ont opté pour les réponses « *moyen* » et ceux qui ont opté pour les réponses « *assez* » et « *beaucoup* ». Nous nous retrouvons avec trois colonnes de résultats.

CHAPITRE IV - RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Le chapitre IV présente les résultats obtenus dans le cadre de cet essai. Les résultats sont présentés et discutés pour chacune des interventions écriture individuelle, écriture en dyade et écriture à trois. Nos commençons tout d'abord avec les résultats sur la perception du niveau de stress et de l'appréciation des activités puis nous présentons les résultats en lien avec le développement des compétences professionnelles ciblées dans le cadre de cet essai. Suivent ensuite quelques retombées pédagogiques.

4.1 Niveau d'appréciation des élèves

En regard de l'objectif 1.2, le tableau des résultats individuels (voir annexe 4) indique le niveau d'anxiété rapporté par les élèves participants pour chacune des activités.

Tableau 2. Appréciation et niveau de stress perçu par les élèves par activité d'écriture

Activités d'écriture	Appréciation	Niveau de stress perçu
1- Individuelle (n = 49)	7.07 (14.43%)	3.08 (6.29 %)
2- En dyade (n = 49)	6.36 (12.98 %)	3.28 (6.69%)
3- En équipe de 3 (n =47)	6.91 (14.70%)	3.74 (7.96%)

Activité individuelle :

En ce qui a trait à l'appréciation de l'activité individuelle par les élèves, parmi les 49 élèves, 28 ont *beaucoup* ou *assez* apprécié l'activité d'écriture. À titre de justification, ces élèves ont trouvé l'activité « pas long » ; « très facile » ; « expression de point de vue » ; « facile d'écrire un dialogue »; « amusant ». Quatorze élèves ont dit que l'activité était *moyenne* « pas difficile, j'aime

écrire, c'est long » et 7 ont *peu ou pas du tout* apprécié ladite activité, commentant : « je n'aime pas l'écriture », « parler est plus important », « on fait rarement des tests d'écriture sur des sujets pareils », « ennuyeux et plate », « les écritures sont nulles à faire », « je sais que je vais fumer et au moins j'ai des conseils pour les dire à mes amis » (voir annexe 4).

En ce qui a trait à la question sur la perception du stress, 41 des 49 élèves ont répondu qu'ils n'ont *pas du tout* ou *peu* été stressés lors de l'activité d'écriture. Sept élèves ont été *moyennement* stressés, y allant de commentaires tels que : « je ne savais pas quoi écrire, mais j'ai utilisé mon imagination » ; « j'avais peur que ça soit difficile et de ne pas avoir le temps de terminer », « je ne comprends pas l'anglais » ; « c'est beaucoup moins stressant que les autres ». Personne n'a été *assez* stressé, alors qu'un seul élève s'est dit *très stressé*, affirmant : « je ne parle pas l'anglais ».

Bref, les résultats des élèves nous apprennent que les élèves ont apprécié le contenu de l'activité 1 (57,1%). Plus de la moitié des élèves ont compris et aimé la situation d'apprentissage réalisée individuellement. En ce qui a trait aux impressions mentionnées par les élèves, il semble que la majorité des élèves (n = 41) ont trouvé la tâche facile à comprendre et que la situation d'écriture n'était pas stressante.

Activité de collaboration en dyade :

L'activité d'écriture collaborative à deux s'est bien déroulée, sauf que certains élèves avaient toujours quelques questions à me poser. En outre, le groupe étant constitué d'un nombre impair d'élèves, un groupe de trois élèves a dû être constitué. Or, deux des trois élèves ne voulaient pas travailler ensemble ; je les ai toutefois obligés à demeurer en équipe et à travailler.

Vingt-deux élèves sur 40 ont *beaucoup* ou *assez* apprécié l'activité d'écriture collaborative en dyade alors que 14 ont dit que c'était *moyen*. Les élèves ont aimé travailler avec un pair qui pouvait les aider à comprendre la tâche, à dialoguer et à pratiquer l'anglais. Aussi, ils ont trouvé que c'était une activité intéressante et amusante à faire à deux. Treize élèves ont *peu* ou n'ont *pas* du tout apprécié l'activité. Ces derniers ont trouvé l'exercice « long », « plate », « moins court puisque c'est en équipe » ou trouvaient qu'il n'était « pas intéressant d'écouter les autres parler » (voir annexe 4).

Concernant la deuxième question sur le stress, 6 élèves ont dit avoir été *beaucoup* ou *assez* stressés. Un élève a été *moyennement* stressé et 40 ont été *peu* ou *pas* stressés. Il est à noter que deux élèves ont omis d'indiquer le degré de stress qu'ils ont senti.

Concernant les points positifs, j'ai remarqué que la plupart des élèves étaient intéressés par le sujet de chaque activité. Cependant, ils étaient particulièrement plus à l'aise et plus sérieux à réaliser le travail quand ils étaient en équipes de deux. L'écriture collaborative à deux a semblé mener les élèves à se concentrer sur la tâche à réaliser et à s'entraider, et ce, indépendamment de leur niveau de compétence.

Finalement, les résultats de l'activité en dyade laissent aussi croire que la collaboration a pu soutenir, chez les élèves, le développement de la compétence 3, soit l'écriture des textes variés. Lorsque les élèves travaillent avec un pair, il nous a été possible de voir augmenter leur niveau de participation, même en contexte de difficulté d'apprentissage en ALS parce que le travail à deux est généralement plus simple à réaliser. Ils pouvaient aussi avoir plus d'idées pour rédiger.

Activité de collaboration à trois :

En ce qui a trait à la première question du questionnaire, 23 élèves ont *beaucoup* ou *assez* apprécié l'activité d'écriture parce que c'était en équipe. Leurs justifications variaient entre « pas trop difficile », « facile », « amusant » et « intéressant en équipe », « ce n'était pas simple d'écrire à trois ». De plus, dix élèves ont *moyennement* apprécié l'activité, car l'activité prend du temps et 14 autres l'ont *peu* ou *pas* du tout appréciée, car « le sujet n'était pas intéressant » ; « l'activité est longue » ; « je n'ai pas assez d'idées » ; « 3 élèves, c'était trop de personnes pour écrire » (voir annexe 4).

