

Les motivations d'enseignantes¹ à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être

NANCY GOYETTE

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La littératie est un processus continu de développement de compétences, de connaissances, d'attitudes et d'habiletés en lien avec l'écriture, la lecture, l'oral, mais aussi avec les interactions entre les personnes dans leur rapport au monde et aux autres (Moreau, Hébert, Lépine & Ruel, 2013). La littératie émotionnelle réfère, entre autres, aux capacités des personnes à tenir compte et à comprendre les émotions vécues dans différents contextes, dont celui de la classe (Pharand & Moreau, 2015). Les interventions pédagogiques exercées dans ce sens par les enseignants sont influencées par diverses motivations, lesquelles sont en lien direct avec leur bien-être et le sens qu'ils accordent à la profession (Goyette, 2016). Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche qui s'intéresse aux motivations d'enseignantes du préscolaire et du primaire qui adoptent des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser leur bien-être et celui de leurs élèves.

Mot-clés

bien-être;littératie émotionnelle;enseignement;intervention pédagogique;motivation

Introduction

Le bien-être des enfants est actuellement un enjeu prioritaire pour les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). À travers plusieurs démarches pour orienter la mise en œuvre d'actions concrètes dans ce sens, la convention internationale des droits de l'enfant [article 28] « reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation, ainsi que la nécessité d'assurer l'exercice de ce droit sur la base de l'égalité des chances » (OCDE, 2009, p. 43). De plus, celle-ci mentionne que [article 29a] « les signataires s'engagent à offrir aux enfants un système d'enseignement qui favorise l'épanouissement de leur personnalité et le développement de leurs talents et de leurs aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de ses potentialités » (OCDE, 2009, p. 43). À cet égard, on comprend bien qu'un changement de paradigme (Roegiers, 2012) s'est exercé dans la mouvance des changements sociétaux et idéologiques, en conférant à l'école un rôle allant bien au-delà de la transmission de savoirs (Tardif, 2013). En effet, l'école doit également veiller à l'épanouissement de l'individu par le développement d'un savoir-être qui favorise le bien-être. Devant ce constat, on peut s'interroger légitimement sur les moyens à mettre en place à l'école afin de développer la personnalité, le talent et des compétences personnelles chez les enfants en contexte scolaire.

¹ Les participants de cette recherche sont toutes des femmes, ce qui justifie le choix du genre féminin.

Or, depuis près de 20 ans, la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), un nouveau champ de la psychologie générale, se définit comme l'étude des aspects positifs de l'individu pour l'aider à se construire des forces et des compétences psychologiques et ainsi devenir résilient face aux écueils de la vie afin de ressentir du bien-être (Peterson & Seligman, 2004). Les études en psychologie positive s'intéressent particulièrement au fonctionnement optimal de l'individu afin qu'il puisse s'épanouir et prospérer tout au long de sa vie (Della Fave, 2011; Seligman, 2011). Dans cette foulée, on a vu naître le sous-champ de recherche de l'éducation positive, qui a, entre autres, l'objectif de se pencher sur le bien-être des individus dans les institutions scolaires. Selon Seligman, Randal, Gillham, Reivich et Linkins (2009), l'éducation positive répond à deux missions : enseigner des compétences pour ressentir du bien-être et des compétences pour favoriser la réussite. Boniwell (2011) ajoute que : « l'éducation positive tend à développer les compétences de bien-être, d'épanouissement, et de fonctionnement optimal chez les enfants [...] au sein des institutions éducatives, réunissant ainsi fonctions préventives et fonctions habilitantes ou développementales » (p. 541). L'application de ce sous-champ de l'éducation positive au regard du terrain permet plus particulièrement aux enseignants d'outiller les élèves à cultiver leur optimisme, leur créativité, leurs relations interpersonnelles, leur intelligence émotionnelle et leur motivation (Bazinet, 2015).

