



Proposition d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle pour les professeurs de Français de l'Université Veracruzana

Joselin Aimeé Rojas Contreras

Ángel Augusto Landa Alemán

Alba Ivette Morales Saldaña

Sello Editorial



Joselin Aimeé Rojas Contreras

Ángel Augusto Landa Alemán

Alba Ivette Morales Saldaña

**Proposition d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle
pour les professeurs de Français de l'Université
Veracruzana**



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial

Proposition d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle pour les professeurs de Français de l'Université Veracruzana

© De Joselin Aimeé Rojas Contreras, Ángel Augusto Landa Alemán, Alba Ivette Morales Saldaña y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre "C" Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

www.redem.org

Primera edición, mayo del 2025

ISBN: 978-612-49890-7-0

Depósito legal N° 2025-04236

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de su autor y del editor.

No hay educador consciente de su papel y del destino de sus alumnos y de su patria, que alguna vez no se haya detenido a reflexionar sobre la efectividad de la educación que en su momento se entrega a su país y de la responsabilidad que a él lo está implicando.

Betancourt (1996)

Avec tout mon amour à ceux qui ont rendu ce travail possible, à ceux qui ont consacré leur carrière et leur courage à faire une différence dans la qualité de l'éducation, et à ceux qui se lancent dans l'aventure de l'enseignement.

Remerciements

À mes parents Elizabeth Contreras, José Luis Rojas et ma grand-mère Leocadia Cruz pour leurs conseils, leur amour et leur soutien inconditionnel dans chacune des étapes pour atteindre mes objectifs personnels et académiques.

À mes sœurs Sissy, Mía et Lily pour leur patience, leur compréhension et pour m'avoir accompagnée dans les joies et les peines.

À Ricardo Hernández d'être là pour moi, de me soutenir et de m'encourager dans chaque décision.

À Ángel Landa, mon directeur de mémoire, ami et tuteur, pour sa patience, son dévouement, ses paroles, ses conseils et pour avoir été la lumière dans tout mon processus d'apprentissage.

À mes collègues pour m'avoir accompagné dans ce voyage et pour m'avoir appris la valeur de l'amitié.

À tous mes professeurs pour m'avoir enseigné la véritable passion de l'enseignement, m'avoir motivé et avoir consacré leur temps pour me donner les outils qui feront de moi une professionnelle.

Merci d'être des éléments fondamentaux pour atteindre ce succès.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire des figures	4
Liste d'abréviations	5
Résumé	6
Chapitre I : Problématisation	7
1.1 Introduction	7
1.2 Problématique	9
1. 3 Questions de recherche	13
1. 4 Objectifs de recherche	14
1.5 Antécédents théoriques	15
1.6 Justification	17
Chapitre II : Cadre théorique	19
2.1.1 Programmes internationaux	19
2.1.2 Programmes au niveau national	21
2.1.3 Les programmes de l'Université Veracruzana	23
2.2.1 Que sont les émotions ?	25
2.2.2 Comment les émotions sont-elles produites ?	26
2.2.3 La fonction des émotions	27
2.2.4 Éducation socio-émotionnelle	27
2.3.1 Le socio-émotionnel en classe de FLE	30
2.3.2 Le rôle du professeur comme médiateur	32
2.3.3 Le socio-émotionnel comme axe transversal dans l'apprentissage du FLE	35
2.4.1 Modalités d'enseignement-apprentissage	37
2.4.2 Planification didactique	38
Chapitre III: Cadre méthodologique	41
3.1 Considérations méthodologiques	41
3.1.1 Approche de recherche	41
3.1.2 Type de recherche	42
	3

3.1.3 Recherche action participative	43
3.2 Analyse de besoins : phase initiale de la recherche-action	45
3.2.1 Analyse documentaire	45
3.2.2 Analyse par enquête	45
3.2.3 Caractéristiques de l'enquête	46
3.2.4 Analyse et interprétation des résultats	47
3.3 Planification didactique : deuxième phase de recherche-action	54
3.3.1 L'objectif général	55
3.3.2 La composition de l'atelier	56
3.3.3 La durée	56
3.3.4 Le public visé	57
3.3.5 Techniques de sélection et d'organisation du contenu	57
3.3.6 Présentation et description de la séquence	58
Chapitre IV : Atelier d'éducation socio-émotionnelle	61
4. 1 Recommandations	61
4.2 Proposition didactique	62
4.2.1 Fiche pédagogique : connaissance de soi	63
4.2.2 Fiche pédagogique : maîtrise de soi	67
4.2.3 Fiche pédagogique : compétences relationnelles	70
4.2.4 Fiche pédagogique : conscience de soi	73
4.2.5 Fiche pédagogique : prise de décisions responsables	76
Conclusions	79
Références	81
Annexes	85
Annexe I: Programme éducatif 2006 de la Licence en langue française de l'Université Veracruzana.	86
Annexe 2 : Programme éducatif 2023 de la Licence en Langue et Cultures Françaises.	87
Annexe 3: Enquête.	90
	4

Sommaire des figures

Figure I. Desempeño laboral de egresados	10
Figura II. Cadre de compétences socio-émotionnelles	19
Figure III. La fonction des émotions.	27
Figure IV. Le cycle de recherche-action.	44
Figure V. Forces et faiblesses.	54
Figure VI. Marco de SEL de CASEL	56
Figure VII. La réalisation des objectifs	80

Liste d'abréviations

CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CEnDHIU	Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios
ESE	Éducation Socio-émotionnelle
FLE	Français Langue Étrangère
HSE	Habiletés Socio-émotionnelles
LE	Langue Étrangère
LLF	Licence en Langue Française
MEIF	Modelo Educativo Integral y Flexible
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSI	Programa de Salud Integral
QUM	Question à Choix Multiple
SEL	Social and Emotional Learning
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
UE	Unité d'enseignement
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
UV	Universidad Veracruzana

Résumé

Les émotions ont gagné de plus en plus du terrain dans le discours éducatif, raison pour laquelle le présent travail porte sur les facteurs socio-émotionnels reconnus comme une partie importante du processus de formation en langue étrangère. Ceux-ci sont traduits en compétences qui doivent être développées pour offrir un enseignement complet et de qualité aux futurs enseignants. Ces facteurs constituent une base solide pour réussir dans la performance scolaire et la pratique d'enseignement des futurs professeurs de français. De telle sorte que ce travail entend démontrer l'importance que les compétences socio-émotionnelles ont sur le processus d'enseignement-apprentissage dans le cas particulier de la formation en Langue Française de l'Université Veracruzana en proposant un plan d'action à travers la proposition d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle afin de contribuer à résoudre les difficultés et problèmes actuellement rencontrés par les étudiants et les enseignants dans ce domaine.

Mots-clés : éducation socio-émotionnelle, compétences, pratique pédagogique, émotions, français langue étrangère.

Chapitre I

L'essor de l'éducation socio-émotionnelle : Nécessité et perspectives.

1.1 Introduction

Pendant de nombreuses années, l'objectif des gouvernements a été d'améliorer la qualité de l'éducation puisque c'est le principal outil pour parvenir à la transformation sociale, au développement économique, à l'égalité, à la paix, à la justice, à la santé et à la stabilité (Delors, 1997).

De même, il y a déjà longtemps, on parlait de l'influence de l'affectivité sur les performances pédagogiques, pour cela des pédagogues tels que Pestalozzi, Montessori, Freinet, Freire, pour n'en nommer que quelques-uns, ont souligné dans leurs contributions l'importance d'inclure à la fois le cognitif et l'affectif pour arriver à un apprentissage significatif. De leur côté, des psychologues comme Maslow (1982) et Rogers (1978) considèrent qu'un des principaux objectifs de l'éducation est de créer des environnements favorisant l'appartenance, l'estime, la dignité, l'amour et le respect. De plus, dans le domaine des neurosciences, on trouve des auteurs comme Le Douarin et Bernal (1999) avec leurs travaux qui étudient le système limbique et l'influence des émotions positives.

Cependant, à partir de nos réflexions sur le sujet, nous avons vérifié qu'il a fallu que la société se voie entourée de guerres, de maladies, de catastrophes et entre autres événements terribles pour se rendre compte que ce qu'il faut vraiment c'est un peu plus d'humanité. Pour cette raison, aujourd'hui on donne plus d'importance aux aspects socio-émotionnels, notamment dans le domaine de l'éducation, puisque désormais l'objectif est de former des personnes de qualité humaine capables de gérer leurs émotions, résoudre des problèmes et s'entendre avec les autres. De nos jours, on sait que de tels aspects socio-émotionnels sont enseignables et peuvent être développées grâce aux apports de la pédagogie, de la psychologie, des neurosciences, des styles parentaux, des stimuli positifs et des environnements protecteurs. (Schonert -Reichl, 2020).

De ce fait, l'éducation socio-émotionnelle (désormais ESE) naît comme un processus d'apprentissage axé sur le développement et la pratique des compétences sociales et émotionnelles à travers des outils qui permettent en même temps de générer du bien-être avec soi-même et avec les autres. Les étudiants cultivent alors leurs valeurs, leurs attitudes et leurs habiletés qui leur permettent de comprendre différentes situations auxquelles ils sont confrontés (Del Carmen, 2019)

Cela confirme l'importance de consacrer le temps nécessaire à l'apprentissage et à la réflexion sur la connaissance de soi, l'autorégulation, le respect et l'acceptation de soi et d'autres. Cela permet à l'être humain en société de valoriser la démocratie, la paix sociale et l'État de droit. De sorte qu'une personne ayant des compétences socio-émotionnelles développées a la capacité de gérer ses émotions, de construire sa propre identité, de se soucier des autres, d'établir des relations positives, de prendre des décisions responsables et d'apprendre à conduire les situations de manière constructive et éthique (SEP, 2018).

De la même manière, au Mexique, La Secretaria de Educación Pública ¹(2018) (désormais SEP) mentionne que de multiples enquêtes montrent que l'éducation socio-émotionnelle est un facteur essentiel pour que les étudiants atteignent leurs objectifs, établissent des relations, améliorent leurs performances scolaires, en plus, elle est associée à la réussite professionnelle, la santé et la participation sociale.

Par conséquent, le développement des compétences socio-émotionnelles est important dans l'enseignement supérieur et surtout dans la formation des futurs enseignants, puisque ces compétences leur donneront la capacité de comprendre l'état émotionnel de leurs élèves, de créer un environnement favorable au développement des objectifs énoncés, encourager la motivation et l'interaction de la classe.

Pour tout ce qui précède, il semble essentiel d'envisager ce type de formation au sein du programme de Licence en Langue Française proposé par l'Université Veracruzana

¹ Correspond en français au Ministère de l'Education Publique au Mexique.
Lien : <https://www.gob.mx/sep>

(désormais UV), étant donné que l'objectif est de former ses étudiants dans trois domaines fondamentaux : la recherche, la traduction et l'enseignement des langues.

1.2 Problématique

Les Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (désormais UNICEF) ont mentionné qu'actuellement les aspects socio-émotionnels sont de plus en plus présents dans les politiques et les modèles d'éducation des différents programmes et niveaux d'enseignement dans les écoles publiques et le secteur privé. Cette orientation croissante, découle en grande partie de la crise sanitaire provoquée par le COVID-19, puisque cette situation a obligé les communautés éducatives à se préparer pour faire face non seulement aux activités d'enseignement, mais aussi tenir compte que les élèves ont leur propre bagage émotionnel qui affecte leur apprentissage. De cette façon, l'éducation socio-émotionnelle est considérée comme une stratégie qui aidera les étudiants à être vis-à-vis à des situations difficiles à l'avenir (Gallardo, 2021).

Cependant, en dépit des efforts déployés pour aborder les programmes d'études selon une approche transversale, une vision encyclopédique de l'école et de l'apprentissage continue de prévaloir dans le système éducatif national (Ferrini, 1997, comme cité dans Gaona, 2020) [...], étant donné que les questions d'intérêt sur la réussite éducative restent déterminées par les résultats des tests standardisés, favorisant la perpétuation de l'académisme en classe, ce qui paradoxalement ne permet pas d'atteindre l'excellence académique (Vaello, 2007, comme cité dans Gaona, 2020). [...] À cet égard, on peut dire que l'éducation formelle ne parvient pas à préparer les élèves à la vie réelle, dans le sens où elle perd de vue l'objectif principal de l'éducation : aimer et être heureux (Piron, 2016, comme cité dans Gaona, 2020). (Gaona, 2020, p. 33-37).

À ce sujet, puisqu'on a évoqué la pertinence de ce type de formation, on a consacré le temps à l'évaluation de l'état de l'éducation socio-émotionnelle dans la Licence en Langue Française (désormais LLF) de l'Université Veracruzana. À partir d'une analyse documentaire

du plan d'études 2006 qui est proposée dans la licence (voir annexe 1) et le nouveau plan d'études 2023 (voir annexe 2) montrent qu'il n'y a pas des unités d'enseignement (désormais UE) qui abordent des contenus liés à l'éducation socio-émotionnelle et bien qu'elles puissent être traitées de manière transversale à travers les contenus axiologiques qui marquent chaque programme des unités d'enseignement, néanmoins, ceux-ci ne sont pas entièrement inclus à travers les contenus axiologiques qui marquent chaque programme des unités d'enseignement, puisqu'il n'y a pas de stratégies de mesure à développer, dans le but de générer un diagnostic complet pour guider la conception et l'intégration de l'apprentissage socio-émotionnel dans la salle de classe.

Pour confirmer ce point, une enquête a été menée à 14 étudiants des derniers semestres de la LLF, parce que ce sont les étudiants qui ont réalisé le plus d'expériences pédagogiques, obtenant que malgré le fait qu'une grande partie des élèves connaisse les compétences socio-émotionnelles et que celles-ci soient majoritairement présentes dans les pratiques pédagogiques des enseignants, ces informations ne sont pas abordées comme des contenus pour enrichir le travail des futurs enseignants. Par conséquent, les étudiants ne sont pas obligés de réfléchir et de se former dans le cadre d'une éducation socio-émotionnelle.

De plus, il est également important de mentionner que le profil du diplômé en Langue Française indique que les diplômés doivent maîtriser l'expression orale et écrite en espagnol et en français, les méthodologies et les techniques d'enseignement de la performance, ainsi que les aptitudes pour la recherche, la traduction et la connaissance de la culture française (LLF, 2023).

Récemment, les professeurs de la licence ont restructuré le plan d'études et ont abouti à la proposition d'un nouveau plan appelé "Enseñanza de Lengua y Cultura Francesas". Dans ce document ce groupe d'enseignants ont analysé l'expérience professionnelle des diplômés et ont signalé que la plupart se consacre au domaine de l'enseignement :

Figure I. Desempeño laboral de egresados



Source : extrait du plan d'études 2023 de la licence en enseignement de la langue et de la culture françaises proposé par l'Université Veracruzana (p. 51).

Le graphique montre qu'une grande partie des diplômés ont travaillé dans le domaine de l'éducation (91,3 %) ; suivi de cela avec un pourcentage de 34,8% le domaine de la de traduction ; les activités administratives qui ne sont pas nécessairement liées au diplôme représentent 26,1 % ; enfin, il y a le tourisme, la gastronomie, la recherche et le secteur culturel avec 4,3% chacun.

Le programme de la licence de « Enseñanza de Lengua y Culturas Francesa ² » établis que le profil de diplômé est celui d'un professionnel en Français Langue Etrangère (désormais FLE) avec un domaine standard du niveau B2-C1 du cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. La formation permettra au diplômé de pratiquer l'enseignement en tous les niveaux scolaires, mettre en pratique les compétences théoriques et méthodologiques en langue et culture françaises, ainsi comme en espagnol. De telle sorte que son intervention sera en processus d'enseignement, planification, évaluation, gestion, recherche et application des technologies avec une approche interculturelle pour faire face

² Programme de la licence de Enseñanza de Lengua y Culturas Francesas
Récupéré de: www.uv.mx/formacionacademica/files/2021/06/El-Aprendizaje-socioemocional-del-academico-universitario.pdf

aux besoins et demandes de la société actuelle, à travers de la pensée critique, positive et innovante (Plan de estudios, 2023) ³

Comme cela a déjà été analysé, les programmes susmentionnés, en particulier le plan d'études 2023, concentrent leurs objectifs sur l'amélioration de la formation des enseignants, car l'enseignement est le domaine le plus demandé par les diplômés. Pour cette raison, le diplômé doit maîtriser à la fois l'espagnol et le français et leurs cultures, ainsi que d'autres domaines intégraux. Pour ce qu'il faut tenir compte du fait qu'une bonne pratique pédagogique, ne doit pas seulement reposer sur la transmission de connaissances ou sur la possession des techniques, méthodologies et expériences nécessaires, mais également sur la manière dont ces connaissances sont transmises, c'est-à-dire les compétences humaines qui permettront à l'enseignant de produire efficacement et durablement l'apprentissage chez ses élèves (Sánchez, Herrera & Alvídrez, 2021).

Pour cette raison, dans ce travail, il est considéré comme extrêmement important de rapprocher les étudiants de l'éducation socio-émotionnelle pour résoudre les problèmes qui découlent du manque de ce type de formation qui représente un outil pour améliorer leur trajectoire scolaire et leur travail d'enseignement dans l'avenir. À partir de cette formation pourrait permettre à l'étudiant développer des compétences basées sur la gestion socio-émotionnelle de lui-même afin de pouvoir les appliquer dans la vie quotidienne et dans sa pratique d'enseignement qui selon Abarca, Marzo et Sala (2002) implique des activités telles que :

- La stimulation affective et expression régulée des sentiments positifs, ainsi que des émotions négatives.
- La création d'environnements scolaires qui développent les capacités socio-émotionnelles et la résolution des conflits interpersonnels.

³ Traduction propre à partir de profil du diplômé de fin d'études du plan d'études 2023, p.109.

- L'exposition à des situations qui peuvent être résolues par des stratégies émotionnelles ou l'enseignement d'habiletés empathiques en montrant aux élèves comment être attentif, savoir écouter et comprendre le point de vue des autres.

En bref, comme le soulignent Valles et Valles (2003), l'éducation socio-émotionnelle doit être insérée dans les différents domaines curriculaires, non pas comme un contenu d'enseignement/apprentissage, mais comme un style éducatif que l'enseignant doit transmettre dans le cadre d'une formation intégrale. C'est pourquoi, il nous semble nécessaire de mettre en place un atelier de sensibilisation dans la LLF de l'Université Veracruzana afin que les étudiants reçoivent une formation qui les guide vers le développement de leurs propres compétences socio-émotionnelles, ainsi que les outils pédagogiques qui leur permettent de façonner l'apprentissage basé sur les habiletés socio-émotionnelles (désormais HSE) au sein de la classe.

1. 3 Questions de recherche

Question générale

- Pourquoi est-il important de proposer un atelier de sensibilisation à l'éducation socio-émotionnelle pour les étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana ?

Questions spécifiques

- Quel est le rôle que joue l'éducation socio-émotionnelle dans le parcours académique des étudiants ?
- Quels sont les besoins autour de l'éducation socio-émotionnelle dans la Licence en Langue Française à l'Université Veracruzana ?
- Quels sont les contenus théoriques et méthodologiques à privilégier pour la conception d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle ?
- Comment concevoir des fiches pédagogiques portant sur l'éducation socio-émotionnelle pour la proposition de l'atelier ?

1. 4 Objectifs de recherche

☞ Objectif général

- Proposer un atelier de sensibilisation à l'éducation socio-émotionnelle pour les étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana.

☞ Objectifs spécifiques

- Analyser et identifier l'importance ou le rôle que joue l'éducation socio-émotionnelle dans le parcours académique des étudiants.
- Identifier les besoins autour de l'éducation socio-émotionnelle dans la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana.
- Rassembler les contenus théoriques et méthodologiques pour la conception d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle.
- Concevoir des fiches pédagogiques portant sur l'éducation socio-émotionnelle pour la proposition de l'atelier.

1.5 Antécédents théoriques

Cette section expose des recherches antérieures pertinentes, traitant de l'enseignement-apprentissage du FLE et de son lien direct avec les compétences socio-émotionnelles au cœur de notre étude.