Pour ce qui est de la deuxième question, 33 élèves sur 49 n'ont *pas du tout* été stressés ou *peu* stressés lors de la réalisation de l'activité, tandis que 5 autres l'étaient *moyennement* et 9 ont été *beaucoup* ou *assez* stressés. Le travail à trois semble plus enrichissant pour réaliser la tâche : « je suis avec mes amis » ; « c'est en équipe et ça nous aide à pratiquer l'anglais » ; « sujet intéressant et facile à développer » ; « tout le monde a participé, ce qui a rendu le travail plus simple ». Par contre, il implique parfois de prendre plus de temps puisque les trois élèves doivent être d'accord sur les idées à rédiger.

4.2 Comparaison des activités d'écriture

En comparant les réponses des élèves pour chacune des trois étapes (écriture individuelle vs écriture en dyade vs écriture à trois), la première question concernant l'appréciation de l'activité montre que l'activité individuelle est beaucoup plus appréciée, étant reçue positivement par 57,1% d'élèves (soit 28/49). Comparativement, 44,9% d'élèves (soit 22/49) ont apprécié l'activité collaborative en dyade. Enfin, 48,92 (soit 23/47) élèves ont pour leur part eu une appréciation positive de l'activité d'écriture à trois.

Quatorze élèves ont *moyennement* apprécié l'activité d'écriture individuelle. Sept ne l'ont que peu ou pas appréciée. Quatorze étudiants également ont eu une opinion positive de l'écriture en dyade alors que treize ont *peu* ou *pas* aimé. À l'inverse 14 des 47 élèves du groupe de l'activité 3 (Tableau 1) ont peu ou n'ont pas du tout apprécié l'exercice d'écriture en groupe de trois.

L'activité 1 est de toutes la plus appréciée et la moins stressante. L'activité 3 arrive au deuxième rang, étant plus appréciée que l'exercice 2, et ce *malgré le fait que les étudiants l'aient aussi trouvée la plus stressante*.

Le tableau 2 ci-dessus montre la moyenne des appréciations des élèves dans le questionnaire de type Likert. Les chiffres sont additionnés puis divisés par le nombre d'élèves pour obtenir la moyenne dans la colonne d'appréciation et dans le niveau de stress perçu. Ces chiffres indiquent le degré d'appréciation de l'activité, ainsi que le degré du niveau de stress perçu. Le tableau 2 montre que 7.07 élèves sur 49 ont apprécié l'exercice individuel, soit 14.43 % des élèves. En comparaison avec les activités 2 et 3, l'activité individuelle est la plus appréciée.

En ce qui a trait à la deuxième question sur le stress, dans l'activité d'écriture 1, un seul élève a ressenti *beaucoup* de stress, tandis que pour l'activité 2, ce nombre s'est élevé à 8 élèves. Dans l'activité 3, 9 élèves ont dit avoir été *assez* stressés. Sept élèves ont moyennement ressenti le stress lors de l'activité 1, un seul élève a *moyennement* été stressé lors de l'activité 2, et 5 élèves lors de l'activité 3. Au cours de l'activité 1, 41 élèves ont été *peu* ou *pas* stressés. Quarante élèves ont été peu stressés pendant l'activité 2. Trente-trois élèves n'ont été que peu stressés, ou n'ont pas été stressés du tout lors de l'activité 3 (Tableau 2).

Les résultats réfutent mes propres observations : les élèves se sentent moins stressés quand ils travaillent en équipe en classe bien qu'eux-mêmes disent le contraire. Donc, les résultats par rapport au stress semblent contre-intuitifs. Le stress du travail individuel était perçu à 3.08 (sur 49 élèves soit 6.29%) tandis que pour les deux autres travaux de collaboration à deux et à trois, il était de 3.28 (49 élèves soit 6.69%) et de 3.74 (47 élèves soit 7.96%) respectivement (Tableau 2). Cela indique donc que le travail de collaboration à trois était le plus stressant pour les élèves. Cela semble aussi montrer que le niveau de stress tend à augmenter avec le volume de l'équipe.

4.3 Objectif 2 : Développement de mes compétences professionnelles 3 et 4

La CP3 réfère à la planification de l'enseignement et s'énonce comme suit : *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.*

L'impact de cette intervention m'a amenée à observer l'émotion ressentie par l'élève durant la réalisation de chacune des tâches d'écriture. Également, les stratégies d'écriture collaborative m'ont aidée à développer la CP3 sur le plan de la conception des contenus liés au niveau des compétences des apprenants. À titre d'exemple, dans l'activité collaborative en dyade, un élève n'a *pas du tout* apprécié l'activité, car il préfère travailler seul. Aussi, pour la perception du stress, ce même élève dit que « la personne avec qui je travaille ne parle pas l'anglais donc, je dois l'aider beaucoup ». Cela m'a éclairé sur la manière dont les différences de compétences d'un élève à l'autre au sein d'une même équipe affectent l'appréciation, et possiblement aussi le niveau de stress ressenti face à l'activité.

Un autre incident est également arrivé, lors du travail à trois, alors qu'un des élèves en avait insulté un autre, qui l'a ensuite presque frappé. Dans ce cas-là, j'ai retiré l'élève qui a frappé l'autre pour lui parler, puis j'ai appelé les deux autres pour savoir ce qui s'est passé. À ma surprise, l'élève qui a été frappée s'est excusée, car elle avait dit une blague mal placée, insultant son camarade de classe. J'ai demandé qu'ils reviennent en classe et terminent leur activité. J'ai envoyé un des trois élèves dans un autre groupe. Cette situation m'amène à modifier ma stratégie pour l'activité collaborative à trois. Maintenant, je prends davantage de variables en considération, comme l'environnement, le matériel, le temps de réalisation, lorsque je planifie mes activités. De prime abord,

je relève le thème sur lequel nous travaillons puis je le transforme en projet. J'observe et j'écoute les élèves dans des situations d'apprentissage, de collaboration et d'échanges.

La CP4 - Piloter 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.