Plusieurs programmes d'intervention à l'école existent à travers le monde pour développer certains de ces aspects. Shankland et Rosset (2016) répertorient des exemples. En Australie, le *Geelong Grammar School Positive Education Model* oriente les élèves du secondaire à développer leur bien-être et leur prospérité (Seligman, 2011) en utilisant leurs forces de caractère² (Peterson & Seligman, 2004). Du côté de la Grande-Bretagne, des États-Unis et de l'Ouest canadien, le programme *MindUp* vise le développement social et émotionnel d'élèves du primaire par la mise en place de 15 ateliers basés sur les neurosciences, la pleine conscience, la psychologie positive ainsi que l'apprentissage social-affectif. Ailleurs au Canada, on voit apparaître à travers des initiatives ministérielles des tables de réflexion et de discussion portant sur la compréhension du concept de bien-être des élèves pour fins de promotion et l'établissement de plans d'action afin de l'intégrer dans les écoles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Au Québec, la Politique de la réussite éducative qui se base sur des valeurs telles que l'universalité, l'accessibilité et l'équité (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2017) préconise l'atteinte du plein potentiel de tous (axe 1) par le développement de compétences en littératie et en numératie dès la petite enfance et tout au long de la vie (orientation 2.1). Ces compétences associées au développement global de l'élève sont reliées à plusieurs déterminants de la réussite éducative, mais contribuent également à le préparer pour la vie en société. Ces deux exemples permettent de constater que le bien-être des élèves en contexte scolaire est un enjeu politique considérable puisque des recherches démontrent que les élèves éprouvant du bien-être apprennent mieux et persévèrent plus dans leur cheminement scolaire (Rasclé & Berguniat, 2016; Seligman *et al.*, 2009), ce qui

² Une force de caractère est un trait cognitif ou non cognitif positif chez l'individu. Ces auteurs ont répertorié 24 forces de caractère, par exemple, la persévérance, l'enthousiasme, l'amour, l'intelligence sociale, etc.

favoriserait la réussite éducative susceptible de mener vers un meilleur avenir dans la société.

En considérant cet état de fait, il semble opportun de prendre en considération le rôle primordial des enseignants dans la réalisation de ces projets et leur sentiment de bien-être en enseignement (Goyette, 2014) puisque c'est ce dernier qui favorise, entre autres, l'émergence de l'éducation positive dans certaines écoles (Goyette, Gagnon & Bazinet, 2017). Pour ce faire, ce texte présentera les résultats préliminaires d'une recherche qui se penche sur les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être.

Problématique

Bien que l'on considère l'émergence de l'éducation positive avec beaucoup d'espoir et d'enthousiasme, il ne faut pas perdre de vue que les systèmes d'éducation sont très complexes et que les préceptes qui y sont rattachés amènent des changements majeurs dans la mentalité collective quant au rôle de l'école dans la société. Il faut également considérer que ce changement de paradigme influence directement la tâche, les responsabilités et le rôle que les enseignants ont à jouer dans le développement du bien-être des élèves à l'école. Ces nombreux changements interpellent le processus complexe lié à la littératie chez les enseignants puisqu'elle « reflète des valeurs et permet le développement d'attitudes et de savoirs chez la personne. Elle est source d'apprentissage, d'information, de communication, de développement identitaire [...] » (Moreau *et al.*, 2013, p. 14). Pour ce faire, les enseignants doivent, à priori, ressentir eux-mêmes du bien-être et baser leurs interventions sur des connaissances issues de la recherche pour appuyer leurs démarches pédagogiques (Goyette *et al.*, 2017). En considérant que « la santé des enseignants, leur bien-être et leur résilience influence positivement le développement des élèves et de l'école » (Théorêt & Leroux, 2014, p. 9), on peut supposer que leur engagement est tributaire de l'élaboration et de la mise en place d'une école où l'éducation positive est omniprésente.

Dans la mouvance des changements de perspective en ce qui concerne les nouvelles orientations de l'école vers le bien-être des élèves, des projets isolés ont été initiés en amont dans certaines commissions scolaires québécoises afin d'en explorer les bienfaits. La commission scolaire des Hautes-Rivières, dans la région de la Montérégie, est l'une d'entre elles. En effet, à la suite d'un projet prometteur initié en 2012 par Julie Bazinet, une enseignante du préscolaire, afin d'intégrer l'éducation positive dans son école, une recherche-action axée sur une communauté de pratique a été mise sur pied en 2016 pour étudier spécifiquement l'intégration des concepts de la psychologie positive à l'école et ses effets sur le bien-être des élèves. Le projet PEP! (Projet d'Éducation Positive), qui s'échelonne sur trois ans, se penche sur le développement d'une culture axée sur le bien-être à l'école. Il vise deux objectifs : 1) développer un dispositif de développement professionnel chez les enseignantes permettant l'acquisition des ressources en éducation positive et leur mobilisation afin de piloter différentes activités d'apprentissage auprès de leurs élèves et 2) expérimenter les différentes activités d'apprentissage en éducation positive chez les élèves afin de développer des compétences au bien-être.