Scholler (2003), dans son mémoire de maîtrise intitulé « Les facteurs affectifs dans l'apprentissage de la prosodie du français », aborde les aspects affectifs liés à la culture, c'est-à-dire au contexte du sujet qui apprend une langue étrangère. De cette manière, elle vérifie qu'une bonne compréhension orale en langue étrangère (désormais LE) est liée à de bonnes attitudes, croyances et confiance en soi, tandis que la compréhension d'un texte oral renforce l'estime de soi, ce qui conduit à la réussite dans les activités langagières. En n'ayant pas ces aspects fortifiés, les élèves se découragent, se retrouvent en échec scolaire, par conséquent, les perceptions positives sur la langue et la culture sont proportionnelles à de bons résultats

scolaires. Et en ce sens, la tâche de l'enseignant est de produire des enseignements qui donnent du sens à leur contexte, en construisant des savoirs théoriques, heuristiques et axiologiques, mais en sachant en même temps créer des besoins d'apprentissage pour que les sujets trouvent en eux-mêmes le besoin, la motivation et l'autonomie pour apprendre.

Huitrón (2021), dans son travail de mémoire, intitulé "L'insécurité linguistique dans la production orale chez les étudiants de langue française à l'Université Veracruzana", mentionne que la maîtrise de la langue est représentée par le cognitif, les facteurs sociaux, culturels et affectifs au sein desquels les élèves font face à des problèmes tels que la démotivation, la confusion et la nervosité qui sont caractéristiques de l'insécurité linguistique. Elle ajoute que ce phénomène se produit dans l'acte de parler en ayant peur d'être jugé par ses camarades de classe ou ses enseignants et la peur de mal prononcer les mots parce que le sujet n'est pas sûr de son potentiel et de ses capacités. Cela signifie un obstacle dans ses performances scolaires, car la production orale est l'une des compétences langagières les plus importantes dans le sens où c'est la capacité qui nous permet de communiquer dans vie courante.

Córdova (2020) présente son mémoire intitulé "La formation en didactique du FLE dans la Licence de Langue Française : perceptions des étudiants et diplômés", dans lequel il remarque qu'à mesure que l'importance du français augmente dans le monde, il est nécessaire de former des enseignants de FLE. L'objectif de son travail est d'analyser le type de formation du FLE à la LLF dans l'intention d'améliorer le domaine de la didactique du français, pour lequel il prend en compte les opinions et les perceptions des étudiants et diplômés de niveau supérieur en LF. Il reconnaît que la motivation des élèves dépend de l'attitude de l'enseignant, tandis qu'un bon environnement de classe dépend à la fois de celui qui enseigne et de ceux qui apprennent, et tant que ces deux facteurs ne sont pas présents, ils peuvent altérer l'apprentissage et empêcher la rétroaction. De plus, dans les résultats des enquêtes, on observe le manque d'engagement de certains enseignants, interprétant comme une conséquence, le

manque de motivation, la privation d'éléments pédagogiques et d'autres aspects qui pourraient contribuer à leur formation.

Villa (2023) dans son de mémoire cherche à expliquer les difficultés rencontrées par les élèves de français du niveau intermédiaire II pour acquérir la compétence orale comme l'un des objectifs premiers lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle a obtenu que les éléments qui interviennent dans la bonne acquisition de la compétence orale sont le manque d'interaction, le manque de vocabulaire et, surtout, des facteurs socio-affectifs tels que l'anxiété, la peur, la démotivation et d'autres sentiments, pour n'en nommer que quelques-uns.

Il est nécessaire de considérer que la question de l'éducation socio-émotionnelle n'a pas été largement abordée dans le contexte local, c'est pourquoi il a été difficile de trouver des travaux qui fournissent des informations de base pour soutenir ce travail, puisque, comme il est démontré dans cette section, la plupart des travaux qui traitent des aspects affectifs sont centrés sur un domaine linguistique spécifique et dans le domaine de la didactique, ces aspects ne sont pas qualifiés de références essentielles pour l'amélioration de l'enseignement du FLE en général, ce qui implique tous ces processus cognitifs. Par conséquent, ce travail est pertinent et peut devenir une référence importante dans les recherches futures concernant le domaine traité ici.

1.6 Justification

Après les recherches documentaires précédentes, on peut déterminer que l'on parle depuis longtemps d'éducation sociale et émotionnelle, mais il faudra attendre le XXe siècle pour que, grâce aux apports de différents théoriciens et experts en la matière, on sache que l'impact des habiletés socio-émotionnelles (HSE) est la clé du développement personnel et professionnel des citoyens du XXIe siècle.

Laisser le développement intégral des personnes entre les mains de l'éducation a pour objectif prendre en compte à la fois les aspects cognitifs et socio-émotionnels. De sorte que l'éducation socio-émotionnelle apparaît comme le processus par lequel les enfants, les

adolescents et les adultes acquièrent et appliquent efficacement les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour : comprendre et gérer les émotions (maîtrise de soi), établir et atteindre des objectifs positifs (connaissance de soi), ressentir et montrer de l'empathie pour les autres (conscience sociale), établir et maintenir des relations positives (compétences relationnelles) et prendre des décisions responsables (Montenegro, 2021). ⁴

En raison de la base antécédente qui met en évidence l'importance de l'éducation socio-émotionnelle comme source indispensable pour améliorer la pratique pédagogique et, par conséquent, la qualité de vie des personnes, cette proposition didactique se pose pour mettre en œuvre ladite formation dans des contextes universitaires. Car la société qui devient plus numérisée, mondialisée, compétitive et en constante évolution, a besoin de personnes qui développent leurs compétences affectives, leur sociabilité et leur capacité de discernement éthique pour pouvoir faire face au mode de vie d'aujourd'hui ; s'adapter aux activités, emplois et tâches requis; suffisamment rationnelles pour créer leur propre vie sociale, politique, économique, professionnelle et familiale, ainsi que pour contribuer au développement économique et politique de chaque pays.

Un atelier d'éducation socio-émotionnelle, sous un angle académique, comme indique la Collaboration for Academic, Social and Emotional Learning ⁵(2015) (désormais CASEL), aide à prévenir les situations à risque, telles que la violence, la dépression, la toxicomanie, l'échec scolaire, le stress, entre autres ; de la même manière qu'elle cherche à former des personnes rationnelles avec des compétences humaines pour entrer sur un marché du travail hautement concurrentiel. De plus, Viscardi et Alonso (2013) indiquent que les HSE mobilisent des comportements académiques qui favorisent de bonnes performances, comme la fréquentation des cours, l'utilisation de stratégies pour l'étude efficace, une meilleure utilisation du temps et la capacité à demander de l'aide.

⁴ Information extraite du séminaire en ligne sur l'éducation socio-émotionnelle offert par la [Fundación Educacional Seminario](#) et la plateforme [EducarChile](#).

⁵ Collaboration pour l'apprentissage scolaire, social et émotionnel.

Lien : <https://casel.org/>

La santé des étudiants est un autre domaine qui bénéficie du développement de l'ESE. Une étude qui analyse 36 méta-analyses concernant les cinq dimensions majeures envisagées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (désormais OCDE) pour étudier les HSE a conclu que les dimensions d'agréabilité, de conscience et de régulation émotionnelle sont positivement corrélées avec la santé physique et mentale et avec les comportements sains en général (Strickhouser, Zell & Krizan, 2017).

Enfin, d'un point de vue personnel, une étude de cette nature montre notre engagement académique et avec la société en tant qu'étudiante critique et réflexive tel que le propose l'Université Veracruzana. De la même manière, ce travail représente une opportunité de mettre en pratique nos compétences linguistiques et de recherche, ainsi que nos propres compétences socio-émotionnelles, car pour en parler j'ai dû les connaître profondément, les reconnaître et les encourager dans ma vie personnelle, académique et professionnelle. Sur la base des avantages que les HSE apportent à notre vie, il est devenu un objectif personnel de sensibiliser tous ceux qui vont former les futures personnes qui dirigeront notre société à l'importance des compétences socio-émotionnelles.

Chapitre II

Éclairages théoriques sur l'éducation socio-émotionnelle : Institutions, concepts clés et applications.

Ce chapitre vise à illustrer les théories, les recherches et les programmes qui se rapportent à l'éducation socio-émotionnelle, en commençant par mentionner certaines institutions qui se consacrent principalement à la diffusion d'informations et d'activités sur ce sujet, ainsi que les plans qui sont mis en œuvre à l'Université Veracruzana en vue du développement intégral de ses étudiants dans le cadre de l'ESE. Par la suite, on cherche à expliquer à partir de ce qu'est une émotion, comment elle est produite et quelles sont ses fonctions, jusqu'à arriver à l'émergence de l'éducation socio-émotionnelle telle qu'on la connaît aujourd'hui. Ensuite on parle de l'ESE dans l'enseignement des langues étrangères, le rôle de l'enseignant comme médiateur émotionnel et de quelques recommandations qui sont proposées par différents auteurs pour travailler l'ESE en classe de FLE. Enfin, il atterrit avec quelques stratégies de planification didactique utilisées dans l'enseignement de LE et celles qui seront prises comme référence pour travailler sur notre proposition didactique.

2.1 Programmes internationaux

Au niveau international, différents référentiels et taxonomies des compétences socio-émotionnelles ont été proposés. L'un des cadres les plus utilisés à l'échelle internationale est celui de CASEL qui développe une liste de compétences intra personnelles, interpersonnelles et cognitives importantes pour que les étudiants réussissent à l'école, au travail et dans la vie.

Figura II. Cadre de compétences socio-émotionnelles

La conscience de soi est la capacité de reconnaître avec précision les émotions et les pensées et de savoir comment elles influencent son comportement. Cela comprend l'évaluation de ses propres avantages et limites. Une personne consciente d'elle-même a un sens bien fondé de l'optimisme et de la confiance.

La maîtrise de soi est la capacité de réguler efficacement les émotions, les pensées et les comportements dans différentes situations. Par exemple, gérer le stress, contrôler ses impulsions, se motiver et travailler vers des objectifs personnels et académiques.

La conscience sociale est la capacité de prendre le point de vue des autres et de sympathiser avec eux, y compris ceux d'origines et de cultures différentes. La capacité de comprendre les normes sociales et éthiques de comportement et de reconnaître les ressources et les soutiens de la famille, de l'école et de la communauté.

La compétence relationnelle est la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et enrichissantes avec divers individus et groupes. La capacité de communiquer clairement, de bien écouter, de coopérer avec les autres, de résister aux pressions sociales inappropriées, de négocier les conflits de manière constructive et de rechercher et d'offrir de l'aide en cas de besoin.

La prise de décision responsable est la capacité de prendre des décisions constructives concernant le comportement personnel et les interactions sociales sur la base de normes éthiques, de préoccupations de sécurité et de normes sociales. Évaluation réaliste des conséquences de diverses actions et prise en compte du bien-être de soi et des autres.

Source : réalisé par l'auteure à partir de Zinsser, Weissberg & Dusenbury, 2013.

L'OCDE, en collaboration avec la Banque Mondiale (Guerra, Modecki & Cunningham, 2014) et la Banque Interaméricaine de Développement (Bassi et al., 2012)⁶, ont souligné le rôle des compétences socio-émotionnelles dans la vie professionnelle, en les reconnaissant comme des facteurs clés du développement économique et social. L'OCDE a basé la compréhension et la mesure des compétences socio-émotionnelles sur le modèle des

⁶ Cette information a été récupérée du document extrait du lien suivant : <file:///C:/Users/princ/Downloads/Desconectados-Habilidades-educaci%C3%B3n-y-empleo-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

cinq grands facteurs, qui se sont révélés être des prédicteurs de la réussite scolaire, du bien-être, de la santé et de la performance au travail (Roberts et al., 2007, p. 313-338). Les cinq dimensions sont l'ouverture à l'expérience, la conscience, l'extraversion, l'agrément et la stabilité émotionnelle. Ceux-ci ont été adaptés par l'OCDE (2021) comme ouverture d'esprit, exécution des tâches, engagement avec les autres, collaboration et régulation émotionnelle.

L'UNICEF propose également un cadre de compétences socio-émotionnelles, appelé cadre de compétences transférables, et qui se développe autour de quatre dimensions clés : cognitive (apprendre à connaître), instrumentale (apprendre à faire), individuelle (apprendre à être) et social (apprendre à vivre ensemble) (UNICEF, 2022). Enfin, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (désormais UNESCO) a créé un cadre de référence en relation avec les apprentissages socio-émotionnels, appelé EMC2 (Chatterjee, Singh & Duraiappah, 2020).

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (désormais UNESCO) définit les HSE comme des connaissances, des compétences et des attitudes qui permettent aux gens d'avoir des relations saines avec eux-mêmes et avec les autres, naviguant dans un monde social d'interconnexion en tant que sujets autonomes, responsables et motivés (UNESCO, 2021). Cet apprentissage socio-émotionnel implique le développement de quatre compétences : l'empathie, le mindfulness, la compassion et la pensée critique.

2.1.1 Programmes au niveau national

De son côté, Adler (2016) étudie l'impact de trois programmes de développement socio-émotionnel dans des écoles secondaires au Bhoutan, au Mexique et au Pérou. L'étude conclut qu'il est possible et souhaitable d'implanter ce type de programme à grande échelle et qu'il se traduit par des améliorations significatives tant du bien-être des étudiants que des performances scolaires mesurées à travers les résultats de tests nationaux standardisés.

Sur la base de l'impact rapporté par les programmes d'éducation socio-émotionnelle, les agendas éducatifs de différents pays tels que l'Australie, la Corée du Sud, l'Autriche, la

Belgique, la Finlande et la Russie, entre autres, ont intégré cette composante dans leurs politiques éducatives (OCDE, 2015). Dans le cas du Mexique, avec l'introduction du modèle éducatif 2017, il est reconnu le rôle crucial qui jouent les compétences non cognitives pour le développement global des personnes.

Depuis l'année scolaire 2018-19, la *Secretaría de Educación Pública* du gouvernement mexicain a lancé une réforme de l'éducation pour toute l'éducation de base appelée : *Aprendizaje Clave para la Educación Integral*⁷. L'une des principales innovations est la mise en œuvre du sujet de l'éducation socio-émotionnelle dans les neuf années de l'enseignement de base (primaire et secondaire) qui fait partie du domaine curriculaire du développement personnel et social. Cette matière est conçue pour être enseignée par le tuteur, qui a une meilleure connaissance de chaque étudiant et peut mieux accompagner son développement émotionnel. Dans l'école primaire, 30 minutes par semaine seront dédiées. Progressivement, à l'école secondaire, une heure par semaine au sein de l'espace tutorat scolaire (SEP, 2018).

De plus, pour que l'éducation socio-émotionnelle soit efficace, elle doit être transversale et travailler dans tous les domaines du curriculum. Il envisage également de travailler sur des contenus de cinq dimensions socio-émotionnelles : connaissance de soi, autorégulation, autonomie, empathie et collaboration. Pour faciliter ce programme, la SEP a préparé des fiches didactiques pour guider le travail en classe, chacune propose une description de l'objectif de l'activité, du matériel et du temps requis. Ainsi qu'un séquençage de la dynamique (La Educación Socioemocional en México, 2020).

Partant du postulat que les émotions sont subjectives et difficiles à évaluer, il propose une évaluation qualitative et formative, c'est-à-dire que les guides d'observation et la grille d'évaluation sont pris en compte pour déterminer si l'élève a acquis les indicateurs de réussite de chaque dimension socio-émotionnelle.

⁷ Apprentissage clé pour l'éducation Intégrale. Planification et programmes pour l'éducation de base.

Dans la *enseñanza media superior*⁸, il a été mis en œuvre depuis 2014, le programme *Construye T*⁹, de la SEP et du Programme des Nations Unies pour le Développement (désormais PNUD), promeut le développement des HSE chez les étudiants, afin qu'ils puissent relever avec succès les défis académiques et de cette façon, améliorer leur bien-être présent et futur. Concrètement, le programme facilite l'apprentissage de six HSE organisées en trois dimensions :

- *Conoce T* couvre deux compétences liées à la compréhension et à la gestion des émotions : la conscience de soi et l'autorégulation.
- *Relaciona T* inclut deux compétences associées à l'établissement de relations positives avec d'autres personnes : la conscience sociale et la collaboration.
- *Elige T* considère deux compétences pour prendre des décisions réfléchies et responsables : la prise de décision responsable et la persévérance.

Pour l'éducation supérieure, en 2018, de nouveaux plans d'études ont été publiés et proposés par les écoles normales du Mexique. Ces plans comprennent des cours pour le développement des compétences socio-émotionnelles dans toutes les licences d'enseignement pour l'éducation de base. Deux cours d'éducation socio-émotionnelle ont été ajoutés au cours de l'enseignement préscolaire et primaire, et un cours a été ajouté pour l'enseignement secondaire. Celles-ci poursuivent l'objectif que les enseignants développent leurs propres compétences socio-émotionnelles et qu'ils puissent avoir des stratégies pour les appliquer en classe et les développer chez leurs élèves (IMCO, 2023).

Un autre programme mis en œuvre au Mexique pour travailler sur l'aspect socio-émotionnel que l'enseignement supérieur englobe est le tutorat qui vise à réduire les problèmes centraux du système éducatif tel que l'échec scolaire et le retard scolaire, aspects qui peuvent être caractérisés comme des manifestations de la qualité et de la pertinence sociale de l'offre éducative (Cruz, 2017). Il peut être défini comme une intervention

⁸ Ce type d'enseignement correspond aux instituts généraux, technologiques et professionnels (lycées).

⁹ Information extraite de la page officielle : <http://construyet.sep.gob.mx/>

pédagogique dans le processus éducatif de nature intentionnelle, qui consiste en un accompagnement proche de l'élève, systématique et permanent, pour soutenir et faciliter le processus de construction d'apprentissages de différents types : cognitif, affectif, socioculturel et existentiel (Narro & Martiniano, 2013).

2.1.2 Les programmes de l'Université Veracruzana

L'Université Veracruzana dans le cadre du programme de formation d'enseignants comprend le cours de *"El aprendizaje socio-emocional del académico universitario"* qui est conçu comme un cours-atelier visant à développer des compétences socio-émotionnelles avec les étudiants. Le programme d'études de cette unité d'enseignement montre qu'il a une durée de 35 heures, réparties en 15 heures présentiels et 20 heures extra classes. Le cours se concentre sur l'autoréflexion pour la création de cours inclusifs où un espace d'expression libre et sûr pour les élèves, à cette fin, l'enseignant s'appuiera sur l'amélioration progressive de leurs compétences socio-émotionnelles pour engager l'attention des étudiants, générant un apprentissage important et à long terme (PROFA, 2021).

En 2010, l'Université Veracruzana a fondé le premier *Centro para el Desarrollo Humano e integral de los Universitarios*¹⁰ (désormais CEnDHIU), ce sont des espaces de formation et de conseil sur des sujets tels que : l'alcool, le tabac, les drogues illicites, la santé mentale, les méthodes contraceptives, le développement humain, les relations conflictuelles dans la cour, entre autres. Il soutient également l'organisation de fêtes de la santé, d'ateliers et de conférences sur les thèmes de sa spécialité.

La *Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Pedagógica* de l'Université Veracruzana¹¹ a proposé en 2017 un atelier dans le domaine de la formation au libre choix de l'autorégulation et de la santé émotionnelle avec méditation de pleine

¹⁰ Centre de Développement Humain et Intégral des Étudiants Universitaires

Lien : <https://www.uv.mx/cendhiu/general/quienes-somos-2/>

¹¹ Direction générale du développement académique et de l'innovation pédagogique de l'Université Veracruzana

Lien: <https://www.uv.mx/dgdaie/>

conscience. Il est destiné aux étudiants et au personnel UV où ils ont eu l'occasion d'apprendre méditer et utiliser cette capacité pour acquérir une profonde connaissance de soi et améliorer l'attention et la gestion émotionnelle.

En février 2018, au sein de l'Université Veracruzana, un *Programa de Salud Integral* (désormais PSI) ¹²a été proposé, mettant l'accent sur le développement de l'intelligence émotionnelle dont la mission est de contribuer à l'amélioration de la santé de la communauté universitaire de la région de Veracruz, à travers des lignes d'action préventive, de promotion, intervention et planification de différentes activités telles que : foires, campagnes, conférences, ateliers, forums, entre autres ; la diffusion sur les réseaux sociaux et divers canaux, ainsi que l'appréciation de l'art, de la culture et du sport. Y compris les valeurs de responsabilité, d'équité entre les sexes, d'engagement, d'inclusion, de durabilité et de santé, qui permettent un changement de vie avec qualité.

Depuis 1994, l'Université Veracruzana a inclus une approche humaniste du développement humain dans certains de ses plans d'études de troisième cycle. Tel est le cas de l'*Especialización en Desarrollo de Grupo* qui précède l'actuel programme de master en *Desarrollo Humano* enseigné à la Faculté de Psychologie et Pédagogie de cette institution universitaire. De même, une UE de développement humain est proposée en groupe dans le domaine de la formation au libre choix dans le cadre du modèle éducatif complet et flexible (désormais MEIF).