Dans l'activité collaborative à trois, un élève n'a pas du tout apprécié l'activité parce que « c'est moins amusant que faire des dialogues » et pour la deuxième question sur la perception du stress ressenti il dit « car mon ami me dérange ». Pour la même activité, un élève a dit « on était trop, donc c'est mieux ». Par ailleurs pour la perception du stress, il a mentionné « mes coéquipiers ne travaillaient pas ». Dans ce cas, mon rôle en tant que guide est important. J'ai pu diriger les élèves qui ne travaillaient pas en leur montrant ce qu'ils peuvent faire avec l'aide des autres.

Comme résultat, le climat durant l'activité était paisible et les élèves ont travaillé sérieusement. Je n'ai pas remarqué de tension durant l'activité, mais plutôt quelques questions répétées de la part de quelques élèves qui n'étaient probablement pas attentifs durant l'explication de l'enseignante ou qui n'avaient pas bien compris les explications.

Lors du pilotage, j'ai remarqué que la gestion des activités devient plus simple quand les élèves reçoivent des consignes claires et précises sur le travail à faire. Au début, mes consignes étaient peu claires et pas suffisamment concises. De fait, j'ai dû les répéter plusieurs fois en groupe ou individuellement ; la fin de mon intervention, j'ai moins répété mes consignes et instructions sauf un ou deux élèves qui avaient besoin d'explications supplémentaires.

J'ai joué le rôle de guide dans la mobilisation du savoir des élèves en leur montrant comment utiliser ce qu'ils ont appris. Afin de favoriser cet apprentissage, j'ai utilisé le questionnement et les rétroactions formatives. Aussi, j'ai favorisé le travail en collaboration, ce qui m'a permis de repérer et d'identifier les problèmes d'apprentissage de type collaboratif.

Pour la troisième activité de mon groupe de secondaire 3, dès la première période, j'écris tout d'abord la date au tableau. Aussi, je change une procédure puisque cette activité d'écriture doit être effectuée en équipe de trois ; je dis aux élèves qu'ils peuvent choisir leurs coéquipiers. Ils ont une minute pour s'installer ensemble. Cela n'était pas grandement apprécié par les élèves, mais ils

étaient néanmoins à l'aise durant cette activité en équipe. J'ai amélioré ma CP4, concernant le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, en proposant aux élèves de faire un choix entre deux sujets d'écriture. J'ai constaté que de formuler des directives plus précises et de mieux canaliser les choix offerts aux élèves a stimulé leur intérêt.

J'ai remarqué aussi que malgré mes explications des consignes de l'activité et de ma lecture de l'activité en entier, quelques élèves m'ont posé la même question. Soit parce qu'ils n'ont pas lu la consigne sur la feuille, soit parce qu'ils ne m'ont pas écouté, ou encore qu'ils étaient confus, croyant qu'il s'agissait du même genre d'écriture que lors du travail précédent. Malgré cela, la troisième et dernière activité s'est bien passée. Le climat était paisible et j'ai observé que les élèves ne semblaient pas stressés, mais heureux de travailler ensemble. À travers ces trois activités d'écriture variées, j'ai amélioré ma CP4 en apprenant à mieux gérer le déroulement des activités. Aussi, en réalisant ces activités une à la suite de l'autre, les élèves ont pu mieux intégrer la routine du travail à faire et être progressivement de mieux en mieux préparés à de tels exercices. Donc, pour ma part j'avais moins de questions à répondre et moins de consignes à répéter. Quant aux élèves, ils étaient intéressés à travailler en équipe et à élaborer sur le sujet de leur choix. Même le questionnaire que j'ai distribué à la fin de chaque activité a donné la liberté de parole aux élèves qui pouvaient s'exprimer selon la question sur leur appréciation de l'activité et le niveau de stress ressenti.

CHAPITRE V - SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Cet essai avait pour but d'observer l'efficacité des stratégies d'écriture collaborative en ALS.

5.1 Résumé de l'intervention

Notre objectif général était de voir si l'écriture collaborative contribuerait à réduire le stress des élèves d'ALS en contexte d'écriture. Donc, les trois objectifs spécifiques de cette recherche étaient :

1- L'impact de l'intervention sur la perception du stress chez les élèves.

2- L'appréciation des activités d'écriture.

3- L'impact de l'implantation des stratégies émotionnelles dans le développement de mes compétences professionnelles 3 et 4.

Trois activités d'écriture en ALS ont été proposées aux élèves : 1) une activité d'écriture individuelle, 2) une activité d'écriture en collaboration à deux, et 3) une activité d'écriture en collaboration à 3. Chaque activité était suivie d'un questionnaire dans lequel les élèves évaluaient leur niveau d'appréciation de l'activité et leur perception du niveau de stress éprouvé durant l'activité.

En parallèle, j'ai tenu un journal de bord où j'ai noté le déroulement de mes cours et des incidents importants qui y sont arrivés.

Les résultats aux questionnaires ont permis de voir que les élèves ont davantage préféré l'activité individuelle (avec un taux d'appréciation de 14.43%) et la moins stressante (6.29%) (Tableau 2). Certaines de nos observations et les commentaires recueillis à l'aide des questionnaires à réponses ouvertes révèlent que plusieurs élèves se sentaient moins stressés durant les activités individuelles et de collaboration à deux.

5.2 Conclusion

L'implantation de l'écriture collaborative comme stratégie d'enseignement pour développer mes compétences professionnelles et plus précisément les compétences 3 et 4 m'a permis de mieux atteindre les objectifs de ces deux compétences soit la conception du contenu et le pilotage du travail en salle de classe. Le travail réalisé dans le cadre de cet essai m'a aussi permis de bien actualiser les recommandations du MELS concernant les deux compétences professionnelles visées (3 et 4).

Comme mentionné au chapitre 1, comprendre les émotions des étudiants m'aidera à développer les deux compétences professionnelles CP3 et CP4. Comprendre les émotions de mes élèves m'a aidé à mieux planifier mes cours en ciblant plus précisément mes objectifs et en adaptant les activités en fonction de leurs sujets d'intérêt. Cela a continué à m'aider à mieux piloter leur apprentissage et la conception du contenu du cours, en prenant compte de leurs questions sur chacune des activités de leur produit final écrit et de leurs impressions quant aux activités elles-mêmes.