Pour atteindre ces objectifs, la démarche entreprise se fonde sur le postulat selon lequel les programmes en éducation positive amène à constater des résultats significatifs positifs sur la réussite éducative. Toutefois, on remarque que plusieurs d'entre eux sont conçus en globalité dans une approche descendante (ou *top-down*) (Barel & Frémeaux, 2009), où l'on prend peu en compte le contexte particulier de chaque école dans laquelle on les intègre, dans une démarche « clé en main » qui présuppose l'utilisation de matériel pédagogique préconçu. Le projet PEP! innove en repensant l'éducation positive et en favorisant l'autonomie professionnelle des enseignants afin qu'ils deviennent les artisans d'une pédagogie orientée vers le bien-être. Dans cette perspective, ils sont formés et guidés dans l'élaboration de séquences d'enseignement disciplinaire qui abordent certains concepts de la psychologie positive qu'ils adaptent aux divers contextes de leur classe et aux particularités de leurs élèves. Or, on constate que pour que les enseignants soient en mesure d'enseigner le bien-être en classe, ils doivent, d'une part, devenir des psychopédagogues du bien-être (Goyette *et al.*, 2017) et, d'autre part, faire preuve de compétences en littératie émotionnelle (Fleischer, 2010; Park, 1999; Pharand & Moreau, 2015) pour ensuite les développer chez leurs élèves.

Cet article présente les résultats préliminaires d'une recherche ayant pour objectif général de documenter le parcours de cinq enseignantes du préscolaire et du primaire afin de comprendre et d'établir leur profil d'enseignement, lequel prend en compte le bien-être cognitif, affectif, social et physique de leurs élèves³. Cet objectif se décline en un sous-objectif qui vise à explorer leurs motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves pour favoriser leur bien-être. Pour atteindre cet objectif, la question se présente comme suit : « En quoi ces motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle favorisent-elles le bien-être en enseignement et le bien-être des élèves ? »

Cadre conceptuel

Pour bien baliser l'analyse des résultats préliminaires de cette recherche, il faut d'abord explorer les concepts de littératie émotionnelle, de bien-être, de psychopédagogie du bien-être ainsi que de la place de la littératie émotionnelle au regard de la psychopédagogie du bien-être.

Littératie émotionnelle et bien-être

D'entrée de jeu, selon l'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ERLI), la littératie se définit comme étant :

un champ de recherche, de connaissances et d'activités qui, dans une visée d'apprentissage tout au long de la vie, s'intéresse aux capacités d'une personne, d'un milieu ou d'une communauté à comprendre, à communiquer ou à interagir, sur différents supports, pour participer activement à la société dans divers contextes inclusifs (Lafontaine *et al.*, 2017).

³ Cette recherche est financée par les Fond institutionnels de recherche (FIR) de l'UQTR, pour les années 2017-2018.

Les apprentissages qu'effectue un individu relèvent en partie du développement d'attitudes, de savoirs et de compétences chez l'individu (Moreau *et al.*, 2013), entre autres, en lien avec les émotions qu'il vit au fil de ses expériences. Selon Pharand et Moreau (2015) :

la littératie émotionnelle fait partie des nouvelles formes de littératie, car elle concerne la capacité d'écouter, de communiquer, de comprendre et d'interagir [...] qu'elle repose principalement sur des compétences liées à la perception, à la compréhension, au décodage et à l'autorégulation des émotions ressenties par les personnes (p. 115).

Pour Fleicher (2010), la littératie émotionnelle est l'habileté à « négocier les aspects de sa vie personnelle et interpersonnelle en les basant sur la conscience de soi, le développement de son identité, le développement d'un sentiment d'appartenance ainsi que sur la gestion efficace de ses émotions » (p. 51) [Traduction libre]. Park (1999) parle aussi de reconnaître ses propres émotions, de lire et comprendre les émotions des autres et enfin, de les utiliser pour développer des relations positives avec les autres.