Dans le domaine des sciences humaines, en 2022, le cursus international d'*Educación Socioemocional y Psicología Positiva en Clase* a été proposé dans le but de développer des compétences et des capacités socio-affectives et pro-sociales chez les enseignants, les professionnels de l'éducation, pour la conception et la mise en œuvre d'un plan ou d'un programme d'éducation socio-émotionnelle. Il s'adresse à la fois aux professionnels intéressés et aux étudiants avec un total de 150 heures.

¹² Programme de santé intégrale.

Lien: <https://www.uv.mx/veracruz/psi/acerca-del-psi/programa-de-salud-integral/>

2.2.1 Que sont les émotions ?

Etymologiquement, le mot émotion dérive du latin *emovere*, c'est-à-dire que les émotions sont un « mouvement vers l'extérieur » (Depraz, 2012, p. 1). Ils sont, en bref, l'expression extérieure de ce qui nous émeut à l'intérieur (Ahmed, 2004, cité dans Depraz, 2012). Le même terme, vu de la psychologie, est décrit par Zaccagnini (2004) comme « une combinaison complexe de processus corporels, perceptuels et motivationnels qui produisent un état psychologique global chez les personnes, qui peut être positif ou négatif, de faible ou de grande intensité, et de courte ou longue durée, et qui génère une expression gestuelle identifiable par les autres » (p. 61).

Si nous examinons des articles plus contemporains, nous pouvons trouver une description beaucoup plus concise du terme émotion. Selon Bisquerra (2003), « une émotion est un état complexe de l'organisme caractérisé par une excitation ou une perturbation qui prédispose à une réponse organisée. Les émotions sont générées en réponse à un événement externe ou interne » (p.12).

D'autres auteurs comme Chóliz (2005) définissent l'émotion comme « une expérience affective dans une certaine mesure agréable ou désagréable, qui suppose une qualité phénoménologique caractéristique et qui implique trois systèmes de réponse : cognitive-subjectif, comportemental-expressif et physiologique-adaptatif » (p. 4).

D'autre part, Reeve (2010) affirme que « les émotions sont des phénomènes subjectifs, physiologiques, fonctionnels et expressifs de courte durée qui nous préparent à réagir de manière adaptative aux événements importants de notre vie » (p.7).

Pour Gondim et Estramiana (2010) « les émotions sont le reflet d'états affectifs personnels et collectifs, elles influencent les relations interpersonnelles et de groupe et expriment nos réactions aux valeurs, coutumes et normes sociales qui expliquent les différences culturelles » (p. 33).

Selon Fernández et Ramos (2011), les émotions sont des réactions complexes qui impliquent à la fois l'esprit et le corps, et déclenchent des réponses de trois types : un état mental subjectif, une impulsion à agir qui peut être exprimée ou non, d'une manière ouverte (comme pleurer, fuir, approcher) et des changements corporels physiologiques (comme la transpiration, la fréquence cardiaque). De la même manière, ces auteurs disent que l'émotion est aussi un mécanisme affectif de régulation du comportement d'autrui, qui peut rapprocher ou éloigner les personnes.

2.2.2 Comment les émotions sont-elles produites ?

Parmi les éléments qui constituent ce que Goleman (1995) a nommé comme le "siège des passions", le système limbique ou partie émotionnelle du cerveau sont : le thalamus (chargé d'envoyer des messages) au cortex (l'hippocampe dont on pense qu'il joue un rôle dans la mémoire et dans le déchiffrement du sens de ce que nous percevons), l'amygdale (centre de contrôle des émotions) étroitement liée aux problèmes d'apprentissage et de mémoire. Le cortex cérébral pensant aide à contrôler les émotions par la résolution de problèmes, le langage, l'imagerie et d'autres problèmes cognitifs. (Del Valle, 1998).

Le thalamus est le centre de contrôle, d'après (O. Hare, s.d.) aucun signal des yeux, des oreilles et d'autres organes sensoriels ne peuvent atteindre le cortex sans le traverser. Les informations sensorielles sont canalisées par le thalamus vers différentes zones de notre centre, comme le cortex, où nous donnons un sens à nos sensations.

D'autre part, Aguilar (2011) dit que "L'amygdale est impliquée dans les réponses émotionnelles : sentiments, expression de l'émotion, souvenirs des émotions et reconnaissance des signes d'émotion chez les autres" (p.11).

Le Doux (1999) explique que l'amygdale est capable de « kidnapper » le cerveau, puisque le premier point par lequel passent les signaux sensoriels est le thalamus et de là par les synapses cérébrales, expliquées comme une division en deux directions. L'information passe par le thalamus et se divise en deux voies : une partie de l'information va à l'amygdale

et l'autre va au néocortex, qui traite l'information sensorielle. Cela signifie que la première voie nerveuse, celle de l'amygdale, est plus rapide et plus courte, de sorte que la réponse se produit instantanément, avant que le néocortex n'ait évalué l'information et puisse donner une réponse appropriée. Ainsi l'amygdale prend le contrôle, sans attendre que le néocortex décide, ce qui explique la puissance de l'émotion qui dépasse la raison.

2.2.3 La fonction des émotions

À la suite de Chóliz (2005) exposent dans son article "Psychologie de l'émotion : Le processus émotionnel" les principales fonctions que jouent les émotions chez l'être humain : la fonction adaptative, la fonction sociale et la fonction motivationnelle.

Figure III. La fonction des émotions.

Fonction adaptative	Fonction sociale	Fonction motivationnelle
Les émotions surviennent lorsque l'énergie est dirigée vers des objectifs spécifiques qui donnent lieu à un comportement. Sa fonction principale est de faciliter l'adaptation par le comportement afin que les êtres humains puissent survivre aux changements de leur environnement.	De même, les émotions produisent des comportements sociaux, qui permettent d'entrer en relation avec d'autres êtres humains en fonction d'une situation donnée. Comme l'indiquent Godim et Estremiana (2010) « les émotions sont des processus et des produits sociaux parce que nos rôles nous disent quelles émotions nous devons ressentir et comment nous devons les vivre dans un contexte donné » (p.38).	«La motivation fait référence aux souhaits, espoirs et aspirations de l'être humain, à la fois les siens et les souhaits de ceux qui comptent pour lui » (Reeve, 2010, p. 18). Dans ce cas, les émotions donnent lieu à des comportements motivés pour atteindre certains objectifs, de la même manière que la motivation entraîne une réaction émotionnelle.

Source : réalisé par l'auteure à partir de Chóliz (2005).

2.2.4 Éducation socio-émotionnelle

Des années avant l'apparition du terme « éducation socio-émotionnelle », certains auteurs comme Piaget (1954), qui a apporté ses contributions à la psychopédagogie de l'enfant, prenaient déjà dans leurs travaux l'importance de l'aspect affectif dans le cadre du développement cognitif. Il mentionne que l'intelligence et l'affectivité sont deux aspects indissociables, puisque le désir, la motivation et le dynamisme énergétique pour réaliser une action correspondent à l'affectivité, tandis que les techniques, l'adaptation à l'environnement

et les stratégies relèvent de l'aspect cognitif. Par suite peut-on dire que « l'affectivité est le moteur, la cause première de l'acte de savoir ; c'est le mécanisme qui engendre l'action et la pensée, ce qui implique d'affirmer que tout acte de désir est un acte de connaissance et vice versa » (Carretero, 2005, p. 8).

À cet égard, le psychologue Gardner (1993) propose sa théorie des intelligences multiples dans sa tentative d'expliquer qu'il n'y a pas de facteur unique qui détermine l'intelligence d'une personne, c'est pourquoi il met en évidence huit types d'intelligences, faisant allusion aux capacités de l'être humain: « L'intelligence linguistique, l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence musicale, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence naturelle (Sánchez & Llera, 2006, p.148).

Il convient de noter que l'intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle sont considérées comme des précurseurs du terme maintenant connu sous le nom d'intelligence émotionnelle, basé sur le fait que l'intelligence interpersonnelle est celle qui permet de faire preuve d'empathie avec les personnes de l'environnement, et l'intelligence intrapersonnelle aide à comprendre ses propres sentiments et les émotions.

De même, le psychologue Goleman (1995), prenant pour référence les travaux de Gardner, met en avant le terme d'intelligence émotionnelle comme celle qui confère à l'être humain « la capacité de se motiver, de persévérer dans l'effort malgré d'éventuelles frustrations, de contrôler ses pulsions, différer les gratifications, réguler nos propres humeurs, empêcher l'anxiété d'interférer avec nos facultés rationnelles et, enfin, la capacité à faire preuve d'empathie et à faire confiance aux autres » (p. 61).

Salovey et Mayer (1997, p. 3-31) proposent un modèle d'intelligence émotionnelle, qu'ils définissent comme la capacité des personnes à percevoir, utiliser, comprendre et gérer leurs émotions. Leur modèle est composé de quatre composantes :

- Perception et expression émotionnelles : qui consiste à reconnaître consciemment les émotions, à identifier les sentiments et à être capable de les étiqueter verbalement et de leur donner une expression émotionnelle appropriée.
- Facilitation émotionnelle : c'est la capacité à générer des sentiments qui permettent à la pensée de circuler.
- La compréhension émotionnelle : qui consiste à intégrer les sentiments à la pensée et à savoir considérer la complexité des changements émotionnels.
- La régulation émotionnelle : qui consiste à accepter et à gérer efficacement les émotions, tant positives que négatives.

Bar-On (1997) définit l'intelligence émotionnelle comme un ensemble de capacités et de compétences personnelles, émotionnelles et sociales qui influencent la capacité à s'adapter et à faire face aux exigences de l'environnement. L'auteur pense que l'intelligence émotionnelle est décisive pour réussir dans la vie et, par conséquent, influence également le bien-être général et la santé émotionnelle. Selon le modèle Bar-On, l'intelligence émotionnelle est composée de cinq facteurs : intrapersonnelle, interpersonnelle, gestion du stress, humeur et adaptation/ajustement, au sein desquels on retrouve un total de 15 compétences.

Arango (cité par Damasio, 2006) nous dit que la régulation émotionnelle "est le pilier d'une socialisation saine" et alors que l'école est l'une des principales institutions de socialisation, la salle de classe devient un lieu propice pour promouvoir des émotions positives qui permettent aux étudiants de créer une coexistence saine. En particulier, qu'elle contribue à renforcer l'estime de soi, la maîtrise de soi, l'autonomie et la capacité d'interrelation personnelle. Sous ce rapport, les objectifs de l'éducation émotionnelle proposés par Bisquerra (2009, p. 197) se distinguent :

- Acquérir une meilleure compréhension de ses propres émotions.
- Apprendre à identifier les émotions des autres.
- Apprendre à réguler ses propres émotions.

- Apprendre à prévenir les effets des émotions négatives.
- Développer la capacité à générer des émotions positives.
- Développer la capacité d'établir des relations positives avec les autres.

Pour Bisquerra, l'éducation émotionnelle est un processus éducatif continu et permanent, axé sur la promotion du développement des compétences émotionnelles comme partie essentielle du développement intégral de la personne, dans le but de la former pour la vie.

Mortiboys (2016) affirme qu'enseigner avec intelligence émotionnelle implique plusieurs défis : le premier est que l'enseignant se considère comme un être émotionnel, qui expérimente une gamme d'émotions et que celles-ci ne peuvent être séparées de sa performance en classe ; le seconde est qu'il reconnaît les étudiants comme des êtres émotionnels, dont les émotions doivent être respectées dans les interactions en classe ; et le troisième, que l'étudiant est capable de voir l'enseignant comme un être émotionnel, contre l'idée d'un être impassible.

2.3.1 Le socio-émotionnel en classe de FLE

La partie affective est présente dans tous les domaines de la vie, car elle englobe les sentiments, les croyances, les émotions et les attitudes qui régissent le comportement envers ce qui entoure l'être humain. En ce sens, l'intervention de l'enseignant d'une langue étrangère consiste à aider les étudiants à progresser et à construire des connaissances, la plupart considère que l'objectif principal de l'enseignement d'une LE est que les élèves apprennent à communiquer dans la langue cible, en s'appuyant sur des compétences linguistiques : compréhension orale et écrite ; production orale et écrite. Cependant, l'enseignant rencontre souvent des élèves qui n'ont pas la confiance nécessaire pour participer, des difficultés dans la réalisation des activités, des problèmes relationnels avec les autres, une insécurité pour parler la LE, pour ne citer que les cas les plus courants. Par conséquent, la compréhension

des étudiants en tant qu'êtres humains est pertinente, donc, il faut comprendre les aspects socio-émotionnels qu'on trouve dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Il est nécessaire de prendre en compte les aspects socio-émotionnels qui impliquent l'apprenant et qui peuvent affecter positivement ou négativement l'acquisition d'une langue. Surtout, le fait qu'il se retrouve face à face avec une langue qu'il ne connaît pas, ainsi qu'une culture complètement différente de la sienne. À cela, on doit ajouter les interactions qui ont lieu au sein de la classe en fonction du contenu ou des relations entre pairs, ainsi que toutes les expériences externes et internes à la classe, car elles peuvent être un déclencheur d'émotions qui déterminent la qualité de l'attention. Les motivations ou démotivations interpersonnelles et de groupe. Confiance en eux-mêmes, ce dont ils sont capables et ce qu'ils peuvent accomplir. Les croyances, les objectifs de chacun, comme le désir de communiquer à des fins précises ou avec des personnes précises, la personnalité et le climat du groupe.

À ce propos, Agaesse J. (2018) fait allusion au fait que « c'est le travail de tout enseignant de considérer ces facteurs. On doit créer un environnement en vue de favoriser l'apprentissage et placer les apprenants dans des situations propices pour réaliser des activités. Il placera les apprenants dans de bonnes conditions émotionnelles, ce qui pourrait renforcer leur motivation et donc favoriser leur apprentissage » (p.13). Mais en plus, il faut que l'enseignant soit chaleureux, sensible, tolérant, patient et flexible (Robinet, 1977), que les activités proposées et réalisées en classe aient du sens pour les apprenants parce que « dans le cas de l'apprentissage des langues, un élève motivé trouve dans le plaisir et dans l'intérêt pour la langue, le moteur et la force pour faire face aux obstacles et pour s'engager et persister dans son objectif » (Brisotto, 2019a, p. 13).

Deuxièmement, les aspects socio-émotionnels de l'enseignant, puisqu'il convient de mentionner que l'enseignant a également une relation directe avec l'environnement qui est généré en classe, puisque l'aspect émotif semble influencer la qualité de l'enseignement, car les émotions éprouvées provoquent des changements dans les croyances de l'enseignant qui

ont un impact sur le choix des méthodes utilisées dans la classe, ainsi que sur le comportement verbal et non verbal (Brisotto, 2019b).

Jennings et Greenberg (2009) il distingue quelques raisons pour lesquelles l'enseignant devrait avoir des compétences socio-émotionnelles dans le cadre de sa formation d'enseignant. Tout d'abord, parce qu'un enseignant formé à reconnaître ses émotions et à savoir les réguler, utilise lesdites émotions pour créer de l'enthousiasme et de la motivation, a la capacité de répondre aux besoins de ses étudiants, il est plus proactif dans son travail, développe bonnes relations dans la classe enseignant-élève et élève-élève, et il résout les conflits de manière positive. De plus, s'il a la capacité d'écouter, de comprendre les émotions des autres, il obtiendra des effets significatifs sur l'attention, les élèves trouveront du sens dans les contenus vus en classe et, surtout, dans les apprentissages (Greenberg & Kusché, 2006a).

Il convient également de noter qu'un enseignant qui se connaît et a confiance en ses compétences linguistiques reflète cette confiance au sein de la classe, qui le guide à utiliser des méthodes et des stratégies qui permettent à ses élèves de s'intéresser et de s'engager dans l'apprentissage de la langue (Greenberg & Kusché, 2006b), mais si au contraire, l'enseignant ne peut pas utiliser les méthodes qu'il voudrait par manque d'équipement, de temps, de ressources didactiques, etc. il peut déclencher des événements stressants, des sentiments de frustration ou de colère lorsqu'il reçoit des facteurs conditionnant l'efficacité de sa pratique professionnelle (Schutz & Zembylas, 2009). En ce sens il est de la responsabilité à la fois de l'enseignant de savoir résoudre les situations de manière responsable et sereine, mais aussi à l'institution de fournir des scénarios et des outils qui contribuent à un bon développement académique.

Il est important de mentionner que l'activité de communication des utilisateurs ou apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui

constituent leur identité (CECR, 2000). Ainsi, si les enseignants concentrent les programmes, les objectifs et les activités sur le développement de la seule compétence communicative, sans comprendre au préalable tous les aspects affectifs qui influencent directement et inconsciemment les apprentissages, les élèves atteignent rarement ces objectifs d'acquisition.

Pour les raisons précédentes, le succès d'un professeur de langue étrangère, dans ce cas de FLE, n'est pas seulement dû à ses compétences linguistiques, à sa connaissance des différentes disciplines qui se rapportent à la langue ou à l'application d'une certaine méthodologie, mais aussi à la façon dans laquelle il enseigne en tenant compte de l'histoire, de la culture, des désirs, des faiblesses, des croyances, des constructions sentimentales, des expériences, des perceptions et des attentes de chacun des sujets qui composent sa classe. Même, Stevick (1980) explique que, dans la classe, « le succès [dans l'apprentissage de Langue Étrangère] dépend moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes dans la classe » (p. 4).

2.3.2 Le rôle du professeur comme médiateur

Cette section vise à aborder le travail professionnel de l'enseignant vu à partir de la fonction médiatrice qui a dans le domaine social et émotionnel au sein de la classe du FLE. Pour commencer, il est pratique de souligner la raison de la médiation, car il faut comprendre que :

“Mediar es, fundamentalmente, tender puentes, construirlos de manera conjunta con los estudiantes, puente entre lo que se sabe y desconoce, entre la experiencia acumulada, entre los repertorios actuales y la información que se concentrará con ellos, entre lo vivido y lo por vivir, entre seres y textos, medios y tecnologías, entre seres entre sí, entre seres consigo mismos” (Castelnuovo, 2010, p. 2), il est alors entendu que, “la mediación busca abrir nuevas formas de relación del estudiante, con los materiales, con el contexto, compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro” (Gutierrez & Prieto C, 1999, p. 3).

En ce qui concerne ce travail, la médiation est située dans la portée socio-émotionnelle, ce qui signifie que l'enseignant doit non seulement connaître la langue et la méthodologie, mais que leur action doit également se concentrer sur le développement d'un environnement favorable pour créer un apprentissage durable. Afin qu'on devienne indispensable la compréhension de ses propres constructions internes, les relations internes des personnes qu'ils enseignent, ainsi que les relations qui se produisent dans un groupe. De même, Brisotto (2019) mentionne que « le rôle de l'enseignant est donc premièrement celui de créer un contexte d'apprentissage riche d'émotions positives (telles que le plaisir, la confiance, etc.) et deuxièmement d'être un support, ou un facilitateur qui soutient les apprenants dans la réalisation de leur autonomie et de leur compétence » (p.21).

En particulier, il est prévu de prendre comme référence le livre proposé par Hourst en 2014, intitulé « *former sans ennuyer* » où certaines conceptions de ce que doivent être les interventions d'un enseignant aux qualités humaines, parmi lesquelles se détachent :

L'amour et la maîtrise du sujet enseigné ; de l'énergie, de la joie, une attitude positive ; une capacité à expliquer clairement, de bonnes capacités d'expression ; de bonnes facultés à organiser l'apprentissage de manière à être clair, efficace, intéressant, captivant ; des capacités à présenter des informations de manières variées ; une personnalité bien intégrée ; un sens de l'autorité bien développé ; un bon équilibre entre confiance en soi et confiance en les autres ; de bons rapports humains ; une cohérence entre ses paroles et ses actes ; du respect, pour soi-même et pour les autres ; une sensibilité (en particulier artistique) bien développée ; une bonne compréhension des processus psychologiques des personnes et des groupes ; des capacités à bien percevoir et bien observer ce qui se passe dans le groupe d'apprenants ; un bon sens de l'humour ; un bon sens du théâtre (p. 40).