La conception des contenus était liée au niveau des compétences des élèves. L'évaluation des stratégies d'écriture collaborative que j'ai tenté d'implanter a au final fourni des résultats contraires à mes attentes. En effet, la majorité des élèves ont préféré l'activité d'écriture individuelle aux deux autres activités collaboratives. Les résultats ont été à l'encontre de mes propres impressions en classe en tant qu'enseignante. Depuis longtemps, j'avais plutôt l'impression que les élèves semblaient plus motivés et que la collaboration leur permettait de profiter mutuellement de leurs différentes forces. Voilà qui soulève quelques questions intéressantes, d'abord quant à mes propres à priori. Mais aussi peut-être à la façon dont les élèves perçoivent différemment les priorités du processus d'apprentissage et la question du stress durant le travail en classe.

Dans un autre ordre d'idées, les stratégies de gestion des émotions dans les activités d'écriture ont suscité ma réflexion et mes questionnements concernant les mesures d'aide à offrir aux élèves dans la gestion de leurs émotions, pour qu'ensuite ils soient capables de rédiger un texte en anglais. Bien que je sois en mesure d'identifier les lacunes de certains élèves dès le début de l'année scolaire, il faudrait mettre en place des activités nécessaires pour soutenir les élèves dans leurs émotions. En tant qu'enseignante, j'ai offert la stratégie de collaboration en classe durant deux activités d'écriture en anglais tout en suivant les consignes du PFEQ. La stratégie que j'ai choisie semble

particulièrement bénéfique pour les élèves qui éprouvent des difficultés de gestion de leurs émotions ou du stress lors d'une activité d'écriture de langue seconde.

Je retire au final, en fin de compte, que rédiger un texte à deux est plus bénéfique qu'en équipe de trois élèves.

5.3 Limites

La validité des résultats de cette recherche comporte certaines limites. Les questionnaires d'appréciation de l'activité d'écriture et de la perception du stress ressenti nécessitent encore davantage de développement. Il serait bénéfique de rédiger des énoncés mieux contextualisés qui ciblent certains critères de la compétence 3 – « *Écrire un texte* ». Le temps alloué à l'intervention est insuffisant pour le type d'apprentissage que requiert la gestion du stress et des émotions et de la stratégie d'écriture collaborative en ALS. En outre, un questionnaire est toujours sujet à l'effet de désirabilité sociale. Ainsi, les élèves qui ont répondu au questionnaire étaient aussi les élèves de l'enseignante-chercheure. Il se peut que les élèves aient répondu plus positivement aux questions simplement pour plaire à leur enseignante. Il serait bénéfique de la tester tout au long d'une année scolaire, pour laisser le temps aux élèves de vivre plus d'expériences et d'augmenter les chances d'observer une amélioration. Inclure dans les outils de collecte de données des entretiens individuels avec les élèves permettrait peut-être de mieux comprendre les causes de leur manque d'attention et de leur difficulté à se concentrer.

Une autre limite de l'intervention réside dans le temps identique alloué aux différentes activités d'écriture. Le travail à trois va effectivement prendre plus de temps à réaliser. Mettre les élèves dans une situation où ils doivent atteindre un consensus à trois est-elle une technique efficace qui peut fonctionner pour réussir l'exercice ? Aussi, la terminologie utilisée dans les questionnaires a peut-être été mal comprise des élèves participants. Quelle est la compréhension des élèves du mot « stressé » ? Selon eux, cela veut-il dire plus agité ou nerveux ?

Une dernière limite réside dans la provenance des élèves. Cet essai a-t-il été réalisé dans un milieu pauvre ? Aisé ? Moyen ? Et il se pourrait que les résultats obtenus ne soient pas les mêmes dans un autre milieu. Enfin, les participants étaient tous des élèves de troisième secondaire. Ceci étant,

il est impossible de dire si des élèves de niveaux plus élevés ou plus bas auraient répondu de la même façon.

5.4 Pistes de développement

Bien qu'il est question d'un groupe régulier en anglais, la variété de niveaux d'avancement au sein d'une même classe représente une autre limite. Dans ce cas, comment soutenir les élèves faibles en anglais à l'aide de la stratégie de collaboration s'il se trouve qu'on doit prendre en considération les élèves qui ont besoin de comprendre la situation d'écriture ? Tout cela, sans ralentir le reste du groupe et aussi sans leur donner trop d'explication ?

L'apport de mon étude sur ma pratique d'enseignement en particulier me montre que la psychologie est importante pour bien comprendre l'élève et ses émotions, et pour bien comprendre aussi les deux variables de mon étude, soit la concentration et l'attention.

Concernant mon enseignement, sur le plan des limites du soutien à offrir, au développement de l'autonomie de l'étudiant, l'élève doit aussi être capable de s'organiser et de se prendre en charge. Un dernier aspect mérite enfin une attention particulière. Il s'agit du souci de ne pas nuire aux étudiants. Je me demande comment ne pas diminuer le rythme d'apprentissage des élèves qui travaillent fort.

Comme ma démarche comportait des limites, il serait intéressant et pertinent de reprendre ce projet en y apportant certaines améliorations.

5.5 Retombées pédagogiques et pratiques

La collaboration calme les émotions de l'élève et lui permet d'accomplir le travail sachant qu'il a une aide. Le travail à deux apaise les émotions, car l'élève qui ne sait pas quoi faire et par quoi commencer sera motivé à faire la tâche avec un autre élève qui pourrait l'aider. Cette entraide permet aux élèves de faire des échanges d'idées qui calment leur anxiété face aux questionnements qu'ils ont par rapport aux instructions.

Un premier obstacle perçu durant l'activité est, de mon point de vue, le temps que demande l'écriture de l'activité en équipes de deux ou de trois élèves. Il faut que les élèves lisent attentivement

les sujets puis qu'ils en choisissent un afin de commencer à en discuter et à faire un plan pour l'écriture de leur texte. Or, tout ce travail demande du temps.