Les émotions, qui sont au cœur de ce concept émergent de la littératie, ont une importance considérable dans l'interaction qu'entretient l'enseignant avec ses élèves afin de favoriser l'enseignement et les apprentissages (Pharand, 2013). Elle est aussi reliée aux concepts d'intelligence émotionnelle et de compétence émotionnelle puisqu'elle « [relève] du même vocable pour non seulement reconnaître des émotions, mais arriver à les nommer, à les décoder, à les comprendre et à les réguler » (Pharand & Moreau, 2015, p. 122). Il faut cependant distinguer les concepts d'intelligence émotionnelle et de compétences émotionnelles pour mieux définir ce qu'est exactement la littératie émotionnelle.

L'intelligence émotionnelle se définit selon Salovey, Kokkonen, Lopes et Mayer (2004) comme :

The ability to recognize the meanings of emotions and their relationships, and to reason and problem-solve on the basis of them. Emotional intelligence is involved in the capacity to perceive emotion, assimilate emotion-related feelings (to facilitate cognitive activities), understand the information of those emotions, and manage them. (p. 325)

Or, ce concept réfère au fait qu'une personne qui prend conscience de ses émotions suscitées par une situation permettra une meilleure adaptation aux changements (Goyette, 2009) puisque pour les enseignants, elle autorise un regard réflexif sur soi-même, sur les élèves et sur la relation pédagogique établie, pour ainsi évaluer et réguler ses émotions et ses sentiments au regard de celles des élèves et maintenir ainsi le climat émotionnel instauré en classe (Letor, 2006). Toutefois, l'intelligence émotionnelle est tributaire du développement de compétences émotionnelles qui se définissent par la « mobilisation opportune en situation d'un ensemble d'habiletés, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être » (De Kettle dans Letor, 2006, p. 10). Pour les enseignants et les élèves, le développement de ces compétences émotionnelles s'effectuera donc par une prise de conscience des émotions vécues lors d'expériences dans l'environnement scolaire, mais également par la mobilisation d'actions concrètes en situation d'enseignement et

d'apprentissage. Pour Goleman (1998), « un haut degré d'intelligence émotionnelle ne garantit pas qu'une personne va acquérir les compétences émotionnelles nécessaires à son travail, mais indique que cette personne a un excellent potentiel pour les apprendre » (p. 39). L'intelligence émotionnelle fait appel à la capacité d'apprentissage et de compréhension des émotions avec laquelle l'individu doit jongler. Les compétences émotionnelles, pour leur part, réfèrent à la capacité de mettre en action ses habiletés en prenant en compte ses savoirs et le fruit de ses réflexions afin de construire un savoir-faire et un savoir-être.

À la lumière des définitions précédentes, nous pouvons dire que la littératie émotionnelle englobe les concepts d'intelligence émotionnelle et de compétence émotionnelle. Elle est un processus qui permet l'acquisition de nouvelles connaissances en lien avec des émotions vécues dans un contexte de vie (dont le contexte scolaire) (ce qui réfère à intelligence émotionnelle) et la mobilisation d'habiletés afin de développer un savoir-faire et un savoir-être pour évoluer dans diverses situations (ce qui réfère aux compétences émotionnelles).

Dans une vision plus globale, l'éducation positive fait appel aux compétences en littératie émotionnelle, et ce, tant chez les enseignants que chez les élèves. Pour ce qui est des enseignants, elle participe à leur construction identitaire en prenant en compte leur intelligence émotionnelle et leurs compétences émotionnelles afin de favoriser leur bien-être en enseignement en créant du sens (Goyette, 2016). Cette conscientisation les guide par la suite à élaborer des approches pédagogiques axées sur le développement de ces compétences en littératie émotionnelle chez les élèves. Cependant, l'épanouissement personnel qui prend en compte le bien-être à l'école ne se limite pas seulement à ce type de compétence. D'autres éléments contribuent au fonctionnement optimal d'un individu pour qu'il ressente du bien-être. Ces éléments se rattachent à des dimensions cognitives, psychosociales et physiques.