Apporter toutes ces compétences au contexte de la classe signifie faire la médiation entre ce que devrait être un espace d'apprentissage et ce dont les élèves ont besoin, selon leurs caractéristiques, pour se sentir dans un espace sûr et positif où ils se sentent en confiance

pour participer de manière proactive à leur apprentissage et des d'autres. Hourst, décrit également dans son livre les caractéristiques d'un environnement émotionnel en classe qui favorise la qualité de l'apprentissage :

- Se sentir en sécurité émotionnelle : cela permet paradoxalement à l'apprenant de sortir de sa zone de confort, de découvrir l'intérêt à prendre des risques, de développer sa confiance en soi.
- Accepter les émotions d'autres et pouvoir exprimer les siennes : des émotions mal vécues ou non exprimées peuvent bloquer des participants, et les rendre disponibles pour apprendre. Pour cela il peut être intéressant de prévoir des temps ouverts d'expression, tout au long de la formation, en établissant des règles de respect de parole et d'écoute.
- Les erreurs font partie du processus d'apprentissage : la manière dont sont traitées les erreurs de l'apprenant peut jouer un rôle très positif ou très négatif selon les cas. Considérer les erreurs comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser ; une communication essentiellement positive, dans la forme comme dans le fond.
- La prise en compte des craintes, angoisses, barrières et filtres personnels : il est souhaitable que chaque apprenant ait le sentiment que ses craintes ou barrières vis-à-vis de soient acceptées et prises en compte.
- Laisser une place à l'humeur et la fantaisie : on peut apprendre très sérieusement et beaucoup s'amuser. Le sérieux engendre bien souvent l'ennui et, quand on s'ennuie, on n'apprend pas, ou bien mal. De plus, l'ennui crée des réactions de fuite : soit la fuite physique quand on le peut (on quitte la formation mortellement ennuyeuse, sous un prétexte quelconque), soit la fuite mentale par la rêverie ou l'envoi de SMS. (Hourts, 2014, p. 46-47).

2.3.3 Le socio-émotionnel comme axe transversal dans l'apprentissage du FLE

À travers de l'expérience personnelle, nous avons constaté qu'il est très facile de se tenir devant le tableau noir et de dire tout ce que l'on pense savoir, mais ceux qui sont vraiment engagés dans leur métier et dans la société sauront que moralement l'acte d'enseigner n'est pas facile du tout car il faut prendre conscience que de l'autre côté de la salle il y a des gens qui sentent, qui ont des capacités cognitives aussi développées que celles de l'enseignant et surtout, que ce sont eux qui prendront la direction de la société dans le futur .

Pour cette raison, il est essentiel que l'enseignant possède les compétences socio-émotionnelles pertinentes lui permettant de se développer harmonieusement dans sa pratique professionnelle, ce qui, comme vu dans la section précédente, conduira les élèves à mieux se rapporter à la matière, avec leurs pairs et avec l'enseignant, que par conséquent il sera obtenu un apprentissage tout au long de la vie. En insistant sur l'objectif de ce travail, on peut dire qu'il est vital que les enseignants s'informent, se préparent et se préoccupent de développer ces compétences qui peuvent être appliquées de manière transversale dans leurs classes car il est destiné à être un style d'enseignement.

La question est alors de savoir comment intégrer transversalement les compétences socio-émotionnelles dans l'enseignement du FLE ? Pour lesquels sont cités certains auteurs qui parlent de la façon de travailler la langue étrangère en tenant compte des aspects affectifs qui entourent l'enseignement/apprentissage.

Pour réduire l'insécurité et la tension ressenties lors de la mise en pratique d'une nouvelle langue, Rubio (2004) recommande aux enseignants d'utiliser une stratégie qui consiste à jouer de la musique relaxante et à faire des exercices de respiration (inhalation de sensations positives et expiration de sensations négatives de blocage mental) pour observer progressivement comment le corps se détend et entre dans un état de confiance. De plus, pour travailler sur cet obstacle, au niveau psychologique, il propose qu'en tant qu'enseignants, ils puissent sensibiliser les élèves au dialogue interne négatif qui provoque des insécurités, et

orienter leurs pensées vers quelque chose de positif qui leur permette de briser les barrières internes.

Les enseignants utilisent souvent comme technique proposer à un élève de participer et de prendre la parole, cependant, s'il s'agit d'un élève qui ne se sent pas préparé à son intervention ou qui doute de ses capacités linguistiques, un état de stress peut entrer et en même temps, diminuer leur confiance en vous. Kagan (1994) considère qu'un moyen pour les élèves de participer en classe sans affecter leur état émotionnel est de leur donner la possibilité d'écrire leurs idées sur un sujet spécifique, afin qu'ils puissent ensuite les partager avec d'autres.

La correction des erreurs joue un rôle très important au niveau affectif, car il peut y avoir un cas où les élèves se sentent attaqués et dévalorisés face aux critiques de l'enseignant et de leurs propres partenaires d'apprentissage, il est donc recommandé de conclure un accord de groupe où chacun connaît les règles et la manière dont ils vont corriger les activités. D'autre part, l'enseignant doit souligner que la critique n'est que constructive au regard du cheminement scolaire de chacun, de même, il doit familiariser ses élèves avec l'idée que les erreurs ne sont pas négatives mais plutôt une opportunité de grandir, et enfin, évitez certains mots qui peuvent déclencher des émotions négatives, d'où la sensibilité de l'enseignant est essentielle.

Dornyei et Malderez (1999) proposent d'intégrer des activités qui ont un double objectif, d'une part, le développement des compétences linguistiques, et d'autre part, qui peuvent servir de brise-glace en leur donnant l'occasion d'établir des relations interpersonnelles au sein du groupe, et à chacun de se faire connaître.

Rodríguez, Plax et Kearney (1996) disent, entre autres mots, que ce qui contribue vraiment à clarifier le concept de soi et la confiance des élèves, ce sont les attitudes des enseignants, tant qu'ils sont capables de comprendre et de montrer de l'affection envers les situations qu'ils traverser.

Brown (1991) postule une manière de dépasser les croyances qui nuisent à la croissance personnelle et donc à l'apprentissage. Il utilise les relations entre les images mentales et les émotions qu'elles provoquent, en utilisant une technique qui consiste à ce que les élèves se visualisent dans un contexte dans lequel ils aimeraient fonctionner, en utilisant au mieux leurs compétences langagières (il privilégie l'oralité fluide avec locuteurs natifs de la langue cible, mais la technique peut être utilisée pour toute compétence que l'on souhaite développer) de sorte que lorsqu'ils doivent réellement faire face à une situation de cette nature, les élèves se sentent plus en sécurité car la visualisation donne l'impression que cette activité a déjà été faite, comme s'il s'agissait d'une expérience réussie.

Enfin, Arnold (2006) souligne l'importance des attitudes, des croyances et des styles d'apprentissage comme facteurs affectifs influençant l'apprentissage d'une langue étrangère et énumère quelques stratégies qui peuvent être envisagées par les enseignants pour gérer harmonieusement leur classe. Afin de travailler sur la valeur des élèves eux-mêmes et de leur propre patrimoine culturel, des activités peuvent être réalisées où ils disposent d'un espace pour parler de leurs traditions, de leurs pays d'origine, organiser des célébrations qui prennent une ou plusieurs traditions comme référence, montrer quelques images, objets ou plats représentatifs de leur culture. Du côté des styles d'apprentissage, elle mentionne qu'il est très difficile de traiter tous les styles car ils sont très variés, mais l'enseignant peut réaliser des activités pour aborder le contenu de différents styles afin qu'il réponde aux besoins de chacun des élèves. Ce qui implique également de tenir compte des modalités dans lesquelles on envisage de proposer des cours et sous les méthodologies les plus appropriées, comme il est prévu de l'illustrer dans la section suivante.

2.4.1 Modalités d'enseignement-apprentissage

Dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il faut des méthodologies qui orientent l'apprentissage des élèves vers les résultats attendus, de sorte qu'il doit fournir les techniques et les actions en vue de la façon d'organiser, de développer et d'évaluer

l'apprentissage (Boullosa et. al, 2014). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les méthodologies sont encadrées dans les modalités de formation, c'est-à-dire "la modalité de classe, avec des cours théoriques, des cours pratiques, des travaux dirigés, des ateliers, des séminaires et/ou des cours monographiques, des conférences et d'autres activités » (Canós, 2021, p. 1).

Sur la base de ce qui précède, il est important de souligner que ce travail a l'intention de travailler selon la modalité d'atelier décrite par (Imberón et. al, 2016) comme suit :

Atelier : son objectif est d'enrichir le travail pratique des salariés, qui apprendront ou actualiseront leurs connaissances et processus. Un expert peut être présent ou non dans les ateliers, car parfois ce sont les salariés eux-mêmes qui proposent les sujets. L'atelier sert essentiellement à mettre en pratique des exemples concrets de ce qui sera fait dans votre milieu de travail (p. 103).

Ce qui précède pris en pratique pédagogique se traduit par, "une réalité intégratrice, complexe, réflexive, dans laquelle théorie et pratique sont unies comme un moteur force du processus pédagogique, orienté vers une communication constante avec la réalité sociale" (Reyes, cité dans Betancourt, 1996, p.12).

Ainsi, le développement professionnel comprend toutes les expériences d'apprentissage naturelles et les activités conscientes et planifiées qui visent à apporter un bénéfice direct ou indirect à l'individu, au groupe ou à l'école et qui, à travers celles-ci, contribuent à la qualité de l'enseignement en classe. C'est le processus par lequel, seuls et avec d'autres, les enseignants révisent, renouvellent et étendent leur engagement en tant qu'agents de changement aux fins morales de l'enseignement, et par lequel ils acquièrent et développent de manière critique les connaissances, les compétences et l'intelligence émotionnelle essentielles pour la réflexion, la planification et la pratique (Day, 2005, p. 17).

De cette façon les futurs enseignants de FLE doivent prendre en considération tous les éléments (ressources et supports) afin de mieux planifier leurs cours.

2.4.2 Planification didactique

La planification didactique est considérée par (García et Velencia-Martínez, 2014) comme "une tâche importante, car à travers elle, les activités et les stratégies méthodologiques qui seront menées à l'extérieur et à l'intérieur de l'espace de la classe à des moments spécifiques sont spécifiquement décrites, à la recherche d'atteindre, de manière consciente et organisée, les objectifs d'apprentissage souhaités en formation initiale. En ce sens, la planification didactique devient un mécanisme d'orientation des processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 17).

Toute planification doit tenir compte des éléments suivants, illustrés par Leclercq (1991, p. 32, cité par Fernández, 2002):

Objectifs de la formation : considérer les aptitudes fonctionnelles (modalités de savoir-faire utiles et ayant une demande sociale et quelles stagiaires doivent développer), considérer les processus mentaux que le participant doit assimiler et maîtriser pour démontrer lesdites aptitudes dans des processus de formation et de réflexion des contenus de formation qui doivent être appelés (choix, séquençement et localisation du support matériel traditionnel ou multimédia).

Contexte : compte tenu de la variété des bénéficiaires et des projets, des ressources et des contraintes ; ainsi que les agents et leurs fonctions.

Stratégies et activités d'apprentissage : considérer les théories d'apprentissage des adultes, les styles cognitifs, les profils individuels, appliquer les stratégies d'intervention ou les méthodes les plus favorables et évaluer l'action et les résultats (p. 96).

Aux fins du présent travail, l'approche de planification didactique est considérée sous le format de séquence didactique qui, comme l'indique Ayara-Ramirez (2014) "est une proposition méthodologique qui découle du travail par tâches, qui est une approche basée sur

la méthode de projet. Par conséquent, il permet la programmation systématisée de contenus conceptuels et procéduraux ». En ce sens, comme le souligne Rodríguez-Reyes (2014), les séquences didactiques « consistent en une succession d'activités préalablement pensées qui concèdent de l'ordre et de la logique aux processus d'enseignement et accompagnées de modèles d'apprentissage donnent du sens à l'assimilation et à la compréhension des contenus conçus par l'enseignant. » (p. 449).

Dans cette ligne de travail, le modèle de séquence didactique proposé par Díaz Barriga (2013) sera pris comme référence, lequel comprend des sections telles que : sujet, unité thématique, thème général, contenu, nom de l'enseignant qui a développé la séquence didactique, durée de la séquence, objectifs, projet (seulement si l'enseignant le juge pertinent), consignes générales d'évaluation, filière de séquences didactiques, filière d'évaluation des apprentissages, ressources.

De plus, il semble pertinent de prendre en compte de la même manière, Lemeunier (2005) qui propose un modèle d'élaboration d'une unité didactique basée sur l'enseignement du français langue étrangère. Celui-ci est composé de quatre phases de développement à partir de l'exposition qui comprend une activité de sensibilisation, où les étudiants ont une première approche de l'objectif général de l'unité, favorisant leur curiosité et le désir de savoir ; ensuite une activité de compréhension orale ou écrite où sont émises des hypothèses sur le document, une lecture ou une écoute globale et détaillée qui permet de les remettre en contexte. Dans l'étape suivante, le traitement, l'étudiant déduit du document présenté, les règles linguistiques qui seront travaillées et formulera une règle à partir des informations récupérées. Par la suite, dans l'étape de fixation et d'appropriation, l'enseignant proposera des activités qui permettent à l'élève de systématiser l'information et qui finalement le guident pour utiliser les nouvelles connaissances dans la dernière étape, la production.

Chapitre III

Construire pour agir

Dans ce chapitre on présente l'approche de recherche auquel nous nous sommes insérés en fonction de nos objectifs et questions préalablement exposés. Ce travail s'inscrit spécifiquement dans une proposition didactique, qui sera décrite ci-dessous, exposant les conceptions méthodologiques qui ont donné lieu à l'élaboration de la proposition qui fait l'objet de ce travail. Ensuite, on présente le type de recherche puis l'analyse des besoins qui a donné une orientation importante pour la conception de l'atelier et en même temps, on expose les critères qui ont été pris en compte pour la préparation de l'atelier d'éducation socio-émotionnelle.

3.1 Considérations méthodologiques

3.1.1 Approche de recherche

Les aspects socio-émotionnels sont situés dans des paramètres subjectifs qui comme l'indique la théorie des émotions de Cannon (1927), toutes les émotions sont constituées à la fois de réponses physiologiques, ainsi que de l'expérience subjective de l'émotion avant un stimulus, en considérant le stimulus comme les perceptions, croyances et expériences qui déterminent la façon de ressentir, de penser et d'établir des relations. Pour cette raison, il est jugé pertinent d'adopter un positionnement qualitatif comme approche de recherche, puisque, comme le mentionne Marquez (2007), la méthodologie qualitative "met en évidence le rôle des êtres humains qui sont des sujets d'étude, en tant qu'être en interaction constante, expressifs, qui ne répondent pas de manière linéaire, construisent des réponses, expriment des besoins, des satisfactions, construisent des significations et entretiennent leurs liens affectifs et émotionnels ». (p.54)

Une approche qualitative, à l'image de l'âme des auteurs Blasco et Pérez (2007, p. 25), étudie la réalité dans son contexte naturel et comment elle se produit, en extrayant et en

interprétant les phénomènes en fonction des personnes impliquées. Elle utilise une variété d'instruments pour collecter des informations telles que des entretiens, des images, des observations, des histoires de vie, dans lesquelles des routines et des situations problématiques sont décrites, ainsi que les significations dans la vie des participants. D'autre part, Taylor et Bogdan (1987), cités par Blasco et Pérez (2007, p. 25-27) lorsqu'ils se réfèrent à la méthodologie qualitative dans son sens le plus large, c'est la recherche qui produit des données descriptives : paroles des personnes, parlées ou écrites, et comportement observable. Suite à ces affirmations, nous avons considéré de la plus haute importance de nous rapprocher aux étudiants de la LLF afin de connaître leurs opinions sur le sujet de l'éducation socio-émotionnelle, sujet transversale qui prend de plus en plus importance dans les systèmes universitaires de notre pays, comme il a été expliqué et argumenté dans le cadre théorique.

3.1.2 Type de recherche

Au regard des objectifs énoncés dans ce travail, cette recherche est considérée comme de type exploratoire car peu a été abordé sur ce sujet dans la faculté de langues, plus précisément dans l'enseignement du FLE.

Selon Esteban Nieto (2018), les études exploratoires "servent à se familiariser avec des phénomènes relativement inconnus, à obtenir des informations sur la possibilité de mener une recherche plus complète concernant un contexte particulier, à rechercher de nouveaux problèmes, à identifier des concepts ou variables prometteurs, à fixer des priorités pour recherches futures ou suggérer des affirmations et des postulats. Les études exploratoires constituent rarement une fin en soi, elles déterminent généralement des tendances, identifient des zones, des environnements, des contextes et des situations d'étude, des relations potentielles entre variables ; ou ils donnent le « ton » pour des recherches ultérieures, plus élaborées et rigoureuses » (p. 2).

Du fait que l'un des objectifs proposés est de privilégier les contenus théoriques et méthodologiques qui ont guidé la conception de la proposition didactique, ce travail est également encadré dans le type de recherche théorique qui, comme l'indique Quesada (2013), « la recherche théorique est conçue comme l'activité systématique d'élaboration, de construction, de reconstruction, d'exploration et d'analyse critique de corps conceptuels (c'est-à-dire théoriques) dans lesquels les différents domaines de connaissance sont cadrés ». (p.9).

On peut mentionner également, la recherche descriptive, puisque les critères fondamentaux qui ont été pris en compte pour l'élaboration de l'atelier d'éducation socio-émotionnelle sont décrits, en réponse à l'un des objectifs de ladite proposition.

À cet égard, Daen (2011) établit que dans la recherche descriptive « les caractéristiques et les propriétés sont vues et analysées de sorte qu'avec un peu de critères, elles peuvent être classées, regroupées ou synthétisées, afin de pouvoir ensuite approfondir le sujet. La recherche descriptive travaille sur la réalité des faits et leur interprétation correcte. » (p.623).

3.1.3 Recherche action participative

Ce travail n'a pour objectif que de préparer une proposition didactique pour travailler sur les compétences socio-émotionnelles, mais l'intention première est qu'à un moment donné, cela soit mis en pratique. De sorte que l'intervention tiendra compte la recherche-action participative puisque ce projet "implique une inclusion complète et ouverte des participants à l'étude, en tant que collaborateurs dans la prise de décisions, s'engageant d'égal à égal pour assurer leur propre bien-être" (Creswell, 2012, p .583). De plus, il s'appuie sur les phases de recherche-action participative pour la conception méthodologique de l'atelier, mises en lumière par (Bernal, 2010) :

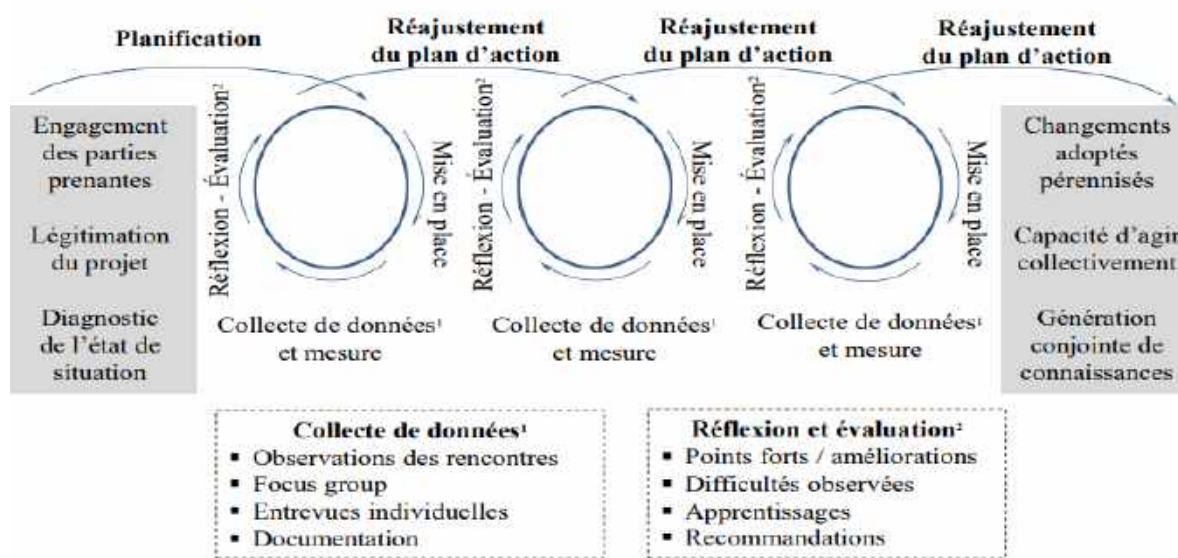
1. Phase initiale ou contact avec la communauté. Ici, la première réunion avec la communauté a lieu pour parler avec les gens et les motiver à participer. Une fois qu'ils

sont d'accord, le travail de détection des besoins ou des problèmes est organisé, dans le but d'apporter une solution.