D'une part, le regroupement des élèves en équipes de deux et plus encore en équipes de trois n'était pas facile. Aussi, laisser le choix aux élèves de choisir leurs coéquipiers mène parfois à perdre du temps ou à discuter longtemps au lieu de réaliser sérieusement le travail. D'autre part, de choisir moi-même les coéquipiers, me permet en tant qu'enseignante de regrouper les élèves plus forts avec les plus faibles. Par ailleurs, cela n'est pas toujours idéal, car il y a des élèves qui ne s'entendent pas entre eux et qui ne peuvent pas travailler avec certains coéquipiers. Maintenant, je demande aux élèves de trouver deux autres élèves avec qui ils veulent travailler, en leur donnant 60 secondes pour le faire. À la fin, s'il reste des élèves sans coéquipiers, je choisis l'équipe pour eux. Cela est particulièrement difficile lorsqu'un élève a un problème avec un camarade de classe ou si un élève est timide. Dans ce cas, les élèves ne se sentent pas à l'aise pour contribuer à la discussion et éventuellement à la rédaction du texte.

Quant aux résultats, ces derniers ont démontré le contraire de mon intuition de départ sur la stratégie de collaboration en écriture. Les résultats montrant que le travail individuel d'écriture est le type préféré par les élèves, je me questionne à savoir si le stress des élèves monte surtout parce que le temps est trop limité pour réaliser le travail en équipe. Peut-être vaudrait-il mieux former les équipes d'avance et leur proposer le thème de la rédaction au cours précédent, pour qu'ils aient déjà le temps d'y réfléchir. C'est une piste à explorer.

L'important pour l'élève est d'être capable de rédiger un texte en anglais. Vu les commentaires des élèves, particulièrement ceux des plus faibles ou ceux en difficulté, il conviendrait d'inclure à la stratégie de collaboration des outils soutenant la rédaction de textes variés, comme des dictionnaires.

Je commence déjà à penser à améliorer mes activités. Par exemple, pour les deux activités en équipe, je donne un rôle à chaque élève : un élève qui rédige et l'autre qui gère la discussion et cherche des mots dans le dictionnaire. Pour l'activité en équipe de trois : je peux demander à un élève de rédiger, à un autre de chercher les mots dans le dictionnaire pour éviter les fautes d'orthographe et à un troisième de gérer le travail et la discussion. Aussi, pour l'activité d'écriture en général, je peux ajouter quelques mots (6 mots) de vocabulaire qu'ils doivent utiliser dans leur

production écrite. Donc, l'enseignante doit simplifier les consignes et nommer clairement comment les élèves vont travailler et ce qu'ils doivent réaliser.

Une absence fréquente de la part de l'élève pourrait nuire à l'enseignement de cette stratégie, car les équipes seraient incomplètes, nuisant aux apprentissages et au développement des élèves présents.

Aussi, j'ai remarqué le manque de motivation des élèves à écrire en ALS. Afin de régler cela, je suggère de communiquer avec les élèves en plénière puis leur demander d'écrire sur papier (sans inscrire leur nom) ce qui les démotive et d'offrir ce qui pourrait être selon eux des pistes de solutions.

Pour ce qui est lié à la gestion des différents niveaux d'habileté au sein d'un même groupe, plusieurs tensions et frustrations ont été exprimées, particulièrement par les élèves plus forts qui sentent qu'ils doivent porter à eux seuls tout le travail. Je suggère donc à l'avenir de répartir les élèves en deux groupes, intermédiaire et avancé, ce qui pourrait y remédier. Cela implique certes de la part de l'enseignant(e) d'adapter légèrement son évaluation en fonction des forces respectives des élèves, particulièrement de ceux qui connaissent plus de difficultés. De diviser ainsi les équipes pourrait également permettre à l'enseignant de mieux diriger son attention vers les groupes qui en ont le plus besoin, laissant les élèves plus forts avancer eux aussi à leur rythme. De plus, un dernier problème qui nuit à l'apprentissage dans ces groupes est le manque de motivation de certains élèves, qui tend également à ralentir la classe. Le rôle de l'enseignant est ici primordial, parce qu'il est aussi un guide qui peut aider à déclencher la motivation de l'élève. Pour ce faire, les deux doivent communiquer ensemble afin de trouver un moyen de travail qui intéresse l'élève, mais aussi de le mettre en confiance et de délier les blocages qu'il peut manifester.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Département de didactique Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Arnold, J. (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *ELA Études de linguistique appliquée*, 144, 407-425.
- Clemenson, A. (2011). *Apprendre à écrire des textes qui suscitent des émotions : vers un investissement énonciatif et subjectif*. Thèse de Doctorat, Université de Grenoble, France. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00737525/document>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Association for Supervision and Curriculum Development. Library of Congress.
- Darling-Hammond, L., Orcutt S., Strobel K., Kirsch E., Lit I., & Martin D. (2005). *Session 5 Feelings Count: Emotions and Learning* (en ligne). Stanford University School of Education. URL: http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/05_emotions_learning.pdf
- Deguire, L. (2007). *L'intégration des TIC et développement d'habiletés métacognitives en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada. URL : <http://www.constellation.uqac.ca436/1/24981347.pdf>
- Delannoy, C., & Lorant, S. (2007). *Une mémoire pour apprendre* Paris : Hachette.
- Écriture collaborative*. Séminaires Actualité de la recherche 2009-2010. EduTech Wiki.fr. URL: [http://edutechwiki.unige.ch/fr/%C3%89criture_collaborative#Les_caract.C3.A\(ristiques_de_1.27.C3.A9criture_collaborative](http://edutechwiki.unige.ch/fr/%C3%89criture_collaborative#Les_caract.C3.A(ristiques_de_1.27.C3.A9criture_collaborative)
- Elias, M., Zins, J., Weissberg R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators Development*. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development. Library of Congress.

Gazaille, M. (2015). Notes de cours de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières

Gosselin, M-J, & Turgeon L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. Dans *Le stress à l'école Volume XLIII, no. 2. Éducation et Francophonie*. Association Canadienne d'Éducation de Langue Française. URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-050-GOSSELIN.pdf>

Guay, J. (2014). *La régulation des émotions*. CCPE Centre de consultation psychologique et éducationnelle. URL : <http://www.ccpeweb.ca/regulation-emotions/>

Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3e année. (2006). Éducation en Ontario. L'excellence pour tous et pour toutes. Gouvernement de l'Ontario. URL : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf

Guité, F. L'écriture collaborative en classe. Relief ...contre la planéité. Mis à jour le 15 juin 2007. URL : <http://www.francoisguite.com/2007/06/lecriture-collaborative-en-classe/>

Lafontaine, M. (2005). Stratégies d'apprentissage et réussite en anglais langue seconde chez les élèves de 5^e secondaire : vers une validation de la typologie d'O'Malley et Chamot. *Langues et Linguistique*, 31 : 111-143.