À cet égard, des recherches en psychologie positive ont étudié le concept multidimensionnel du bien-être sous différents angles tels que le bien-être subjectif (Diener, 2009), le bien-être psychologique (Ryff, 1989) ou le bien-être social (Keyes, 1998). Pour sa part, Seligman (2011) affirme que le bien-être contribue à la construction positive de la représentation que possède un individu de sa vie. Cet auteur se garde bien de donner une définition unique du bien-être puisque selon lui, cinq dimensions peuvent y contribuer pour augmenter le taux de succès ou de prospérité dans la vie de l'individu. Premièrement, les émotions positives se déclinent par la volonté qu'il possède à les rechercher et à les ressentir, ce qui lui procure un sentiment de bien-être. Deuxièmement, l'engagement réfère à la théorie du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) où l'individu ressent un état de bien-être après l'exécution d'une activité significative pour lui et pour laquelle il consacre toute sa concentration. Troisièmement, les relations positives amènent du bien-être chez les individus qui entretiennent de bonnes relations humaines puisqu'elles contribuent parfois à obtenir des bénéfices émotionnels, de l'engagement, du sens ou de l'accomplissement. Quatrièmement, le sens permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver et de vivre en cohérence avec ces dernières, tout en guidant ses actions. Cinquièmement, l'accomplissement se traduit par le fait que l'individu consacre une partie de sa vie à sa réussite, dans un domaine distinct. Pour que le bien-être se développe davantage, il est important que l'individu en prenne conscience et qu'il construise ses représentations en ce

sens. Mais qu'en est-il spécifiquement du bien-être des enseignants et des élèves en contexte scolaire?

À l'école, le rôle de l'enseignant dans cette prise de conscience est important afin d'instaurer un climat positif propice à l'émergence du bien-être chez les élèves et favoriser leur réussite (Bazinet, 2015). Par conséquent, diverses dimensions sont en constante interaction : la dimension émotive certes, mais aussi les dimensions cognitives, psychosociales et physiques. Quoi qu'il en soit, les enseignants doivent favoriser le développement de compétences en littératie émotionnelle afin de doter les élèves d'outils pour cultiver le bien-être à l'école. Pour ce faire, la psychopédagogie du bien-être aide à orienter leurs interventions pédagogiques et l'apprentissage des élèves dans cette direction.

Psychopédagogie du bien-être

La psychopédagogie du bien-être est un nouveau champ de recherche en sciences de l'éducation issu de la recherche-action de Goyette *et al.* (2017) se basant sur les données émergentes de la communauté de pratique⁴ du projet PEP!. Elle intègre la psychologie positive et la pédagogie, dont l'objet concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans diverses situations pédagogiques. La psychopédagogie du bien-être vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique. Elle s'exerce à tous les ordres d'enseignement, du préscolaire à l'université. Dans le cas de la formation continue des enseignantes de la communauté de pratique, la psychopédagogie du bien-être s'intéresse entre autres au « comment enseigner » en intégrant les concepts de la psychologie positive.

Le projet PEP! a permis, jusqu'à maintenant, de faire émerger un profil de l'agir compétent (Le Boterf, 2007) qui amène les enseignantes à instaurer dans leur classe une culture du bien-être en adoptant des interventions pédagogiques s'appuyant sur les concepts liés aux dimensions du bien-être (Seligman, 2011), aux forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004), à l'état d'esprit (ou *mindset*) (Yeager & Dweck, 2012) et à la bienveillance (Bazinet, 2017). Cet agir compétent s'appuie sur la psychopédagogie du bien-être et se définit selon neuf critères de réalisation établis par la communauté de pratique, ce qui la guide dans l'élaboration d'un dispositif de développement professionnel et à l'expérimentation de différentes activités d'apprentissage. Par exemple, une enseignante compétente qui instaure dans sa classe une culture du bien-être conçoit, adapte et pilote des activités pédagogiques reliées au champ des disciplines inhérentes au programme de formation et du bien-être (critère de réalisation 2). Elle intègre et véhicule les concepts de la psychologie positive dans la gestion de la vie de classe (critère de réalisation 4) et régule ses pratiques en fonction des réactions/rétroactions des élèves (critère de réalisation 7).

Place de la littératie émotionnelle au regard de la psychopédagogie du bien-être

⁴ Selon Leclerc et Labelle (2013) dans Commission scolaire des Hautes-Rivières (2016), une communauté de pratique se définit comme «un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontre pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement» (p. 10).