2. Phase intermédiaire ou préparation du plan. Dans cette étape, les objectifs à atteindre sont fixés, les tâches et les responsabilités sont attribuées, les techniques de collecte d'informations telles que les réunions, les journaux de terrain, les entretiens, les sociodrames, l'observation participante structurée, les dialogues anecdotiques, entre autres.
3. Phase d'exécution et d'évaluation de l'étude. Du fait que le projet doit se conclure par la solution du problème, il est nécessaire qu'il y ait un retour constant sur l'avancement et les ajustements des actions, de manière à ce que les objectifs proposés soient atteints.

Figure IV. Le cycle de recherche-action.

Source : extrait de l'article « La recherche-action : origines, caractéristiques et implication de son



utilisation dans les sciences de la gestion» (Roy & Prévost, p.136).

Le tableau précédent montre que ces phases se déroulent séquentiellement, donc les informations fournies par chacune des étapes précédentes sont prises en compte, cependant, il s'agit d'une recherche avec des processus cycliques, c'est-à-dire qu'elle n'est pas purement linéaire, puisque chaque étape implique son propre processus de collecte d'informations,

d'exécution, de réflexion, d'évaluation et de ses adaptations. Pour cette raison, dans ce travail, nous avons pris la décision de ne travailler que jusqu'à la deuxième étape de la recherche-action d'après Bernal, qui correspond à la planification traduit sous la forme d'une proposition didactique. Ce qui précède par manque de temps, puisque comme est indiqué par Torrecilla et al. (2011):

« La mise en œuvre réussie d'un plan d'action peut prendre un certain temps si elle nécessite certains changements dans le comportement des participants. Le temps nécessaire pour que le changement s'amorce dépendra de la fréquence des transactions de l'équipe enseignante avec les élèves, ou de la capacité de l'équipe enseignante à analyser la situation problématique qu'elle tente d'améliorer » (p. 12).

Nous sommes certaines que cette proposition pourrait être réutilisée et appliquée par d'autres étudiants ou professeurs intéressés à ce sujet.

3.2 Analyse de besoins : phase initiale de la recherche-action

L'analyse répond à l'objectif spécifique deux qui évoque à identifier les besoins d'éducation socio-émotionnelle au sein de la Licence de Langue Française à l'Université Veracruzana. Ce processus a été divisé en deux moments qui sont expliqués comme suit.

3.2.1 Analyse documentaire

Le premier était une analyse documentaire des plans et programmes d'études qui sont proposés dans la Licence en langue française de l'Université Veracruzana, ainsi que l'analyse du plan d'études 2023 qui entrera en vigueur la prochaine période (août 2023 - janvier 2024) en prenant comme référence, les profils des diplômés et les études de performance au travail des diplômés. Par la suite, certaines positions personnelles et informelles qui ont été partagées entre les mêmes camarades de classe ont été considérées.

3.2.2 Analyse par enquête

Cependant, il était absolument nécessaire de vérifier le manque d'éducation socio-émotionnelle dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère comme le français à la Faculté des Langues, pour lequel une analyse a été menée sous la forme d'une enquête, qu'il a été convenu que ce soit en espagnol afin qu'il n'y ait pas de complications avec LE lors de la compréhension du questionnaire ou de la tentative d'y répondre, créant un lien de confiance à partir de leur langue maternelle et donnant aux étudiants la possibilité d'approfondir leurs réponses.

L'enquête est décrite par García (1993) comme une technique qui utilise un ensemble de procédures de recherche standardisées par lesquelles une série de données est collectée et analysée à partir d'un échantillon de cas représentatif d'une population ou d'un univers plus large, à partir duquel il est prévu explorer, décrire, prédire et/ou expliquer une série de caractéristiques.

3.2.3 Caractéristiques de l'enquête

L'enquête utilisée dans ce travail à des fins statistiques pris en compte par Hechavarría (2015), où il mentionne que « les échelles d'attitude sont plus utilisées dans les méthodes de mesure par sondages pour connaître l'attitude, les états d'opinion, l'humeur, etc. [...]. La plus utilisée est l'échelle de Likert, qui est un instrument composé de diverses options d'énoncés et d'engagement (ou d'identification) » (p. 2). Ainsi, l'attitude de comportement sera évaluée en tenant compte l'échelle de Likert par fréquence d'exécution de tâches, d'actions ou d'occurrence d'événements, en proposant comme réponses possibles pour la mesure des données : toujours - presque toujours - parfois - presque jamais - jamais (voir exemple dans annexe 3).

L'enquête a été dirigée aux étudiants des derniers semestres, en privilégiant les inscriptions S19, S20 et S21, plus précisément, les groupes de Français intermédiaire II et Français avancé car ce sont les matières où se concentrent la plupart des étudiants. Ce qui précède avec l'argument qu'il s'agit d'étudiants qui ont passé plus de temps au sein de la

Faculté des Langues, par conséquent, ils ont suivi plus de matières et connaissent la plupart des enseignants qui composent le corps professoral.

Étant donné que le nombre d'étudiants de ces cours peut être élevé (cinquante étudiants environ), nous avons décidé de partir d'un échantillonnage représentatif et ainsi, on a opté par envoyer un courriel massif expliquant l'objectif de notre recherche et ensuite, nous les avons invités à répondre le questionnaire numérique sous forme de lien. Il convient de mentionner que ladite enquête a été entièrement revue avant sa diffusion, pourtant, le lien qui permet d'accéder pour y répondre a commencé à être fourni le 12 avril à 17h00 en terminant le 28 avril, obtenant 14 réponses des 30 personnes à qui il a été envoyé le lien.

3.2.4 Analyse et interprétation des résultats

L'enquête a été organisée par sections. Une section d'informations générales sur l'enquête et cinq sections pour chaque compétence socio-émotionnelle qui sera évaluée et travaillée dans cette proposition.

En premier lieu, l'objectif général a été décrit, ensuite dans la section 1, les enquêtés devaient fournir leurs données personnelles telles que l'inscription, le semestre et le pourcentage de progression dans la licence en langue française, là il était précisé que ces informations seraient utilisées à des fins statistiques uniquement.

Les sections suivantes comprenaient une brève introduction couvrant la définition de chaque HSE et les questions connexes. La section 2 (connaissance de soi) a été composée de 5 questions à choix multiples (désormais QCM) et 1 ouverte. La section 3 (autorégulation) pour 4 QCM et 1 question ouverte. La section 4 (compétences relationnelles) pour 5 QCM et 2 questions ouvertes. La section 5 (conscience sociale) et section 6 (prise de décision responsable) avec 4 QCM et 1 question ouverte chacune. Ainsi, il a été convenu d'analyser les résultats de l'enquête par sections.

Section 1 : données générales

Les enquêtes appartiennent à différents semestres, entre le quatrième et le dixième, la plupart sont au huitième semestre (35%) et la minorité entre le quatrième et le sixième semestre. Ce qui est interprété que la majorité étudie les derniers semestres de la licence (72%), c'est-à-dire qu'ils sont sur le point d'obtenir leur diplôme.

Section 2 : conscience de soi

Cette section a été divisée en 6 questions, la première est liée aux commentaires des enseignants et à son influence positive sur l'estime de soi des élèves, à partir de laquelle il a été obtenu que la majorité a choisi de répondre que *parfois* ils ont reçu des commentaires qui augmentent leur estime de soi, ce résultat peut être mis en contraste avec le fait que 14,3% déclarent n'avoir *presque jamais* reçu de commentaires positifs.

La deuxième question parle de la performance des enseignants comme facteur qui favorise la confiance et la participation des élèves, à laquelle la majorité (64,3 %) a répondu *parfois*. La troisième question porte sur la reconnaissance et l'estimation des élèves par les enseignants et il a été obtenu que la majorité a répondu *parfois*, tandis que 14,3 % ne se sentent pas reconnus ou estimés par les enseignants. La quatrième question concerne les enseignants reconnaissant le HSE chez leurs élèves pour favoriser des environnements positifs, à partir de laquelle il ressort que 50% des enquêtés affirment que les enseignants reconnaissent leur HSE, tandis que 21,4% affirment le contraire. Les questions 5 et 6 ont pour objectif de savoir si la capacité de connaissance de soi est présente dans la pratique pédagogique des enseignants, d'où il a été obtenu que 35,7% disent que *parfois* il est possible d'identifier cette capacité en classe 28,6% disent *presque jamais*. Enfin, la question 6 est ouverte et demande pourquoi ils considèrent que cette capacité est présente ou non, ce qui donne lieu à des réponses intéressantes qui montrent les expériences réelles des étudiants.

“Algunos solo están interesados en enseñar por enseñar, no les importa si el estudiante aprende, ellos solamente quieren cumplir con su trabajo y recibir una paga”

Enquêté 3

“Son pocos los profesores que realmente nos invitan a conocernos verdaderamente”

Enquêté 5

“Creo que el autoconocimiento es algo presente para los profesores, pero no para nosotros los estudiantes. Aun cuando el profe sabe qué cierto alumno es bueno para algo y se lo dice, creo que el problema de raíz es que el alumno en sí no tiene la confianza consigo mismo”.

Enquêté 1

Section 3 : autorégulation

Cette section est liée à l'autorégulation, donc la première question consistait à identifier ce que les élèves pensent de l'influence des émotions de l'enseignant dans la classe, à laquelle 50% ont répondu que les émotions jouent toujours un rôle dans classe et 42,9% ont déclaré *presque toujours*. De plus, il a été demandé si les gestes et les expressions physiques affectent le processus d'apprentissage, d'où il a été obtenu que 35,7% ont répondu *parfois* et *presque toujours*. Dans une autre question, la majorité (50%) déclare que les enseignants reconnaissent et gèrent *presque toujours* leurs émotions. Enfin, les étudiants ont été interrogés s'ils considéraient que la capacité d'autorégulation est présente dans la pratique pédagogique de leurs enseignants, ce à quoi il a été obtenu que 42,9% ont répondu *parfois*, 35,7% *presque toujours* et 7,1% ont affirmé que *presque jamais*. Cependant, toutes ces réponses peuvent être mises en contraste avec la dernière question qui demandait pourquoi ils considèrent que l'autorégulation est une compétence que possèdent leurs enseignants, puisque les commentaires suivants peuvent être soulignés.

“Tengo maestros que me han hecho comentarios que me desaniman varias veces en la carrera, como fue el caso de un profesor que me dijo que yo parecía un perro solo por no tener claro que era lo que quería en ese momento de la universidad, esto fue en el íter de verano 2018-2019”

“Es que a veces transmiten su estado emocional, por ejemplo, si llegan tristes, llegan sin ganas de dar la clase, si llegan enojados, se desquitan con nosotros. El punto es que no sé autorregular para nada o muy poco”.

Section 4 : compétences relationnelles

La section qui précède essaie de recueillir les impressions des élèves sur les compétences relationnelles, dans cette section, il est demandé si les enseignants favorisent l'empathie, l'affirmation de soi et la résolution passive des conflits qui surviennent au sein des classes donnant comme résultat, 42,9 % ont répondu *toujours*, tandis que 35,7% ont mentionné que *parfois* ces valeurs étaient promues ; d'autre part, les perceptions des étudiants ont été sondées pour savoir si leurs enseignants font preuve d'ouverture aux différences et aux suggestions pour améliorer leur travail d'enseignement et il a été obtenu que 35,7% ont répondu *parfois* et 42,9% *presque toujours*.

Par la suite, nous avons cherché à savoir si les enseignants créent des espaces de confiance pour que leurs élèves montrent leur potentiel, auquel 63,3 % ont répondu qu'ils ont identifié ces opportunités au sein de leurs classes *presque toujours*. En plus, dans le but de connaître les expériences des étudiants, on leur a demandé s'ils avaient été à risque académique en raison d'une mauvaise relation avec un enseignant, obtenant comme résultats que 50% ont déclaré qu'ils n'avaient *jamais* eu de problème de cette nature, mais 7,1% déclarent avoir *toujours* été confrontés à des situations de ce type. La question suivante était directement liée à la précédente, puisqu'on leur demandait la raison de leur réponse précédente, ayant comme témoignages :

“Hay un profesor que me intimida emocionalmente, puesto que a pesar de dar mi máximo esfuerzo en clases virtuales y después en presenciales, y a pesar de estar

consciente que sufro de depresión, no quiso ayudarme a mí ni al resto de mis compañeros que están igual en la 2da inscripción y nos aconsejó mejor salir de la carrera para no hacer examen a título puesto que nadie lo pasaba”.

Enquête 8

“Todos sabemos qué hay profes qué tal vez hasta sin querer dan cierta “amabilidad” especial a algunos alumnos. La verdad a mí en lo personal no me afecta porque no me dan, pero no me quitan. Sin embargo, sí sé de compañeros que sí han tenido problemas con los profesores y estos mismos les han dicho que mejor den de baja esa experiencia (no conozco las dos partes). Eso sí me deja cierta inquietud, cuando no he tenido clases con ellos, saber qué cierto compañero tuvo problemas con ese docente me hace pensar que no es una clase agradable”.

Enquête 11

Pour terminer cette section, comme dans toutes les autres, il a été demandé aux élèves s'ils considéraient que leurs enseignants avaient des compétences relationnelles, ce à quoi 57,1 % ont répondu *presque toujours* et 28,6 % *parfois*. Cependant, dans la question suivante où la raison de votre réponse précédente a été demandée, un contraste peut être observé entre les réponses, car il y a des commentaires qui affirment ce qui précède et d'autres qui soutiennent le contraire.

“La mayoría de los maestros tienen buena comunicación con los estudiantes de manera cortés y en donde se permite entrar en confianza con ellos”

Enquête 2

“Como dije anteriormente, algunos maestros no están interesados en el apje¹³ de sus estudiantes, solo quieren hacer su trabajo y ya, y no se actualizan constantemente en la enseñanza de sus materias”.

¹³ Apje fait référence à apprentissage (apprentissage).

“Creo que a los docentes no les interesa como se sienten sus estudiantes, al menos que los alumnos se acerquen a ellos. Pero en el aula no hay un ambiente donde se desarrolle la comunicación y las emociones”.

Section 5 : conscience sociale

Cette section est axée sur l'évaluation de la conscience sociale des enseignants et comment cela se reflète dans leur pratique éducative pour développer le discernement, ainsi que la pensée critique chez leurs élèves pour faire face aux défis d'une vie en société et améliorer leur environnement. Dans ce cadre, la première question a été canalisée pour savoir si les enseignants orientent leurs enseignements vers les progrès de leurs étudiants pour contribuer au bien-être d'autrui, ce qui a permis à 35,7% de répondre que pendant leur séjour dans la licence, ils ont *toujours* guidés leur apprentissage dans le but de contribuer au bien-être et au progrès d'autres. Une autre question a porté sur les expériences vécues par les étudiants qui ont reçu du temps et du dévouement de la part de leurs enseignants pour écouter et aider à résoudre leurs problèmes professionnels, d'où ce qu'on a obtenu que le 42,6 % ont répondu *presque toujours* et 28,6 % *parfois*. Plus tard, il a été demandé si les enseignants mentionnaient l'importance du HSE comme un facteur essentiel dans l'enseignement des langues étrangères, donnant les résultats que 35,7% mentionnent *presque toujours* les HSE dans leurs cours, contre 14,3% disant que *jamais*. Ensuite, il a été également demandé si la conscience sociale fait partie des compétences de leurs enseignants et si elle se reflète dans leur pratique éducative, obtenant que 42,9% ont répondu *presque toujours* et 35,7% *parfois*. Enfin, la question a été posée sur la raison de sa réponse précédente, ce qui on a permis de savoir que dans les avis des élèves, ils ont mis en évidence des commentaires positifs, faisant référence au fait que leurs enseignants se sont

souciés du bien-être de leurs élèves, au contraire, il y a des commentaires qui ont retenu notre attention.

“No creo que sea su prioridad”

Enquête 1

“Considero que mis profes solo se quedaron en la teoría, pero les faltó la práctica. Además de estas competencias socioemocionales”

Enquête 6

Section 6 : Prise de décision responsable

Cette section était la dernière à être considérée pour l'enquête et correspond aux décisions responsables que les enseignants prennent comme exemple pour les futurs enseignants. La première question consistait à savoir si les enseignants réagissent trop vite en raison de réactions émotionnelles à des situations désagréables, ce qui fait que 35,7 % répondent *parfois*, alors que 14,3 % déclarent réagir *presque toujours* de cette façon. D'autre part, la question suivante a tenté de révéler si les enseignants mettent en œuvre des stratégies basées sur les besoins des élèves, obtenant comme résultat que 42,9% ont dit qu'ils sont *presque toujours*, contrairement au fait que 7,1% ont dit qu'ils ne sont *presque jamais* pris en compte leurs besoins. Dans d'autres questions, une tentative a été faite pour savoir si les opinions des étudiants concernant le développement du cours étaient prises en compte, auxquels 50% ont répondu *presque toujours* et 28,6% que *parfois* leurs opinions étaient prises en compte. De même, il a été demandé si les enseignants prennent des décisions responsables dans le cadre de leur pratique pédagogique, 50 % répondant que *presque toujours* et 21,4 % que *parfois* cette compétence est présente chez leurs enseignants. Enfin, le motif de la réponse à la question précédente a été demandé, permettant de connaître les commentaires suivants.

“Al ser un grupo numeroso es prácticamente imposible que un solo maestro atienda a las diferentes necesidades de los alumnos. Si bien hay asesorías, muy pocos las toman ya sea por falta de tiempo o porque el profesor no se las puede dar”.

Enquête 5

“Creo que les falta más tacto con los alumnos, involucrarse más en ellos, prepararse más, tomarlos en cuenta para muchas decisiones que lleven a un buen camino el curso”.

Enquête 9

Au sein de cette analyse, il semble intéressant de mentionner que les questions liées à une opinion envers l'enseignant reflètent une réponse neutre, puisqu'on observe une tendance au « parfois » qui pourrait être interprétée comme le fait de ne pas vouloir prendre position contre à la performance de l'enseignant, puisque, contrairement aux réponses à choix multiples, dans la section ouverte, des contradictions ont été identifiées qui ont attiré l'attention, puisque des commentaires inquiétants ont été trouvés, tels que ceux cités dans les sections précédentes.

En ce qui concerne les enquêtes, il est indiqué qu'il existe différents HSE présents au sein de la pratique pédagogique des professeurs de la Licence en Langue Française de l'UV, mais il existe certaines situations liées au manque ou à la mauvaise gestion de ces compétences qui semblent poser certaines difficultés et des malaises dans l'apprentissage des élèves, de même, il a été possible de vérifier à travers des commentaires et des opinions au sein de l'enquête, que malgré le fait que les enseignants aient lesdites compétences, celles-ci ne sont pas transmises aux étudiants comme un contenu transversal avec le désir qu'ils les utilisent pour améliorer leur travail professionnel. Par conséquent, ce qui suit montre les forces et les faiblesses des pratiques pédagogiques des enseignants qui forment actuellement de futurs enseignants, extraites des résultats de l'enquête.

Figure V. Forces et faiblesses.

Forces	Faiblesses
● Les enseignants reconnaissent et gèrent leurs émotions. ● Les enseignants ont des valeurs telles que la compréhension, l'empathie, la patience, encouragent l'unité du groupe, résolvent les conflits passivement et montrent ouverture aux différences. ● Ils créent un bon environnement de classe en raison de leurs bonnes relations avec les étudiants et de leur attitude positive. ● Ils orientent leurs enseignements en vue de la construction d'une meilleure société. ● Certains enseignants s'inquiètent de l'avenir professionnel de leurs étudiants.	● Peu de reconnaissance et d'appréciation envers les étudiants. ● Certains enseignants ne se préoccupent que d'enseigner la langue et que l'information soit appréhendée. ● Peu d'intérêt pour l'état émotionnel des élèves. ● Les émotions négatives, les gestes et les expressions physiques provoquent une gêne chez les élèves, affectant leur processus d'apprentissage. ● Les compétences socio-émotionnelles sont à peine évoquées en classe. ● Échecs dans les orientations pédagogiques.

Source : réalisé par l'auteure à partir de l'enquête appliquée.

De ce qui précède, on peut dire que les forces susmentionnées ont un impact ultérieur sur le développement cognitif et émotionnel des élèves, car elles contribuent à la formation d'un étudiant sûr de lui, capable de se motiver, de faire face aux difficultés et aux frustrations, ainsi que de construire un projet de vie pour contribuer à la société, en tenant compte des autres.

Au contraire, ces faiblesses constatées peuvent avoir un impact négatif sur la réussite des interventions éducatives puisque ces compétences contribuent au développement personnel, scolaire et professionnel des élèves, pour cette raison on doit considérer la mise en place de stratégies qui assurent une éducation intégrale et de qualité, étant pertinente la proposition pédagogique de ce travail en vertu d'aborder ces domaines d'opportunité.