Lafortune, L., Doudin, P.A., Pons, F. & Hancock, D.R. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Letor, C. (2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations sociales d'acteurs pédagogiques au Chili*. URL : <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:5268>

Lightbown, P.M., & Spada, N. (2006). *How Languages Are Learned* (3rd ed.). New York : Oxford University Press.

MacIntyre, P. (1995). *How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow*. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS. (2013a). *Programme de formation de l'école québécoise PFEQ. Domaine de langues. Enseignement secondaire, premier cycle : English as a second language*. Qc : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport MELS. (2013b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf
- Shelton, C. M. & Stern R. (2004). *Understanding Emotions in the Classroom: Differentiating Teaching Strategies for optimal learning* (version électronique). New York : Dude Publishing.
- Tappolet, C. (2007). *L'émotion et l'attention : une relation nécessaire ?* (Version électronique). Université de Montréal. URL : http://www.creum.umontreal.ca/IMG/pdf_Emotion_and_Attention-web.pdf
- Tardif, M. & Lessard, C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, J. & Ouellet, Y. (1995). *Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'intervention avec des enseignants du primaire et du secondaire*. Cahier de la recherche en éducation. Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation. Éditions CRP de l'Université du Québec à Chicoutimi : 57-88.
- Weber, A. (2015). *Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CMI)*. Éducation. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965/document>

ANNEXE 1

Questionnaire 1

Activité individuelle d'un dialogue (1 période de 65 minutes)

C3- Writing and Producing Texts /20

Instructions : Write the draft in pencil and the final copy in blue or black ink

1-Read the two situations

2-Choose one situation and write a six-sentence dialogue

Instructions : Write the draft in pencil and the final copy in blue or black ink

1-Read the two situations

2-Choose one situation and write a six-sentence dialogue

Instructions : Write the draft in pencil and the final copy in blue or black ink

1-Read the two situations

2-Choose one situation and write a six-sentence dialogue

Situation A

Otto comes home from a party smelling cigarette. Before entering the house, he chews mint gum to mask the smell. He knows that his mom will ask him about the party. However, his clothes still smell like smoke and his mother confronts him. What does he tell his mother?

Does he tell his mother?

Situation B

Eugénie decides to light up a cigarette in her room after her parents have gone to bed. However, they are not asleep. Suddenly, her dad opens the bedroom door to wish her goodnight and catches her smoking. What does she say to him ?

ANNEXE 2

Questionnaire 2

Activité d'écriture collaborative d'un texte d'opinion en équipe de deux (3 périodes de 65 minutes chacune)

C3- Writing and Producing Texts /20

Instructions :

1-Write the draft in pencil and the final copy in blue or black ink

1-Read the subject then, write an opinion text

Subject: You might think it is fine for you and your friends to smoke, but how would you feel if you saw your younger brother or sister smoking? What would you say?

ANNEXE 3

Questionnaire 3

Activité d'écriture collaborative d'un texte argumentatif en équipe de trois (3 périodes de 65 minutes chacune)

C3- Writing and Producing Texts /20

Instructions :

1-Write the draft in pencil and the final copy in blue or black ink

2-Write a paragraph giving good advice to a teen about one of the problems mentioned below :

Problem 1 :

My brother really enjoys weightlifting. He trains for three hours a day, every day of the week. I can already see the difference in his body shape, but I do not know if it is safe. He is only fifteen years old

Problem 2 :

After school, my friend Tony works on his father's farm until late at night. It is very difficult for him to get up in the morning so he drinks two or three cups of coffee before going to school. At lunchtime, he has an energy drink so he can concentrate during the afternoon.

ANNEXE 4

Test 1 : Activité individuelle 1-Groupe 301

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	5	L'activité n'était pas long	2	C'est facile imaginer une scène
2	4	On apprend la vie des fumeurs et accros au shopping et on apprend l'anglais	3	Je ne comprends pas l'anglais
3	5	C'est très facile	2	On savait quoi faire
4	3	C'est correct	1	Je ne suis pas stressé lors des activités
5	4	C'est amusant et différent à faire plus souvent	3	J'ai répondu à toutes les questions
6	2	Parler est plus important	1	Non, j'ai compris quoi faire
7	2	On fait rarement des tests d'écriture sur des sujets pareils	5	Je ne parle pas anglais

8	5	C'est un sujet délicat et j'ai pu exprimer mon point de vue	3	J'avais peur de manquer de temps
9	3	J'aime l'écriture en anglais	3	C'est beaucoup moins stressant que les autres
10	3	C'est facile et j'ai bien fait, des points gratuits	1	Je sais quoi écrire
11	2	C'est imposer des sujets, fermer la porte à la créativité	2	Je ne sais pas si dire la vérité à propos d'elle
12	5	Réfléchir sur la cigarette	1	Je ne sais pas pourquoi, je me suis senti normal
13	4	Ce n'est pas trop difficile et aide beaucoup à l'écriture	3	Je veux être sûre que le travail est bien fait
14	2	Je n'aime pas l'écriture	1	J'aime beaucoup l'anglais, étudier est suffisant
15	3	C'est bien de parler de fumer la cigarette et en même temps c'est awkward	1	C'est un court texte, je ne suis pas stressé
16	4	Écrire 10 phrases c'est amusant d'écrire ton propre dialogue	1	Ce n'est pas difficile, je suis habitué à faire des examens
17	4	On n'a pas l'habitude de faire ce genre d'activité	1	L'anglais n'est pas dur en écriture, mais en compréhension oui
18	4	C'est simple à comprendre	1	C'est facile

19	5	C'est vrai le sujet: la cigarette détruit bcp de vie	1	pas raison d'être stressé
20	4	Facile et déjà fais quelque chose pareil en classe	1	Jamais stressé en examen
21	3	J'ai répondu à toutes les questions	1	Super facile, bien compris
22	4	J'aime écrire des sketches	1	La situation d'écriture ne stresse pas
23	4	C'est intéressant, on a pu créer dialogue nous-mêmes	1	Je ne pas stressé pendant les évaluations
Moyenne	3.65		1.74	