Tel que présenté précédemment, les études dans le champ de la psychologie positive ont engendré un sous-champ qui s'intéresse particulièrement au bien-être dans les institutions scolaires, c'est à dire l'éducation positive (Boniwell, 2011; Kern, Waters, Adler & White, 2015; Seligman *et al.*, 2009). Jusqu'à maintenant, les recherches en éducation positive s'intéressent majoritairement au bien-être des élèves par la mise en place de programmes d'intervention afin de développer des compétences et aptitudes à l'école (Shankland & Rosset, 2016). À travers ces programmes qui se basent sur des concepts issus du domaine de la psychologie positive, on peut constater que la culture de ces recherches est davantage orientée vers le domaine de la psychologie et considère peu celui des sciences de l'éducation, et plus particulièrement la discipline de la psychopédagogie (Goyette *et al.*, 2017). Dans cette perspective, le concept de psychopédagogie du bien-être vient circonscrire davantage cette discipline en étudiant cet objet auprès des divers intervenants en contexte scolaire (enseignants, éducateurs, directeurs d'école, etc.) et des élèves, sous un angle pédagogique où l'on enseigne et apprend à développer les compétences et les attitudes s'y rattachant. La littératie émotionnelle constitue, dans ce contexte, un processus qui permet le développement psycho-affectif des intervenants scolaires et des élèves, en contribuant à la construction d'un bien-être global chez les individus.

Cadre méthodologique

Cette recherche compréhensive-interprétative (Savoie-Zajc, 2004), qui s'effectue en parallèle du Projet PEP!, vise à documenter le parcours d'enseignantes d'expérience pour comprendre et établir leur profil d'enseignement, lequel prend en compte le bien-être cognitif, émotif, psychosocial et physique des élèves. Cette étude s'intéresse donc au sens que donnent des enseignantes à leur adhésion à une démarche pédagogique axée sur le bien-être de leurs élèves afin de permettre la construction de connaissances par l'interaction entre le chercheur et le participant (Anadón & Guillemette, 2007). Pour ce faire, les cinq enseignantes qui participent à la communauté de pratique du projet PEP! ont été sollicitées pour participer à des entrevues semi-dirigées d'une durée de 60 minutes. En s'inspirant des travaux de Seidman (2006) qui permettent de s'attarder à la signification profonde des concepts à l'étude, cette approche préconise que le chercheur conduise trois entrevues avec les mêmes participants. Elles sont réalisées sur une période qui s'échelonne de juin 2017 à mars 2018, pour documenter leur parcours professionnel les amenant à décrire leur intérêt à s'impliquer dans le projet (entrevue 1/juin 2017), à expliciter leurs actions auprès des élèves (entrevue 2/octobre 2017) et d'en apprécier les retombées sur leur développement professionnel (entrevue 3/mars 2018). Pour les fins de cet article, nous analysons les résultats préliminaires de l'entrevue 1 en faisant ressortir les motivations de ces enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves pour favoriser leur bien-être.

Déroulement de la recherche et analyse des données

En juin 2017, la première entrevue a été effectuée auprès des cinq enseignantes et des verbatims ont été rédigés aux fins d'analyse. En vue de la triangulation des données, la chercheuse a collaboré à la planification de toutes les rencontres de la communauté de pratique et y a assisté afin de tenir un journal de bord. Cette démarche favorise l'approfondissement du sens des propos tenus lors des entrevues, ce qui enrichit l'interprétation des données. Ces dernières sont analysées selon l'approche d'analyse

inductive générale qui se définit comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p. 3). À l'aide du logiciel NVivo 10 (QSR), une catégorisation des données contenues dans les verbatims a permis l'analyse selon deux unités de sens : 1) les motivations des enseignantes et 2) les compétences en littératie émotionnelle développées par les élèves selon elles (Fleisher, 2010; Park, 1999). Les unités de sens de la première catégorie associée à la motivation des enseignantes n'ont pas été prédéterminées et ont émergé des propos de ces dernières, qui étaient orientés vers la description de leur intérêt à participer à la communauté de pratique. Pour ce qui est des unités de sens de la deuxième catégorie reliée à la littératie émotionnelle, elles ont été préétablies en vertu des compétences constitutives des définitions de Fleisher (2010) et de Park (1999). Il s'agit : 1) de la conscience de soi, 2) du développement de son identité, 3) du développement d'un sentiment d'appartenance, 4) de la gestion efficace de ses émotions (Fleisher, 2010), 5) de la reconnaissance de ses propres émotions, 6) de la capacité à lire et comprendre les émotions des autres ainsi que 7) de leur utilisation pour développer des relations positives avec les autres (Park, 1999).