3.3 Planification didactique : deuxième phase de recherche-action

Compte tenu des résultats de l'analyse des besoins, le manque d'éducation socio-émotionnelle est justifié et ayant pour toile de fond le cadre théorique, l'importance de ladite éducation dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, peut être excusée. Par conséquent, l'objectif principal de ce travail est d'offrir une proposition d'intervention pour sensibiliser les futurs enseignants de langue française à la valeur et à l'importance des compétences sociales et émotionnelles dans leur future pratique éducative.

La proposition susmentionnée est présentée sous la modalité d'un atelier pédagogique qui, comme cela a déjà été mentionné dans le cadre théorique, il s'agit d'une modalité d'enseignement-apprentissage qui se forme sur la base de fondements théoriques et procéduraux où des activités sont proposées pour aborder des sujets spécifiques, conçues pour que les participants apprennent la théorie et la mettent en pratique, en même temps qu'elles permettent l'autonomie, le travail d'équipe, la réflexion et l'imagination. Ainsi, les caractéristiques qui ont été prises en compte pour esquisser l'atelier sont présentées ci-dessous.

3.3.1 L'objectif général

La mise en œuvre de l'atelier proposé ici est intitulé "éducation socio-émotionnelle en langues étrangères" vise à sensibiliser les étudiants de LLF de l'Université Veracruzana à l'importance de ces compétences dans leur vie scolaire et dans leur pratique en tant que futurs enseignants.

Le développement de l'atelier prend comme référence le cadre d'éducation sociale et émotionnelle (SEL pour ses sigles en

anglais) de CASEL fondée en 1994 par le prestigieux psychologue Daniel Goleman.

Cette organisation propose cinq compétences socio-émotionnelles à développer au sein desquelles sont : la connaissance de soi, la maîtrise de soi, la

conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable

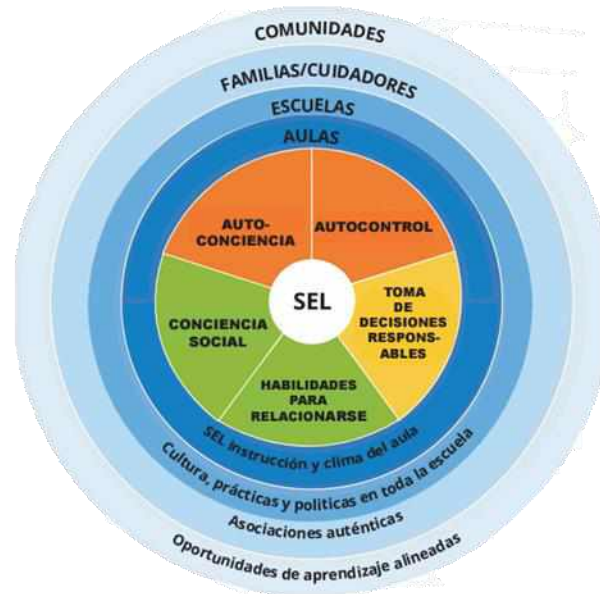


Figure VI. Marco de SEL de CASEL.

Source: extraite de l'article "Marco de SEL de CASEL: ¿Cuáles son las áreas de competencias principales y dónde se promueven?", CASEL (2021). <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>

3.3.2 La composition de l'atelier

Ainsi, l'atelier d'éducation socio-émotionnelle sera divisé en cinq blocs abordant chacun une compétence socio-émotionnelle.

1. Atelier de connaissance de soi
2. Atelier de maîtrise de soi
3. Atelier compétences relationnelles
4. Atelier de conscience sociale
5. Atelier de prise de décisions responsables

Ces blocs ne peuvent pas être pris séparément ou indépendamment, puisque chacun d'eux guide le futur enseignant vers la connaissance et le développement de la formation dans le domaine socio-émotionnel, il faudra donc en avoir pris un pour pouvoir prendre le suivant.

Ortega 2012 (cité dans Reyes-Salvador, 2017) “sugiere que cada sesión de clase no debe de planificarse de manera aislada, sino a través de la concepción de sistemas de clases que agrupe el bloque, la unidad o tema. Por tal motivo, la planeación de clase del docente debe de estar relacionado metodológicamente con la clase anterior y la posterior, con el fin que sea un eslabón para lograr el objetivo propuesto en dicho sistema de clase” (p.91).

3.3.3 La durée

L'ensemble de l'atelier sera travaillé sur une semaine avec des journées actives, ce qui permet son adaptation aux demandes et au calendrier scolaire de l'université, de la Secretaria de Educación de Veracruz (désormais SEV) ou des membres de l'atelier. De sorte que chaque jour un bloc différent pourrait être abordé selon la chronologie de la séquence didactique d'une durée approximative de deux heures et en fonction des besoins du groupe.

3.3.4 Le public visé

Il est prévu que cet atelier soit offert à toute personne inscrite au programme éducatif de langue française de l'Université Veracruzana. Ceci avec deux objectifs, premièrement, il s'adresse aux étudiants de tous les semestres car il s'agit d'un atelier qui pourrait contribuer à améliorer les performances scolaires comme indiqué précédemment, en même temps qu'il apportera des compétences qui compléteront la pratique professionnelle de ceux qui souhaitent s'engager dans l'enseignement (revoir le cadre théorique), et d'autre part, il est exigé qu'il soit spécifiquement destiné aux étudiants du LLF puisque l'atelier s'inscrit dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français.

3.3.5 Techniques de sélection et d'organisation du contenu

Comme il est mentionné précédemment, dans le cadre théorique, l'organisation du contenu qui est censé être utilisé pour les objectifs de l'atelier ESE, est encadrée dans la structure d'une séquence didactique, prenant comme référence les modèles proposés par Díaz Barriga (2013) y Lemeunier (2005). Tout d'abord, parce que le modèle de Díaz est adaptable à différents modèles éducatifs, ainsi qu'à l'enseignement des langues étrangères, et qu'il contient des sections reconnaissables pour tout enseignant de LE ou non. Deuxièmement, il semble pertinent de prendre le travail de Lemeunier comme deuxième référent, puisqu'il propose un modèle un peu similaire au précédent, mais il s'agit d'un modèle assez reconnu dans l'enseignement du FLE. Alors il est plus probable d'identifier ce modèle et on peut faciliter la compréhension à la personne qui souhaite prendre ce travail comme antécédent ou qui veut mettre en pratique la proposition évoquée ici.

Ainsi, ces rubriques ont été adaptées pour respecter l'organisation souhaitée des contenus, afin que ces rubriques puissent être appréhendées sans difficulté pour leur mise en œuvre future, en priorité :

- **Matière** : le nom de l'atelier sera précisé
- **Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique** : préciser le nom de l'enseignant qui réalisera les activités à un moment donné.
- **Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique** : dans ce cas l'auteur de la proposition didactique.
- **Unité thématique** : bloc de l'atelier qui est abordé.
- **Niveau** : non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.
- **Durée** : temps estimé pendant lequel les activités seront réalisées.
- **Objectifs** : l'objectif principal du bloc atelier.
- **Développement des activités** :

- o **Sensibilisation**
- o **Traitement**
- o **Appropriation**
- **Activité de renforcement (autonomie)**
- **Ressources** : les ressources matérielles qui seront nécessaires pour mener à bien les activités proposées.

3.3.6 Présentation et description de la séquence

De tout ce qui précède, l'exemple suivant apparaît comme une adaptation à la proposition de séquence didactique de Díaz Barriga et Lemeunier, aux fins requises dans ce travail. Comme cette fiche n'est qu'un exemple, les éléments que contiendra chaque section de la fiche pédagogique sont traités dans les grandes lignes, en prenant comme exemple l'unité thématique de la connaissance de soi. Dans le chapitre suivant, la proposition didactique sera formellement réfléchie et il est prévu de joindre tout le matériel avec lequel l'enseignant sera guidé pour donner des explications et proposer des activités.

Fiche 0			
Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :	Nom de l'enseignant qui animera l'atelier		
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :			
Unité thématique :	Bloc de l'atelier qui est abordé. Ex. « Connaissance de soi »	Durée :	2h environ

Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.
Objectifs :	L'objectif principal du bloc atelier. Ex. l'étudiant sait ce qu'est la connaissance de soi et la met en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.
Développement des activités	
Sensibilisation	1. Le cours commencera par la question déclencheuse "comment mon meilleur ami me décrirait-il ?" et du temps sera accordé pour écouter les participations.  2. Une image sera montrée pour que les participants partagent leurs propres définitions de ce qu'ils comprennent par connaissance de soi. 3. Par la suite, l'enseignant expliquera l'image sans approfondir le sujet.
Traitement	- o L'enseignant expliquera ce qu'est la connaissance de soi. - o Il parlera de quelques techniques pour développer la conscience de soi jour après jour. - o Partagera quelques conseils pour mettre en pratique la connaissance de soi dans les cours de langues étrangères.
Appropriation	Les participants réaliseront une activité d'autoréflexion de manière ludique afin qu'ils prennent conscience d'eux-mêmes et reconnaissent leurs forces et leurs faiblesses. Ex. L'enseignant peut demander à ses élèves un produit artistique (un dessin, une peinture, une sculpture, etc.) de quelque chose qui

	représente l'essence du participant et finalement expliquer ses résultats devant le groupe.
Activité de clôture	Comme activité de clôture, l'enseignant peut demander aux élèves d'écrire un journal sur ce qu'ils ont fait dans l'atelier, ce qu'ils ont appris, comment ils se sont sentis et quelques suggestions qu'ils veulent faire pour améliorer la méthodologie de l'atelier ou la performance de l'enseignant.
Activité de renforcement	L'enseignant proposera aux participants de poursuivre avec des activités qui leur permettront de mieux comprendre le sujet de la connaissance de soi, en leur donnant du matériel pour réviser de manière autonome. Ex. une vidéo, un article, un film, etc.
Ressources	Projecteur, marqueurs, feuilles de papier, ruban adhésif, etc.

Chapitre IV

Atelier d'éducation socio-émotionnelle

Après toutes les enquêtes menées, ce travail a pour objectif de proposer une intervention pédagogique dans le but de résoudre les problèmes qui affectent l'enseignement-apprentissage liés au manque ou à la mauvaise exécution des compétences socio-émotionnelles et en vue d'améliorer la qualité de l'éducation au sein de la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana. De sorte que dans cette section on peut trouver la structure sous la forme de fiches pédagogiques, tout le matériel requis et quelques recommandations pour la mise en pratique d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle.

4. 1 Recommandations

- La durée établie dans chaque fiche pédagogique n'est qu'une estimation du temps que peut durer chaque activité, cependant, l'enseignant pourra calculer ses propres temps d'exécution.
- L'enseignant doit essayer d'agir comme animateur de l'atelier, il doit donc être ludique pour inciter les élèves à participer et à s'intéresser au contenu.
- Il est recommandé de faire des exercices de respiration quelques minutes avant de commencer l'atelier car cela aide à la concentration et à la régulation émotionnelle.
- Le contenu doit être exemplifié, car à travers eux, les élèves créent leur propre image des concepts.
- L'enseignant doit avoir une certaine formation dans le domaine pédagogique et psychologique, ou en tout cas, être prêt à donner les explications pertinentes. Pour cela, dans l'annexe 4 on met à disposition une série de matériels.

- L'enseignant est encouragé à intégrer les ressources matérielles ou humaines qui peuvent contribuer et enrichir l'intervention.
- Il est recommandé d'inviter des experts à donner de petits exposés sur une ou chacune des compétences socio-émotionnelles.
- Les activités récréatives d'appropriation sont conçues pour être développées au sein de la Faculté des Langues de l'UV, cependant, l'enseignant peut voir la liberté d'adapter ces activités aux ressources disponibles ou, en tout cas, de les modifier, à condition que le l'objectif de l'activité n'est pas perdu de vue.
- La salle de classe où se déroule l'atelier doit disposer d'un éclairage suffisant pour réaliser les activités récréatives. Elle doit avoir des rideaux disponibles lorsque le projecteur est utilisé et s'agir d'un espace propre.
- Il est recommandable d'utiliser la musicothérapie lorsque l'enseignant le juge approprié, car elle anime l'environnement et stimule les changements d'humeur positifs.
- L'enseignant doit mettre en œuvre ses compétences socio-émotionnelles, même dans l'atelier, puisqu'il sera une référence pour toutes les personnes qui débutent dans le monde de l'ESE.

4.2 Proposition didactique

Dans cette section, toutes les fiches pédagogiques structurées sont présentées, pour lequel il est important de mentionner que chacune corresponde à la section de l'atelier en question et sera utilisée pour une session différente en les organisant comme il est illustré dans le tableau suivant.

Jour 1	Atelier de connaissance de soi	Fiche 1
Jour 2	Atelier de maîtrise de soi	Fiche 2
Jour 3	Atelier de compétentes relationnels	Fiche 3
Jour 4	Atelier de conscience sociale	Fiche 4
Jour 5	Atelier de prise de décisions responsables	Fiche 5

4.2.1 Fiche pédagogique :

connaissance de soi

F I C H E 1

Connaissance de Soi

Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :	Nom de l'enseignant qui animera l'atelier		
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :	Joselin Aimeé Rojas Contreras		
Unité thématique :	« connaissance de soi »	Durée :	2h environ
Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.		
Objectifs :	Le participant sait ce qu'est la connaissance de soi et la met en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.		
Développement des activités			
Sensibilisation 20 min	- L'enseignant présentera une vidéo pour donner une approche aux participants sur le sujet à discuter (connaissance de soi), qui peut être trouvée au lien suivant : https://youtu.be/Wp2a4G81P68 L'intention est que les participants trouvent leur propre réflexion à travers la vidéo afin de réfléchir sur eux-mêmes. - Pour faciliter l'autoréflexion, l'enseignant peut poser les questions suivantes au groupe : Comment vous voyez-vous ? Comment pensez-vous que les autres vous voient ? Comment aimeriez-vous vous voir ? Remarque: - Il est recommandé de laisser un laps de temps entre les questions pour que le groupe puisse participer ou, en tout cas, de les poser par écrit, en laissant le temps nécessaire pour répondre. - La première question (Comment vous voyez-vous ?) peut être travaillée à l'aide d'un miroir.		
Traitement 40 min	C'est le moment où l'enseignant fera des explications sur toute la théorie qui accompagne ledit atelier, qui peut être étayée par les diapositives suivantes dans la section de connaissance de soi :		

	https://www.canva.com/design/DAFjO0EqNwc/mPB89NmepXMQt1BNRD-NNw/edit?utm_content=DAFjO0EqNwc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton De plus, l'enseignant partagera des techniques pour développer la connaissance de soi et comment utiliser cette compétence de manière transversale dans l'enseignement des langues étrangères, qui sont également disponibles sur les diapositives de support.
Appropriation 30 min	L'enseignant développera une activité ludique en groupe pour s'assurer que les participants ont compris et réfléchi sur le sujet. - L'enseignant fournira aux participants des feuilles sur lesquelles seront écrits le début de plusieurs phrases et l'activité consistera à compléter le plus rapidement possible ce qui leur vient à l'esprit mais en rapport avec leurs ressentis et leurs envies. Ce format est disponible au lien suivant : https://www.canva.com/design/DAFjmAxL_VY/lp3M9wY7CBAXSkOE1Jl0hw/edit?utm_content=DAFjmAxL_VY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton - Par la suite, chaque participant partagera son activité et à la fin de toutes les participations, le groupe devra se rendre dans une zone libre, puisqu'il enroulera son papier sous forme de papyrus et qu'il sera attaché à un ballon d'hélium pour le libérer dans l'air. L'intention est qu'ils gardent à l'esprit qui ils sont, leurs forces, leurs obstacles, leurs objectifs et leurs buts, ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment et qui ils veulent être.
Activité de clôture 20 min	L'enseignant demandera aux participants d'écrire un journal en répondant aux questions suivantes : 1. Que s'est-il passé ? 2. Qu'ai-je ressenti ? 3. Qu'ai-je appris ? 4 : Qu'est-ce que je propose ? Remarque: ○ L'élaboration du journal de bord doit être proposée en feuille libre pour sa livraison. ○ Les caractéristiques du journal peuvent varier selon les données demandées par l'enseignant.
Activité de renforcement 10 min	L'enseignant appréciera et reconnaîtra les efforts et la participation des assistants, pour lesquels il pourra compter sur quelques mots, des applaudissements ou des cadeaux.

Enfin, les participants seront invités à poursuivre la formation pour développer leur capacité de connaissance de soi, pour laquelle ils seront invités à lire le livre "encantado de conocerme" de Borja Vilaseca et à répondre les questions d'auto réflexion, disponibles au lien suivant : <https://borjavilaseca.com/wp-content/uploads/2016/10/Cuestionario-de-autoconocimiento-Eneagrama.pdf>

De plus, la vidéo suivante sera partagée afin que vous puissiez réfléchir un peu plus sur l'importance des compétences socio-émotionnelles : <https://youtu.be/SW9yNpGYXoM>

Ressources

Salle, tableau noir, projecteur, haut-parleurs, câbles de connexion, internet, marqueurs, feuilles blanches ou de couleur, un miroir (facultatif) et des ballons d'hélium.

4.2.2 Fiche pédagogique :

maîtrise de soi

F I C H E 2

Maîtrise de Soi

Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :	Nom de l'enseignant qui animera l'atelier		
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :	Joselin Aimeé Rojas Contreras		
Unité thématique :	« maîtrise de soi »	Durée :	2h environ
Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.		
Objectifs :	Le participant sait ce qu'est la maîtrise émotionnelle et la mettre en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.		
Développement des activités			
Sensibilisation 20 min	- L'enseignant présentera une vidéo pour donner une approche aux participants sur le sujet à discuter (maîtrise de soi), qui peut être trouvée au lien suivant : https://youtu.be/38y_1EWIE9I L'intention est que les participants trouvent leur propre réflexion à travers la vidéo afin de réfléchir sur eux-mêmes. - L'enseignant peut travailler à partir du non-exemple, en demandant aux élèves d'expliquer comment l'autorégulation se manifeste dans la vidéo et dans quelles situations elle ne se manifeste pas. - Pour faciliter l'autoréflexion, l'enseignant peut s'aider de questions déclencheuses suivantes : Quelles sont les émotions que vous ressentez fréquemment ? Quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour autoréguler vos émotions ?		
Traitement 40 min	C'est le moment où l'enseignant fera des explications sur toute la théorie qui accompagne ledit atelier, qui peut être étayée par les diapositives suivantes dans la section de maîtrise de soi : https://www.canva.com/design/DAFjO0EqNwc/mPB89NmepXMQtBNRD-NNw/edit?utm_content=DAFjO0EqNwc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton		

	De plus, l'enseignant partagera des techniques pour développer la maîtrise émotionnelle et comment utiliser cette compétence de manière transversale dans l'enseignement des langues étrangères, qui sont également disponibles sur les diapositives de support.
Appropriation 30 min	L'enseignant développera une activité ludique en groupe pour s'assurer que les participants ont compris et réfléchi sur le sujet. - Des peintures roses, oranges, violettes, vertes et bleues seront mises à disposition des participants ; un carton pour chacun, des pinceaux, de l'eau et un récipient pour nettoyer le pinceau. - Les participants devront peindre une représentation des émotions qu'ils éprouvent dans leur vie quotidienne et ils devront les peindre dans la couleur qui correspond à la fréquence. Ainsi, chaque couleur correspond à une mesure de fréquence : rose (très fréquemment), orange (souvent), violet (occasionnellement), vert (rarement) et bleu (presque jamais). - À la fin de l'activité, les membres doivent partager leurs résultats et leurs réflexions avec le groupe. Le but est que les participants identifient leurs propres émotions et l'intensité avec laquelle ils les vivent, afin de les gérer.
Activité de clôture 20 min	L'enseignant demandera aux participants d'écrire un journal en répondant aux questions suivantes : - Que s'est-il passé ? - Qu'ai-je ressenti ? - Qu'ai-je appris ? - Qu'est-ce que je propose ? Remarque: - L'élaboration du journal de bord doit être proposée en feuille libre pour sa livraison. - Les caractéristiques du journal peuvent varier selon les données demandées par l'enseignant.
Activité de renforcement 10 min	- L'enseignant appréciera et reconnaîtra les efforts et la participation des assistants, pour lesquels il pourra compter sur quelques mots, des applaudissements ou des cadeaux. - Enfin, les participants seront invités à poursuivre leur formation pour développer leur compétence d'autorégulation, pour laquelle l'interview suivante de Rafael Bisquerra sera disponible sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=zzNas-ICNyY
Ressources	Salle, tableau noir, projecteur, haut-parleurs, câbles de connexion, internet, marqueurs, feuilles blanches ou de couleur pinceaux, peintures colorées, eau, récipients et carton pour chacun.