Test 2 : Activité collaborative en dyade 23 réponses

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	4	Facile	2	J'avais peur de manquer de temps
2	4	C'est cool	2	Je suis stressé de base
3	3	J'aime travailler avec un élève fort ça m'a aidé à mieux comprendre	1	Mon coéquipier est là pour expliquer la partie que je ne comprends pas
4	4	Être avec un élève fort ça m'a aidé à mieux comprendre	4	Je devais penser quoi écrire pour que ça fait du sens à la fin
5	1	C'est plate d'écouter les autres parler	1	C'est simple d'écrire
6	5	Parce qu'en équipe	1	C'est en équipe, en cas de problème compter sur le coéquipier
7	2	J'ai pas compris quoi faire	3	Je ne savais pas comment j'allais réagir
8	3	J'aime faire des dialogues et un ami m'a aidé	2	Au début je ne sais pas penser quoi écrire

9	4	C'est une activité en équipe qui aider à parler et pratiquer l'anglais	4	Je ne suis pas proche de mon coéquipier donc, on ne se parle jamais
10	3	Un peu amusant travailler en équipe	1	Parce que avec un ami
11	3	Je préférerais pouvoir choisir nos équipes, mais l'activité est bien	1	J'avais quelqu'un pour m'aider
12	3	Correct	1	Les situations d'écriture ne me stressent pas
13	4	C'est une activité en équipe	1	Je ne suis pas stressé
14	1	Mon genre d'activités	1	Je ne suis pas une personne qui stresse durant les épreuves scolaires
15	4	J'aime l'anglais, mais pas les travaux en groupe	1	Ce que j'ai étudié m'a aidé beaucoup et c'était suffisant
16	5	Mon coéquipier donne des idées aussi donc, je peux avoir des idées de ce qu'on doit écrire	5	Je ne suis pas bon en français et mon coéquipier pas bon en anglais. C'était difficile à expliquer la situation
17	4	J'aime inventer des scènes	1	Facile
18	5	Bien	1	Aucune raison pour être nerveuse

19	3	Ligne conductrice faite	1	Partager la tâche avec quelqu'un
20	3	C'est correct, mais je préfère seule	1	Rarement stressé
21	1	Moins court puisque c'était en équipe	1	Les examens ne stressent pas
Moyenne	3.29		1.7	

Test 3 : Activité collaborative en équipe de 3

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	5	Parce que cette fois on était beaucoup 3	1	Non parce que j'ai des coéquipiers
2	3	Je n'aime pas que ma note dépende des autres	1	-
3	3	Oui j'ai aimé travailler en équipe	1	Je ne suis jamais stressé pour ce genre de chose
4	5	Oui parce que j'étais avec mon ami	1	J'ai vite compris
5	5	Parce que nous avons pu choisir nos équipes	1	Je ne me suis pas senti stressé parce que je travaillais avec quelqu'un que je connais les compétences
6	4	En groupe et tout le monde a participé ce qui a rendu le travail plus simple	1	Mes coéquipiers aidaient
7	4	Pas aussi simple que la dernière fois	1	Simple

8	3	Je n'aime pas trop travailler en groupe et on a pris trop de temps en choisissant	4	On a eu des discussions dans le groupe nous avons perdu du temps
9	4	Pas trop difficile à faire	4	On ne trouvait pas assez d'idée
10	4	Bien	1	Non stressé
11	5	C'est musant de parler avec les coéquipiers	1	Bonne conversation
12	4	Car on est 3	4	La pression des autres pour rédiger
13	4	C'était différent aujourd'hui	4	Au début je ne savais pas quoi écrire
14	5	On a plus d'idée pour écrire et c'est plus intéressant	1	Je connaissais déjà mon équipe
15	2	je n'ai pas aimé le sujet	1	pas de stress
16	5	En équipe	1	Je ne suis pas une personne qui stresse durant un test
17	2	J'ai de la difficulté à trouver des idées et les	2	Pas mal stressé, car on avait du mal à trouver

		écrire en anglais		des idées et de manque de temps
18		-	1	Pas nerveux durant les examens d'anglais
Moyenne	3.94		1.74	

Test 1: Activité individuelle- Groupe 302

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	1	Les écritures sont nuls à faire	1	Je ne vois pas l'intérêt d'être stressé à l'idée d'écrire un texte
2	4	Amusant et facile	1	Parce que ce n'était pas difficile comme travail, simple et facile à comprendre et à faire
3	1	Je sais que je vais fumer et au moins j'ai des conseils pour les dire à mes amis	1	Pas vraiment apprécié, car je m'en fou de la cigarette, je ne veux rien savoir de ça, car ce n'est pas bon pour la santé
4	3	Je n'aime pas vraiment écrire, car c'est long et je n'aime pas recopier la même chose	1	Rien de stressant ou nerveux
5	3	C'est du travail d'école, c'est chill	1	Pas compliqué
6	4	Facile et on nous demande des questions	1	J'avais confiance en

		réalistes qui peuvent se produire dans la vie		moi quand j'écrivais
7	4	Plus simple écrire un dialogue qu'un texte. De plus, tu as la situation de départ	1	J'ai confiance en moi et la tâche à faire n'était pas compliquée
8	4	Vraiment facile et je savais quoi faire	1	Car c'était quelque chose qui va me faire stresser rapidement
9	4	Écrire nous fait pratiquer l'anglais et on apprend ce qu'on ne connaît pas	1	J'avais un dictionnaire pour traduire ce que je ne connais pas en anglais
10	5	Très facile et ça me permet de passer mon cours d'anglais	1	Toujours à l'aise sans stress dans la classe de Mme Astourian
11	3	Pas si difficile	1	Facile
12	3	C'est un examen	2	Facile
13	4	Pas si difficile que ça et aussi je suis meilleur en anglais qu'en français	1	Pas trop long et tu dois juste dire qu'est-ce qui te passe par la tête avec le sujet
14	4	Facile et ça fait changement des autres examens	1	Facile