Présentation des résultats

Les résultats préliminaires émergeant des analyses permettent d'explorer les motivations de cinq enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle de leurs élèves pour favoriser leur bien-être. Dans un premier temps, nous présenterons les motivations issues des propos de ces dernières. Dans un deuxième temps, il sera question de traiter des habiletés saillantes en littératie émotionnelle développées chez les élèves dans ce contexte pédagogique particulier qui prend en compte la psychopédagogie du bien-être. Il est à noter que la codification des extraits de verbatims a été établie en fonction de l'entrevue (entrevue 1=E1, entrevue 2=E2...) et d'un nom fictif relié à l'enseignante.

Motivations des enseignantes

Dans la foulée du projet PEP! et de la mise en place de l'agir compétent afin de guider les enseignantes dans la mise en œuvre d'une culture de bien-être en classe en se basant sur des interventions pédagogiques favorisant la psychopédagogie du bien-être, quatre motivations ont émergé de leurs propos : 1) aider les élèves dans leur développement afin de les préparer pour l'avenir en société; 2) créer des liens forts avec les élèves pour favoriser les apprentissages; 3) faire vivre des émotions positives aux élèves et; 4) innover dans ses interventions pédagogiques pour le bénéfice des élèves.

Préparer les élèves pour leur avenir en société. La première motivation mentionnée par les enseignantes à l'effet de mettre en place des interventions pédagogiques favorisant le développement de compétences en littératie émotionnelle se décline par la volonté de les préparer pour leur avenir en société. Elles considèrent leur rôle important afin de les accompagner pour développer les citoyens de demain. Pour une enseignante, la création de bases solides fondées sur ses interventions pédagogiques permet de préparer les élèves à évoluer en société : « *Moi, j'aime beaucoup [partir] les enfants, de créer des bases solides [...] comme on le dit souvent, monter la fondation* » (E1- Marthe). Globalement, cette motivation est animée par le désir de construire un environnement propice au bien-être pour

développer des compétences personnelles nécessaires aux élèves. Cette motivation est aussi appuyée par le sentiment de faire la différence chez leurs élèves puisque leur travail a un effet important à long terme sur l'édification de leur identité : « *J'essaie de préparer aussi mes élèves pour le futur. Oui, je vais faire une différence pour eux [...] j'essaie de les marquer* » (E1-Marie).

Créer des liens forts pour favoriser l'apprentissage. Les enseignantes font ressortir l'importance de développer des liens forts avec les élèves, ce qui constitue une porte d'entrée considérable pour intervenir en psychopédagogie du bien-être. À cet égard, une enseignante exprime sa chance de travailler avec ses élèves et d'établir un sentiment de proximité avec eux : « *[...] c'est beaucoup ça : la proximité avec les enfants, la relation... La chance, c'est ça, c'est de faire partie de leur vie. Je me disais que l'on passe plus de temps avec eux qu'eux avec leurs propres parents* » (E1-Mireille). En synthétisant les propos de ces enseignantes, créer des liens avec les élèves et traiter des sujets liés à la psychologie positive en classe, à prime abord, tisse une toile de fond permettant par la suite d'intégrer les savoirs disciplinaires : « *L'adaptation [scolaire] m'a permis de réaliser que tant et aussi longtemps que le lien n'a pas été créé avec les enfants, oublie les apprentissages. Puis pour moi, établir un lien c'est de mettre de côté l'aspect pédagogique et de parler de soi. L'éducation positive, je pense que ça nous permet beaucoup de parler de soi et de parler de nos émotions* » (E1-Mireille).