4.2.3 Fiche pédagogique :

compétences relationnelles

Compétences Relationnelles

Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :	Nom de l'enseignant qui animera l'atelier		
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :	Joselin Aimeé Rojas Contreras		
Unité thématique :	« compétences relationnelles »	Durée :	2h environ
Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.		
Objectifs :	Le participant sait ce que sont les compétences relationnelles et apprend à les mettre en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.		

Développement des activités

Sensibilisation 20 min	- L'enseignant présentera une vidéo pour donner une approche aux participants sur le sujet à discuter (compétences relationnelles), qui peut être trouvée au lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=u5651fdwyXo L'intention est que les participants trouvent leur propre réflexion à travers la vidéo afin de réfléchir sur eux-mêmes. - A la fin de la visualisation, la compétence socio-émotionnelle adressée par vidéo sera analysée et pour faciliter l'autoréflexion, l'enseignant peut poser la question suivante au groupe : ¿Combien de fois avez-vous été gentil avec quelqu'un d'autre aujourd'hui ?
Traitement 40 min	C'est le moment où l'enseignant fera des explications sur toute la théorie qui accompagne ledit atelier, qui peut être étayée par les diapositives suivantes dans la section d'autorégulation : https://www.canva.com/design/DAFjO0EqNwc/mPB89NmepXMQtIBNRD-NNw/edit?utm_content=DAFjO0EqNwc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

	De plus, l'enseignant partagera des techniques pour développer les compétences relationnelles et comment les utiliser de manière transversale dans l'enseignement des langues étrangères, qui sont également disponibles sur les diapositives de support.
Appropriation 30 min	L'enseignant développera une activité ludique en groupe pour s'assurer que les participants ont compris et réfléchi sur le sujet. Pour cette activité, les membres du groupe seront disposés par paires, chaque participant devra chuchoter à son partenaire un mot lié à l'émotion qu'il ressent à ce moment-là, et l'autre participant devra la représenter par des gestes. L'objectif de l'activité est que les participants apprennent à identifier les émotions et deviennent empathiques avec les personnes qui ressentent ces émotions.
Activité de clôture 20 min	L'enseignant demandera aux participants d'écrire un journal en répondant aux questions suivantes : 1. Que s'est-il passé ? 2. Qu'ai-je ressenti ? 3. Qu'ai-je appris ? 4 : Qu'est-ce que je propose ? Remarque: ○ L'élaboration du journal de bord doit être proposée en feuille libre pour sa livraison. ○ Les caractéristiques du journal peuvent varier selon les données demandées par l'enseignant.
Activité de renforcement 10 min	- L'enseignant appréciera et reconnaîtra les efforts et la participation des assistants, pour lesquels il pourra compter sur quelques mots, des applaudissements ou des cadeaux. - Enfin, les participants seront invités à poursuivre leur formation pour développer leurs compétences relationnelles, dont la conférence suivante d'Aron Mansukhani et l'interview avec Nélida Zaitegi sera disponible sur YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=wF1B0jVWhIw https://www.youtube.com/watch?v=nNQdDtwY1uM&list=PLZTg4BKA9qTf0405_XDXYHrQFmf4ffgvY&index=34
Ressources	Salle, tableau noir, projecteur, haut-parleurs, câbles de connexion, internet, marqueurs, feuilles blanches ou de couleur.

4.2.4 Fiche pédagogique :

Conscience de soi

Conscience Sociale

Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :		Nom de l'enseignant qui animera l'atelier	
		Joselin Aimeé Rojas Contreras	
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :			
Unité thématique :	« conscience sociale »	Durée :	2h environ
Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.		
Objectifs :	Le participant sait ce qu'est la conscience sociale et apprend à la mettre en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.		
Développement des activités			
Sensibilisation 20 min	- L'enseignant présentera une vidéo pour donner une approche aux participants sur le sujet à discuter (conscience sociale), qui peut être trouvée au lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=hY1OmsYvSEk&list=PLZTg48KA9qTf0405_XDXYHrQFmf4ffgvY&index=33 L'intention est que les participants trouvent leur propre réflexion à travers la vidéo afin de réfléchir sur eux-mêmes. - Pour faciliter l'autoréflexion, l'enseignant peut poser les questions suivantes au groupe : Quelles sont les qualités qui différencient les humains des animaux ? Pourquoi? (Justifier les réponses).		
Traitement 40 min	C'est le moment où l'enseignant fera des explications sur toute la théorie qui accompagne ledit atelier, qui peut être étayée par les diapositives suivantes dans la section de conscience sociale: https://www.canva.com/design/DAFjO0EqNwc/mPB89NmepXMQtIBNRD-NNw/edit?utm_content=DAFjO0EqNwc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton		

	De plus, l'enseignant partagera des techniques pour développer la conscience sociale et comment utiliser cette compétence de manière transversale dans l'enseignement des langues étrangères, qui sont également disponibles sur les diapositives de support.
Appropriation 30 min	L'enseignant développera une activité ludique en groupe pour s'assurer que les participants ont compris et réfléchi sur le sujet. - Pour cette activité, chaque participant se verra attribuer une zone où il devra chercher quelqu'un ou quelque chose dans lequel il pourra apporter ses compétences. - Par exemple, si l'activité est réalisée au sein de la Faculté des langues de l'Université Veracruzana, la zone CAAFI, la bibliothèque, l'auditorium, l'esplanade, les cabines des professeurs, etc., peuvent être attribuées. Le but est que les participants identifient les forces qu'ils possèdent pour aider les autres ou contribuer à l'amélioration de l'environnement.
Activité de clôture 20 min	L'enseignant demandera aux participants d'écrire un journal en répondant aux questions suivantes : 1. Que s'est-il passé ? 2. Qu'ai-je ressenti ? 3. Qu'ai-je appris ? 4 : Qu'est-ce que je propose ? Remarque: ○ L'élaboration du journal de bord doit être proposée en feuille libre pour sa livraison. ○ Les caractéristiques du journal peuvent varier selon les données demandées par l'enseignant.
Activité de renforcement 10 min	L'enseignant appréciera et reconnaîtra les efforts et la participation des assistants, pour lesquels il pourra compter sur quelques mots, des applaudissements ou des cadeaux. Enfin, les étudiants seront invités à poursuivre la formation pour développer leur capacité de conscience sociale, pour laquelle ils seront encouragés à effectuer une analyse des besoins de leur environnement et où ils peuvent contribuer avec les compétences qui les distinguent. De plus, la vidéo suivante qui parle de cette capacité sera mise à la disposition du groupe : https://www.youtube.com/watch?v=mQNGyaWISzA
Ressources	Salle, tableau noir, projecteur, haut-parleurs, câbles de connexion, internet, marqueurs et feuilles blanches ou de couleur.

4.2.5 Fiche pédagogique :

prise de décisions

responsables

Prise de décisions responsables

Matière :	Atelier d'éducation socio-émotionnelle		
Nom de l'enseignant qui réalise la séquence didactique :	Nom de l'enseignant qui animera l'atelier		
Nom de l'enseignant qui a préparé la séquence didactique :	Joselin Aimeé Rojas Contreras		
Unité thématique :	« Prise de décisions responsables »	Durée :	2h environ
Niveau :	Non requis, puisque toutes les sessions de l'atelier se dérouleront en espagnol.		
Objectifs :	Le participant sait ce qu'est la prise de décisions responsables et apprendre à la mettre en œuvre dans sa vie académique et professionnelle.		
Développement des activités			
Sensibilisation 20 min	- L'enseignant présentera une vidéo pour donner une approche aux participants sur le sujet à discuter (prise de décisions responsables), qui peut être trouvée au lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=EwFcL9opww8 L'intention est que les participants trouvent leur propre réflexion à travers la vidéo afin de réfléchir sur eux-mêmes. - Pour faciliter l'autoréflexion, l'enseignant peut poser les questions suivantes au groupe : Combien de décisions avez-vous prises aujourd'hui ? Combien d'entre elle ont été prises consciemment ? Quelles sont les choses que vous considérez avant de prendre une décision ? Note : L'enseignant peut choisir de projeter la vidéo avec des explications (https://youtu.be/Rj6UtCq-8-8) pour faciliter sa compréhension.		
Traitement 40 min	C'est le moment où l'enseignant fera des explications sur toute la théorie qui accompagne ledit atelier, qui peut être étayée par les diapositives suivantes dans la section de prise de décisions responsables :		

	https://www.canva.com/design/DAFjO0EqNwc/mPB89NmepXMQtIBNRD-NNw/edit?utm_content=DAFjO0EqNwc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton De plus, l'enseignant partagera des techniques pour développer l'autorégulation et comment utiliser cette compétence de manière transversale dans l'enseignement des langues étrangères, qui sont également disponibles sur les diapositives de support.
Appropriation 30 min	L'enseignant développera une activité ludique en groupe pour s'assurer que les participants ont compris et réfléchi sur le sujet. Tous les participants, y compris l'enseignant, joueront au jeu "posts" qui est expliqué en détail dans la vidéo suivante : https://www.youtube.com/watch?v=m6zUqx97fU
Activité de clôture 20 min	L'enseignant demandera aux participants d'écrire un journal en répondant aux questions suivantes : 1. Que s'est-il passé ? 2. Qu'ai-je ressenti ? 3. Qu'ai-je appris ? 4 : Qu'est-ce que je propose ? Remarque: ○ L'élaboration du journal de bord doit être proposée en feuille libre pour sa livraison. ○ Les caractéristiques du journal peuvent varier selon les données demandées par l'enseignant.
Activité de renforcement 10 min	L'enseignant appréciera et reconnaîtra les efforts et la participation des assistants, pour lesquels il pourra compter sur quelques mots, des applaudissements ou des cadeaux. Enfin, les participants seront invités à poursuivre la formation pour développer leur capacité à prendre des décisions responsables, pour laquelle la conférence suivante de Sergio Fernández sera mise à disposition : https://www.youtube.com/watch?v=eti7oJNzFy0
Ressources	Salle, tableau noir, projecteur, haut-parleurs, câbles de connexion, internet, marqueurs, feuilles blanches ou de couleur, des faux billets et cartes de poker.

Conclusions

Ce travail depuis ses débuts a apporté avec lui une série de difficultés, car au début de la recherche, en 2022, le thème de l'éducation socio-émotionnelle n'était pas largement reconnu au niveau national, rendant l'accès à l'information difficile, mais ce n'est qu'en janvier 2023 que le sujet devient plus pertinent en éducation, avec des travaux très importants qui ont dû être pris en considération, et même lorsque le sujet était à son apogée, il a été un défi trouver des travaux précédents dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Quand, enfin, il y a eu un cadre solide, le travail a commencé par la partie méthodologique, trouvant comme nouvel obstacle le manque de collaboration de la part des étudiants pour établir des statistiques sur la présence de l'éducation socio-émotionnelle dans la Licence en Langue Française.

Ainsi, dans la mesure où les obstacles de la recherche ont été surmontés, chacun des questions de recherche proposés ont été répondues, en commençant par découvrir les contributions qu'on a permis de confirmer que les facteurs socio-émotionnels ont bien un impact significatif sur la façon dont celui qui enseigne et celui qui apprend. Raison pour laquelle une analyse a d'abord été menée au sein de la Licence en Langue Française pour identifier les besoins autour de l'éducation socio-émotionnelle. Par conséquent, compte tenu des résultats, on a décidé d'opportunément élaborer un atelier portant sur l'éducation socio-émotionnelle avec l'objectif de rapprocher cette information aux étudiants.

De cette façon, au fur et à mesure que les questions de recherche ont été répondues, chacun des objectifs proposés a été atteint (voir figure VI). Ce qui nous a permis de conclure que les compétences cognitives sont aussi importantes que les compétences socio-émotionnelles, puisqu'il faut non seulement maîtriser une langue étrangère, connaître ou appliquer des méthodes et techniques, mais aussi savoir motiver les élèves, créer des espaces de confiance et le respect, ainsi que savoir gérer les émotions négatives qui surgissent en classe.

En vue de l'importance de ce type de formation, des recherches ont été menées au sein de la licence, en obtenant des gratifiantes résultats, puisque les résultats montrent que ces compétences font partie de l'intervention pédagogique de certains enseignants, néanmoins, ce n'était pas le cas de tous et il n'y avait toujours pas d'approche formelle, c'est-à-dire un cours ou des contenus spécifiques. Dans cette perspective, il est pertinent de prendre en compte la formation socio-émotionnelle dans un contexte transversal à l'enseignement du français langue étrangère. Par suite, ce travail prend comme ligne d'action la mise en œuvre d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle, remplissant l'objectif de sélectionner et d'organiser les contenus théoriques et méthodologiques à partir de fiches pédagogiques qui permettraient l'exécution dudit atelier.

Figure VII. La réalisation des objectifs

Objectif Spécifique	Actions
Analyser et identifier l'importance ou le rôle que joue l'éducation socio-émotionnelle dans le parcours académique des étudiants.	Analyse documentaire des travaux et théories antérieures de la main des pionniers de l'éducation socio-émotionnelle.
Identifier les besoins autour de l'éducation socio-émotionnelle dans la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana.	Analyse documentaire des plans d'études. Enquête sur l'éducation socio-émotionnelle au LLF.
Rassembler les contenus théoriques et méthodologiques pour la conception d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle.	Recherche sur la théorie, la méthodologie et les cadres pour travailler sur les compétences socio-émotionnelles dans une classe de langue étrangère.
Concevoir des fiches pédagogiques portant sur l'éducation socio-émotionnelle pour la proposition de l'atelier.	Recherche théorique sur fiches pédagogiques. Sélection d'auteurs référents. Conception de dossiers pédagogiques.

Source : réalisé par l'auteure à partir de la recherche.

Cependant, nous sommes conscients que même si beaucoup de choses pourraient être mieux faites, notamment dans la partie méthodologique, ce travail peut être un tournant pour de futures recherches et plans d'action. A cette occasion, nous avons travaillé sous la modalité

d'atelier pratique pédagogique, bien que nous estimions que pour proposer une ligne d'action plus définie, il serait opportun d'établir une unité d'enseignement spécifiquement pour aborder le contenu socio-émotionnel.

Finalement, il est important de mentionner que cette première intervention pourrait être assez significative puisque même lorsque nous nous consacrons uniquement à la recherche et à la préparation de l'atelier, nous avons appris des pionniers de l'ESE ce qu'est ce type de formation. Nous avons développé nos propres HSE et sans nous en rendre compte nous les mettons en pratique au sein de nos classes de la licence, ainsi que la mise en place de stratégies pour développer ces compétences chez nos étudiants. Ce qui représentait personnellement une amélioration des relations interpersonnelles, la façon dont nous nous rapportons au contenu des cours, les bonnes notes, la création d'environnements éducatifs positifs, une bonne performance devant le groupe et la motivation à poursuivre ce travail qui nous a amenés à la conclusion que c'est la voie vers la réussite éducative.

Références

- Arán, A., Burrola, J. I., & Uranga, M. S. (2021). Desarrollo de las competencias socioemocionales en futuros docentes desde el aprendizaje del inglés. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y García Leos J. L. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (p. 281-298), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Adler, A. (2016). Teaching Well-Being increases Academic Performance: Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru. *Penn Dissertations*, p. 1-89.
- Agaesse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19.
- Aguilar, J. (2011). La estructura del sistema nervioso. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
<http://cleuadistancia.cleu.edu.mx/cleu/flash/PAG/lecturas/poligrafia/Estructura%20sistema%20nervioso.pdf>
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (4), 407-425.
- Bar-On, R. (1997). The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
<https://publications.iadb.org/es/desconectados-habilidades-educacion-y-empleo-en-america-latina>

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Colombia: Pearson Educación.
- Betancourt, A. M. (1996). El taller educativo. Coop. Editorial Magisterio.
- Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. 2ª. Edición. Barcelona: Editorial ciss Praxis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol 21, nº 1, págs.7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009) Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes.
- Boullosa, A. P., Fraile, C. L., Jiménez, E. G., de Miguel Díaz, M., Blanco, J. M. A., Urquijo, J. M. A., & Rocher, I. J. A. (2014). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial.
- Brown, H. D. (1999). *Mapa del terreno*, dans Arnold, J. (ed.) La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid : Cambridge University Press.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39(1/4), 106-124.
- Canós Darós, L., Guijarro Tarradellas, E., & Babiloni Griñón, M. E. (2021). *Metodologías de enseñanza-aprendizaje en la universidad: tipos de clases y modalidades formativas*.
- Carretero, M., & Sol, M. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: SA Aiqui.
<http://materiadeapoioaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFFECTIVIDAD.pdf>
- CASEL. 2015. SEL Competencies. <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>
- Castelnuovo, A. (2010). Técnicas y métodos pedagógicos. Serie Educación y Desarrollo Social. Quito.

- Chatterjee Singh, N., Duraiappah, A. (Ed.) (2020). Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. <http://www.uv.es/=cholz>
- Conseil de l'europe (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/ Didier
- Creswell, J. (2012). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (4ª ed). Pearson. <https://goo.gl/tNzcbu>
- Cruz Flores, G. D. L. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 34-59.
- Colvin, M. et Rutland, F. (2008). Is Maslow's Hierarchy of Needs a Valid Model of Motivation. Louisiana Tech University. <http://www.business.latech.edu/>
- Daen, S. T. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga Boliviana*, 12, 621-624.
- Damasio, A. (2006). El error de Descartes. España: Booket
- Del Carmen Benítez-Hernández, M., & Ramírez, L. V. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 3(5), 129-144.
- Day, C. (2005). Formar docentes. ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado? Madrid. Narcea.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. unesco.
- Del Valle López, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198.

- Depraz, N. (2012). Delimitación de la emoción. Acercamiento a una fenomenología del corazón. *Investigaciones fenomenológicas*, (9), 39-68.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el*, 10(04), 1-15.
- Dornyei, Z., A. Malderez. (1999). « The role of group dynamics in foreign language learning and teaching », dans Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Esteban Nieto, N. (2018). Tipos de investigación. <http://190.117.99.173/handle/USDG/34>
- Fernández, J. T. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, 30, 91-118.
- Fernández, Pablo y Ramos Natalia. *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 2011.
- Fraile, J. A. G. et Tobón, S. T. (2009). Estrategias didácticas para la formación por competencias. *Cuadernos unimetanos*, (20), 16-18.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2022. Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Pragmático de la UNICEF. www.unicef.org/lac/media/30756/file
- Gallardo, G. (2021). Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. [https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener% 20cuidar](https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar), 20.
- García Ferrando M. (1993). La encuesta. En: García M, Ibáñez J, Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textosp.141-70.
- García, M., & Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10(5), 15-24.

- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaona, C. A. J. (2020). Hacia una nueva normalidad: Los retos de la educación socioemocional en México. *EDUCIENCIA*, 5(2), 32-44.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gondim, S. M. G., y Estramiana, J. L. A. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.
- Greenberg M. T., Kusché, C. A. (2006). "Building Social and Emotional Competence: The PATHS Curriculum" dans Jimerson S. R., Furlong M. (a cura di), *Handbook of School Violence and School Safety: From Fesearch to Practice*, Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guerra, N., Modecki, K. & Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The PRACTICE Model*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20643>
- Gutierrez P, F., & Prieto C, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa* (6a. ed.). La Crujía, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.
- Hare, O., (1997) Citado por Laawrence: *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta. Buenos Aires.
- Hechavarría, S. (2015). Los tipos de Escalas y ejemplos para su diseño. *Universidad de Ciencias Médicas*.
- Licenciatura en Lengua Francesa (2023). *Perfiles y Requisitos*. <https://www.uv.mx/lenguafrancesa/perfil/>
- Hourst, B. (2014). *Former sans ennuyer: concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*. Editions Eyrolles.

- Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. (2023). *Trascender el A-B-C y el 1-2-3: Habilidades Socioemocionales para los Líderes del Futuro*. https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2023/02/Habilidades-Socioemocionales_Documento-1.pdf
- Imbernón, F., Medina, M. M., Arànega, S., Bozu, Z., Borrasca, B. J., & Antolí, N. S. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Editorial Síntesis.
- Izard, C.E., (1989). The structure and functions of emotions: Implication for cognition, motivation and personality. En Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso*
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). “The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes” in *Review of Educational Research*, n. 79.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA : Kagan Cooperative Learning.
- La Educación Socioemocional en México. (13 février 2020). VOCA Editorial. <https://www.vocaeditorial.com/blog/educacion-socioemocional-en-mexico/>
- LeDoux, J., & Bernal, I. M. (1999). *El cerebro emocional*. Bs. As.: Planeta.
- Lemeunier, V. (2005). Élaborer une unité didactique à partir d’un document authentique. *En ligne*.
- Márquez Barradas, M. L. (2007). Metodología cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la investigación científica. *Liberabit*, 13(13), 53-56.
- Maslow, A. (1982). *La Amplitud Potencial De La Naturaleza Humana*. México: Trillas
- Montenegro, H., Castillo, R. y Schweig, J. (7 de mayo de 2021) ¿cómo impulsar la educación socioemocional en las escuelas? [conférence]. Seminario online de educación socioemocional. <https://www.youtube.com/watch?v=saYvo45sl8g>
- Mortiboys, A. (2016). *Cómo enseñar con inteligencia emocional*. México. Grupo Editorial Patria.emocional

- Narro Robles, J. y Martiniano Arredondo, G. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios, *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-151.
- National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st Century. Committee on defining deeper learning and 21st century skills, J.W. Pellegrino & M.L. Hilton, Eds. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'allektivité dans le développement de l'enfant (I, II, III). *Bulletin de psychologie*, 7(3), 143-150.
- Psicopedagogía de las emociones (s.d.). Modelo de Plutchik [Figure]. http://www.associacioseer.org/Estructura%20de%20las%20Emociones_Modelo%20Plutchik.pdf
- Quesada, M. B. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Rupturas*, 3(1), 5.
- Reeve, J. (2010) Motivación y emoción. Quinta Edición. McGraw-Hill.
- Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14(1), 87-96.
- Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313-345.
- Robinett, B. W. (1977). Characteristics of an effective second language teacher. *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents Publishing Co.
- Rodríguez-Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, 10(5), 445-456.

- Rodríguez, J., T. Plax, P. K. (1996). « Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning : affective learning as the central causal mediator », *Communication Education*, 45, 294-305
- Rogers, C. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia: Fundamentos de un enfoque centrado en la persona*. Narcea
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Rubio, F. D. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Huelva : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). “What is Emotional Intelligence?”. Dans P. Salovey y D. Sluyter (eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- Sánchez, A. A., Herrera, J. I. B., & Alvírez, M. S. U. (2021). Desarrollo de las competencias socioemocionales en futuros docentes desde el aprendizaje del inglés.
- Sánchez, L. P., & Llera, J. B. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 147-164.}
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación, Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*.
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf
- Schonert-Reichl, K. (2020) Social and emotional learning. Definitions, frameworks, and evidence. En Chatterjee Singh, N., Duraiappah, A. (Eds) (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning for education systems*.

<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/rethinking-learning-a-review-of-social-and-emotional-learning-for-education-systems>

- Schutz P. A, Zembylas M. (2009). Introductions to Advances in Teacher Emotion Research: The impact on Teachers' Lives, New York NY: Springer US
- Stevick, R. A., Dixon, P. N., & Willingham, W. K. (1980). Locus of control and behavioral versus self-response measures of social interest.
- Strickhouser, J. E., Zell, E., & Krizan, Z. (2017). Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. Health Psychology, 36(8), 797–810.
<https://doi.org/10.1037/hea0000475>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso, 14-16.
- UNESCO (2021) Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina, Marco para el trabajo del cuestionario de ERCE 2019, Documento de programa.
- UNICEF. (2022). Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático de UNICEF. www.unicef.org/lac/media/30756/file
- Universidad Veracruzana (2021). Programas de Formación Académica (ProFA). El aprendizaje socioemocional del académico universitario.
www.uv.mx/formacionacademica/files/2021/06/El-Aprendizaje-socioemocional-del-academico-universitario.pdf
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Empresa Gráfica Mosca: Montevideo.

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi

Zaccagnini Sancho, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana* (No. 152.4 Z13q). Madrid, ES: Biblioteca Nueva

Zinsser, K. M., Weissberg, R. P., & Dusenbury, L. (2013). *Aligning Preschool through High School Social and Emotional Learning Standards: A Critical and Doable Next Step. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.*

Annexes

Annexe I: Programme éducatif 2006 de la Licence en langue française de l'Université Veracruzana.

Licenciatura en Lengua Francesa														
Área de Formación de Elección Libre (A F E L) cubrir 18 créditos	PRIMER	CR	SEGUNDO	CR	TERCERO	CR	CUARTO	CR	QUINTO	CR	SEXTO	CR	SEPTIMO	CR
	Francés elemental I	15	Francés elemental II PR: Francés elemental I	12	Francés intermedio I PR: Francés elemental II	12	Francés intermedio II PR: Francés intermedio I	12	Francés avanzado PR: Francés intermedio II	12	Servicio social	12	Experiencia Recepcional	12
	Comprensión oral y escrita en francés	6	Expresión oral y escrita en francés	6	Argumentación oral y escrita en francés PR: Francés elemental I	6	Literatura francesa PR: Francés intermedio I	8	Didáctica de las lenguas PR: Francés intermedio II	8	Observación y práctica docente PR: Didáctica de las lenguas	2		
	Habilidades del pensamiento crítico y creativo	6	Inglés I	6	Inglés II PR: Inglés I	6			Traductología	6	Elaboración del proyecto de Investigación PR: Investigación	6		
	Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	6	Computación básica	6	Sensibilización a la cultura francesa: un enfoque intercultural	8				Diseño de materiales		12		
	Gramática comunicativa del español	6	Investigación	6	Fonética y fonología de LF. PR: Fundamentos de lingüística	6	Adquisición y aprendizaje de LM y LE	8	Optativa de Traducción (Curso 2)	12	Optativa de Traducción (Curso 2)	12		
	Optativa de Cultura (Curso 2)	6	Fundamentos de lingüística general PR: Gramática comunicativa del español	8	Optativa Español (Curso 2)	6	Optativa literatura (Curso 1)	6		Optativa Didáctica (Curso 2)		8		
	Enfoque de las culturas contemporáneas		Composición de textos en español		Composición de textos en español		Curso monográfico de literatura francesa		Didáctica de la cultura		Traducción de textos científico-técnicos			
			Escritura creativa en español		Escritura creativa en español		Curso monográfico de literatura francófona		Didáctica del francés para objetivos específicos		Traducción de textos humanísticos			
	Estructura de las culturas fundamentales		Español de México		Español de México		Literatura de expresión francesa. Tiene valor de 8 créditos		Francés precoz		Traducción de textos literarios			
			Español para extranjeros		Español para extranjeros									
	El origen de la cultura occidental		Expresión oral del español		Expresión oral del español		Optativa Lingüística (Curso 1)	8	Optativa de cultura francesa (Curso 1)	6	Optativa Lengua Extranjera (Curso 2)	8		
			Morfología del español				Lingüística aplicada		Actualidad francesa					
	Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España		Pragmática del español		Morfología del español		Lingüística textual		Francia y la unión europea		Francés perfeccionamiento			
			Optativa de Cultura (Curso 2)	6	Pragmática del español		Psicolingüística		Lengua y cultura francesa					
	La trascendencia de las religiones en las sociedades actuales		Enfoque de las culturas contemporáneas		Optativa Lengua Extranjera (Curso 2)	8	Sociolingüístico				Redacción académica en francés			
			Estructura de las culturas fundamentales		Análisis del discurso en francés		Optativa Didáctica (Curso 2)	8						
			El origen de la cultura occidental				Didáctica de la cultura							
			Las identidades nacionales: Inglaterra, Francia y España				Francés precoz							
			La trascendencia de las religiones en las sociedades actuales											

Annexe 2 : Programme éducatif 2023 de la Licence en Langue et Cultures Françaises.

ACD	R	Experiencias Educativas	Oe	Rd	Ma	E	Ca	HT	HP	HO	C	AF	AA
Área de Formación Básica (AFB)													
Área de Formación Básica General (AFBG)													
		Literacidad digital	O	I	T	Ief	Ob	0	0	6	4	BG	
		Pensamiento crítico para la solución de problemas	O	I	CT	Ief	Ob	0	0	4	4	BG	
		Lengua I	O	I	T	Ief	Ob	0	0	6	4	BG	
	Lengua I	Lengua II	O	I	T	Ief	Ob	0	0	6	4	BG	
		Lectura y escritura de textos académicos	O	I	CT	Ief	Ob	0	0	4	4	BG	
Total de horas y créditos del Área de Formación Básica General (AFBG)								0	0	26	20	BG	
Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID)													
Academia de Francés		Francés elemental I	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	BID	P
Academia de Francés		Taller de francés I	O	I	T	IPA	Ob	0	6	0	6	BID	P
Academia de Francés	Francés elemental I	Francés elemental II	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	BID	P
Academia de Francés	Taller de francés I	Taller de francés II	O	I	T	IPA	Ob	0	6	0	6	BID	P
Academia de Francés		Taller de pronunciación del francés	O	I	T	IPA	Ob	2	2	0	6	BID	P
Academia de Español		Gramática textual del español	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	BID	P
Academia de Cultura		Estructura de las culturas fundamentales	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	BID	P
Academia de Cultura		Cultura e Identidad Nacional en México	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	BID	P
Academia de Cultura		Identidades Nacionales: Gran Bretaña, Francia y España	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	BID	P
Academia de Cultura		La Cultura Mexicana a través de su Literatura	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	BID	P
Total de horas y créditos del Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID)								20	32	0	72	ID	
Total de horas y créditos del Área de Formación Básica (AFB)								20	32	26	92	FB	
Área de Formación Disciplinar (AFD)													
Academia de Francés	Francés elemental II	Francés intermedio I	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	AFD	P
Academia de Francés		Argumentación oral y escrita en francés	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Francés	Francés intermedio I	Francés intermedio II	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	AFD	P
Academia de Francés		Prácticas comunicativas en francés nivel B2	O	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Francés	Francés intermedio II	Francés avanzado I	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	AFD	P
Academia de Francés		Redacción de textos académicos en francés	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Francés	Francés avanzado I	Francés avanzado II	T	I	CT	IPA	Ob	4	4	0	12	AFD	P
Academia de Español	Gramática textual del español	Análisis y composición de textos en lengua española	T	M	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Español		Morfología del español	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Español		Escritura creativa en español	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P

Academia de Español		Expresión oral en español	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Español		Lengua y cultura de México	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Lingüística		Fundamentos de Lingüística General	T	I	C	IPA	Ob	4	0	0	8	AFD	P
Academia de Lingüística		Introducción a la Psicolingüística	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Lingüística		Lingüística Aplicada	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Lingüística		Sociolingüística	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Lingüística		Neurolingüística	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas	Francés elemental II	Fundamentos de la cultura francesa: un enfoque intercultural	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas	Francés intermedio I	Introducción a la literatura francesa	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas	Francés intermedio I	Culturas francófonas: un enfoque intercultural	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas		Cultura francesa contemporánea: un enfoque intercultural	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas		México y la francofonía: relaciones bilaterales e interculturales	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas		Curso monográfico de literatura francesa	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas		Curso monográfico de literatura francófona	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Culturas y Literaturas Francófonas		Literatura y cultura de expresión francesa	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas		Adquisición-Aprendizaje de Lengua Materna y Lengua Extranjera	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Francés intermedio I	Didáctica de lenguas-culturas	T	I	CT	IPA	Ob	3	3	0	9	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Didáctica de lenguas-culturas	Diseño de materiales	O	I	T	IPA	Ob	0	4	0	4	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Didáctica de lenguas-culturas	Francés para niños y adolescentes	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Didáctica de lenguas-culturas	Evaluación de aprendizajes en FLE	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Didáctica de lenguas-culturas	Didáctica del Francés para Objetivos Específicos	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Didáctica de lenguas-culturas	Observación docente	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P

Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas		Tecnologías educativas en lenguas-culturas	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas		Gestión educativa en lenguas-culturas	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas		Didáctica del Español como Lengua Extranjera	T	I	CT	IPA	Op	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Traducción		Traductología	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Investigación		Introducción a la investigación	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Academia de Investigación	Introducción a la investigación	Elaboración del proyecto de investigación	T	I	CT	IPA	Ob	2	2	0	6	AFD	P
Total de horas y créditos del Área de Formación Disciplinar (AFD)								85	85	0	255	FD	
Área de Formación Terminal (AFT)													
Servicio Social		Servicio Social	O	I	P	M	Ob	4	4	0	12	T	P
Investigación		Experiencia Recepcional	O	I	T	IPA	Ob	4	4	0	12	T	P
Academia de Traducción		Taller de Traducción de Textos Científico-Técnicos	O	I	T	IPA	Op	0	6	0	6	T	P
Academia de Traducción		Taller de Traducción de Textos Humanísticos	O	I	T	IPA	Op	0	6	0	6	T	P
Academia de Traducción		Taller de Traducción de Textos Literarios	O	I	T	IPA	Op	0	6	0	6	T	P
Academia de Didáctica de Lenguas-Culturas	Observación docente	Práctica docente	O	I	CT	IPA	Ob	1	3	0	5	T	P
Total de horas y créditos del Área de Formación Terminal (AFT)								9	29	0	47	FT	
Total de créditos de las EE optativas para obtener el grado											60		
Total de créditos del Área de Formación de Elección Libre (AFEL)											16	AFEL	
Total de créditos del plan de estudios											410		
Créditos para obtener el grado											332		
											100%		

Annexe 3: Enquête.

Sección 1 de 8

Proposition d'un atelier d'éducation socio-émotionnelle pour les futurs enseignants de la Licence en Langue Française de l'Université Veracruzana

Estimados colegas, agradezco su participación en mi trabajo de tesis. En primer lugar quisiera decir que esta encuesta tiene como objetivo identificar la intervención pedagógica de los docentes que imparten experiencias educativas en la licenciatura en Lengua Francesa de la Universidad Veracruzana, en el marco de la educación socioemocional, para constatar la necesidad de este tipo de formación en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, su participación al contestar esta encuesta me permitirá reunir insumos necesarios para realizar la propuesta de un taller de educación socioemocional para nuestra licenciatura. Agradezco su apoyo y si tienen alguna duda pueden contactarme al correo: aymecontreras123@gmail.com

Sección 2 de 8

Tratamiento de datos

Los datos que proporciones en esta encuesta serán confidenciales y solo se utilizarán con fines estadísticos.

Matrícula *

Texto de respuesta breve

¿Qué semestre estás estudiando actualmente? *

Texto de respuesta breve

¿Qué porcentaje de la licenciatura has obtenido hasta el momento?

- ☐ 70 % - 80 %
- ☐ 80 % - 90 %
- ☐ 90 % - 99 %

Sección 3 de 8

Educación socioemocional



La educación socioemocional es vista como un proceso mediante el cual niños, niñas, adolescentes y adultos adquieren y aplican de manera efectiva los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para: comprender y manejar las emociones (autocontrol), establecer y alcanzar metas positivas (autoconocimiento), sentir y mostrar empatía por los demás (conciencia social), construir y mantener relaciones positivas (habilidades de relación) y tomar decisiones responsables. En la actualidad, este tipo de enseñanza se considera una fuente fundamental para mejorar la práctica docente y por tanto la calidad de vida de las personas.

Sección 4 de 8

Autoconocimiento



El autoconocimiento es la capacidad que tiene una persona de conocerse a sí misma, de descubrir sus virtudes, cualidades, defectos y características propias para comprender y valorar a los demás en su calidad humana.

¿Con qué frecuencia recibes comentarios o retroalimentaciones de tus profesores que aumentan tu autoestima? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿La actuación de tus profesores frente al grupo te genera confianza para ser participativo? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Con qué frecuencia te sientes reconocido y valorado por tus profesores? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores reconocen tus habilidades sociales y emocionales para fomentar ambientes positivos y pacíficos? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Consideras que la habilidad del autoconocimiento está presente dentro de la práctica educativa de tus profesores? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

Autorregulación



La autorregulación se define como la capacidad de gestionar pensamientos, acciones y emociones que permiten analizar cómo nos sentimos, reaccionamos y modulamos una respuesta emocional para adaptarnos al entorno.

¿Consideras que las emociones de tus profesores influyen en el ambiente del aula? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Consideras que los gestos y las expresiones físicas de tus profesores afectan tu proceso de aprendizaje? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores reconocen y saben gestionar sus emociones? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Consideras que la habilidad de la autorregulación está presente dentro de la práctica educativa de tus profesores? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

Sección 6 de 8

Competencias relacionales



Conjunto de habilidades que hacen que nuestras relaciones personales con los demás se desarrollen de forma sana, en un marco de respeto, empatía, confianza y comunicación, con el fin de sacar la mejor versión de cada uno.

¿Tus profesores fomentan la empatía, la asertividad y la resolución pasiva de conflictos en el aula? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores muestran una apertura a las diferencias y sugerencias para mejorar su trabajo? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores crean espacios de oportunidad con ambientes de confianza dentro de sus aulas para que sus alumnos muestren su potencial? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Te has sentido en riesgo académico a causa de una mala relación con algún profesor? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca
- ☐ Otra...

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

¿Consideras que que tus profesores cuentan con competencias relacionales dentro de su práctica educativa? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo

Sección 7 de 8

Conciencia social



La conciencia social se refiere a la capacidad de algunos individuos de empatizar con los pensamientos y sentimientos de los demás que les permite percibir aquellas realidades circundantes que requieren atención, reflexionar sobre ellas y, en algunos casos, actuar para transformarlas.

Durante tu formación académica dentro de la Licenciatura en Lengua Francesa, ¿tus * profesores han orientado su enseñanza para que tú prograses y contribuyas al bienestar de los demás?

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores se toman el tiempo y la dedicación para escuchar tus inquietudes y deseos sobre tu futuro profesional? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores han mencionado en sus sesiones de clase la importancia de las habilidades socioemocionales como un factor esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Consideras que tus profesores dentro de su práctica educativa tienen consciencia social? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Por qué *

Texto de respuesta largo

Sección 8 de 8

Toma de decisiones responsable



La toma de decisiones responsable es la capacidad de tomar decisiones constructivas sobre el comportamiento personal y las interacciones sociales basadas en estándares éticos, preocupaciones de seguridad y normas sociales.

¿Cuando se presenta una situación imprevista o desagradable consideras que tus profesores actuan precipitadamente por reacciones emocionales? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores implementan estrategias en su práctica docente que se encausan en las necesidades de los estudiantes? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Tus profesores toman en cuenta las opiniones de los estudiantes para tomar decisiones con respecto al desarrollo del curso? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Consideras que tus profesores toman decisiones responsables dentro de su práctica educativa? *

- ☐ Siempre
- ☐ Casi siempre
- ☐ A veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

¿Por qué? *

Texto de respuesta largo



Annexe 4: Matériel pour la préparation des enseignants

É	• https://st2.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/962085240?profile=original
D	• www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf
U	• https://www.youtube.com/watch?v=w-ioxUD4jr8
C	• https://www.youtube.com/watch?v=pG7mMRYTP6Q
A	• https://www.youtube.com/watch?v=L_nI8GANcyA
T	• https://www.youtube.com/watch?v=nJMwKB5JAuU
I	• https://www.youtube.com/watch?v=B2r_pX3WAKw&list=PLZTg4BKA9q
O	TfsJeI2JrNmW1F0BGzTYPG-&index=20
N	• https://www.youtube.com/watch?v=w10NC-yMn3A
	• https://www.youtube.com/watch?v=aBe5UVvZjWY
S	• https://www.youtube.com/watch?v=L_nI8GANcyA
O	• https://www.youtube.com/watch?v=P6puZCZhFNA
C	• https://www.youtube.com/watch?v=nXQe7I5WBXs&t=490s
I	• https://www.youtube.com/watch?v=0vTxfrNY8kU
O	• https://www.youtube.com/watch?v=fVNxS7l5V1Q
É	• https://www.youtube.com/watch?v=w-ioxUD4jr8
M	• https://www.youtube.com/watch?v=C5wcn-RZqMQ
O	• https://www.youtube.com/watch?v=CHkYiOTVLRQ
T	• https://www.youtube.com/watch?v=NvLb0iEQs38&t=154s
I	• https://www.youtube.com/watch?v=SW9yNpGYXoM&t=1629s
O	• https://www.youtube.com/watch?v=7Nd_Oylr3DI
N	• https://www.youtube.com/watch?v=V0dqcX_5zqw
N	• https://www.youtube.com/watch?v=iAQhw-AVaUs
E	• https://www.youtube.com/watch?v=jvxuQEe_0-w
L	

L

- <https://www.youtube.com/watch?v=etl7oJNzFy0>

E

- <https://www.youtube.com/watch?v=mQNGyaWISzA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5qpPLft9S1Q&list=PLf-Vcq-cMoHqfP3HhNMSXDi8towfDV1zd>