15	4	Amusant de jouer le rôle de quelqu'un d'autre et être dans une situation différente	1	Situation d'écriture facile et je sais ça n'arrivera jamais dans ma vie
16	3	J'aime écrire en anglais qu'en français, mais je suis fatiguée, car on écrit beaucoup	2	Je suis habitué à écrire en anglais
17	5	ça nous aide à ne pas fumer sinon ça abime les poumons	3	Je ne savais pas quoi écrire, mais j'ai utilisé mon imagination
18	3	Je n'aime pas écrire	1	Pas nerveux
19	3	Ça peut montrer ce qui peut arriver si tu fumes et que tu te fais prendre par tes parents	3	Un peu, car peur que ça soit difficile et peur de ne pas avoir le temps de le terminer
20	4	Il nous donne une grande liberté	1	Parce que les questions sont très simples
21	4	Amusant et facile	1	Car c'était facile
22	4	Bien expliqué et sujet était assez intéressants pour me donner une idée	2	Un élève m'a dérangé durant la rédaction du texte au propre
23	1	Ennuyeux et plate	1	Je me débrouille assez

				bien en anglais
24	5	Plus facile d'écrire un dialogue qu'un texte normal	2	Difficulté à chercher les mots dans ma tête, car je n'ai pas beaucoup de vocabulaire
25	3	C'est très long	1	Plate
26	3	Je n'aime pas beaucoup écrire des choses qu'il faut imaginer	2	Pas trop stressé, normal
Moyenne	3.42		1.34	

Test 2 : Activité collaborative en dyade

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	4	Sujet très intéressant et aussi le fait d'être en équipe était bien	1	Mon coéquipier m'encourageait
2	4	-	4	-
3	2	Car c'est un examen	1	Pas stressant
4	1	Car écrire et parler c'est plate		Pourquoi être stressé à écrire
5	3	Car nous étions en groupe	1	En groupe
6	4	Plus intéressant en équipe	1	En équipe
7	4	En équipe et ça m'a aidé	1	Pas stressé
8	3	Ça nous aide à pratiquer notre anglais	1	Assez bonne en écriture

9	4	Car en équipe	1	Facile
10	2	C'est long	1	Bon en anglais
11	4	Plus amusant le faire en équipe que tout seul	2	Facile, mais comme dans chaque examen il y a du stress
12	2	On n'a pas les mêmes idées pour continuer le sujet	2	Je n'ai pas assez de vocab pour écrire une phrase complète
13	2	Je n'aime pas comparer les suggestions et les idées en écriture	2	Je sais mon partenaire et moi nous sommes bien
14	4	On a travaillé en équipe	1	Car j'ai confiance en moi
15	3	En équipe et ça m'a aidé avec mon anglais	1	Vraiment pas, pourquoi stressé ?
16	5	L'examen n'est pas long que si on est tout seul	4	Je ne savais pas trop écrire, mais après je me suis laissé aller par mon imagination
17	3	12 phrases c'est un peu trop, à la fin on n'a plus d'idées	1	Facile
18	2	Je n'aime pas justifier	1	Pourquoi être stressé

		ce qui n'est pas vrai		
19	4	Car c'était intéressant en équipe	1	C'est facile et simple
20	3	Car cette fois-ci on travaille en équipe	2	Pas vraiment, car j'avais un ami
21	4	Je ne sais pas, j'aime bien faire le dialogue et imaginer des histoires	2	Facile
22	2	Car on a utilisé notre créativité	1	Facile
23	1	C'est plate		Facile
24	4	Facile	1	Car c'est en équipe
25	3	C'est le fun de faire un examen en équipe de 2	2	Plus facile d'écrire que de parler
26	1	Je préfère travailler seul	4	La personne avec qui je travaille ne parle pas l'anglais donc je dois l'aider beaucoup
27	3	Je n'aime pas écrire	1	Ce n'est pas la 1 ^{re} fois
28	5	Surtout amusant le faire en équipe	1	Facile

Moyenne	3.07		1.58	
---------	------	--	------	--

Test 3 : Activité collaborative en équipe de 3

No. élève	Q1 Appréciation activité	Raison	Q2 Perception stress	Raison
1	2	Trop en équipe de 3	3	Pas assez de temps pour finir
2	5	Car je suis avec mes amis	1	-
3	5	-	3	-
4	5	En équipe	1	Amusant
5	1	Moins amusant que faire des dialogues	4	Car mon ami me dérange
6	1	On était trop donc c'est mieux	4	Mes coéquipiers ne travaillaient pas
7	4	Car c'est en équipe et ça nous aide à pratiquer l'anglais	1	Bonnes coéquipières qui pouvaient m'aider
8	4	sujet intéressant et facile à développer	1	entouré de mes coéquipières
9	2	Je préfère travailler seul parfois, mais	1	avec mes amis c'est

		j'aime choisir mon groupe c'est amusant		bien
10	3	J'ai travaillé avec un ami	3	J'ai de l'aide
11	5	C'est en équipe	1	J'ai eu de l'aide
12	2	C'était long	1	C'était facile
13	2	C'est dur de trouver de bons arguments	2	Je me suis senti stressé, car à un moment donné on ne savait pas quoi écrire
14	4	C'est un examen intéressant qui peut aider les autres	1	C'est en équipe alors plus d'idées
15	3	Ce n'est pas un sujet très intéressant	5	Je ne sais pas quoi dire
16	2	-	1	Je ne suis pas stressé
17	3	Moyen, car c'est en équipe en plus avec nos amies		Je ne suis pas intéressé à cette activité
18	5	J'aime bien écrire des textes	1	J'ai travaillé en équipe avec mes amis
19	4	J'ai travaillé avec mes amis	1	J'ai déjà fait une activité pareille

20	5	En équipe	5	Madame était stressante
21	2	À 2 personnes c'était correct, mais à 3 c'est trop	3	Plus stressant d'être à 3 et ce n'était pas un dialogue
22	1	Un de mes coéquipiers était énervant et ne nous aidait pas du tout	1	Je ne stresse pas à écrire
23	1	plate	1	je sais écrire
24	3	C'est facile	1	Pas du tout
25	1	C'est plate	1	Pourquoi être stressé ?
26	3	C'est l'école tu dois faire ce que tu devrais	3	Non
27	2	C'est facile	3	En équipe c'est pas stressant
28	4	Amusant en équipe	1	En confiance avec mon équipe
29	2	Je parle des adolescents de mon âge	2	Facile
Moyenne	2.97		2	