Faire vivre des émotions positives aux élèves. L'école, selon ces enseignantes, est un lieu où certains élèves s'éloignent momentanément des problèmes familiaux qu'ils vivent ou des difficultés d'apprentissage ou comportementales qu'ils connaissent : « *On a de plus en plus, je crois, des petits « cocos » un peu « poqués » [...] avec de petits troubles... un peu d'anxiété [...] ces enfants-là que je vois [...] et bien l'académique se fait moins rapidement* » (E1-Marthe). C'est pourquoi elles sont motivées à créer des moments qui génèrent des émotions positives chez les enfants afin que la classe devienne un lieu positif pour eux. Cet état les encourage à s'engager dans les activités proposées par les enseignantes : « *C'est pas toujours rose, puis c'est pas toujours comme ça, mais si j'ai dans ma tête que je leur fais vivre de belles activités, qu'on a un bon lien, qu'ils ressortent avec de belles émotions [...] je pense que cela les motive... Je pense qu'il y a une certaine motivation parce que ça leur créé de belles émotions positives* » (E1-Marthe). À cet égard, le sentiment de bien-être que ressentent les élèves à l'école contribue, selon elles, à ce qu'ils aient envie d'y venir : « *Moi je vais faire en sorte que les enfants aient le goût de venir [à l'école], qu'ils se sentent bien* » (E1-Marthe)

Innover dans ses interventions pédagogiques pour le bénéfice des élèves. La motivation des enseignantes est aussi augmentée par le contexte issu du projet PEP! qui les encourage à la mise en place d'interventions pédagogiques innovantes qui favorisent la littératie émotionnelle et la psychopédagogie du bien-être. Elles sont convaincues du fait qu'aborder les concepts se rattachant à la psychologie positive en classe et les intégrer dans des activités pédagogiques disciplinaires s'avèrent être une approche novatrice en enseignement : « *(...) l'éducation positive, ça va de l'avant, et en arrière de tout ça, il y a le français et les maths. Cela fait que pour moi, c'était l'aspect novateur dans la dynamique des choses... De faire autrement* » (E1-Mireille). Certaines d'entre elles avouent aimer se

documenter davantage pour essayer de nouvelles stratégies pédagogiques et que leur expérience en enseignement leur permet d'oser de nouvelles choses en classe : « *Ma motivation? D'essayer des choses un peu novatrices. Moi, j'aime bien ça me renseigner, tu sais, sur plein d'affaires* » (E1-Marie).

Compétences de la littératie émotionnelle

En considérant les propos des enseignantes, trois compétences sur les sept identifiées par Fleisher (2010) liées à la littératie émotionnelle émergent plus fortement grâce aux interventions pédagogiques qu'elles exercent auprès des élèves. Il s'agit : 1) du développement de l'identité; 2) de la reconnaissance des émotions et; 3) du développement des émotions pour favoriser des relations positives.

Développer l'identité des élèves. Les interventions pédagogiques axées sur la psychopédagogie du bien-être permettent, selon les enseignantes interrogées, de développer l'identité des élèves, ce qui est un élément qui les aide à la réussite éducative : « *Alors, [pour] la réussite éducative, pour moi, tout part de la confiance en soi* » (E1-Marie). En effet, les activités proposées aux élèves les font réfléchir sur soi et sur les compétences personnelles qu'ils possèdent pour développer leur identité et se sentir bien. Une enseignante parle de l'intégration des forces de caractère (Peterson & Seligman, 2004) dans une activité pédagogique où les élèves devaient verbaliser lesquelles ils possédaient et se dessiner dans leur contexte de vie en train de l'exercer. Selon cette dernière, ce type d'activité permet à l'enfant de mieux se connaître sous un angle positif et de s'ouvrir aux autres : « *Quand un enfant est bien avec lui-même et qu'il apprend à se connaître aussi, il est plus ouvert à ce qui est autour de lui* » (E1-Marthe).

Reconnaissance des émotions. La reconnaissance des émotions par les élèves est un élément primordial dans le développement de la littératie émotionnelle pour ces enseignantes. Selon elles, le sentiment de bien-être à l'école que peut ressentir l'élève peut diminuer le stress associé à certaines situations vécues en classe, dont l'appréhension face à une future évaluation. Certaines techniques de respiration, de visualisation ou de méditation sont privilégiées par certaines enseignantes : « *[...] avant les examens, souvent, on va prendre des respirations, on va respirer, on va visualiser, justement. J'ai de la visualisation avec mes élèves dans les méditations. De visualiser comment ça va bien* » (E1-Marie). Ces moyens permettent aux élèves de reconnaître leurs émotions intérieures afin de les gérer plus adéquatement.

Développer des émotions pour favoriser des relations positives. Les enseignantes misent beaucoup sur le développement d'émotions qui favorisent des relations positives avec les élèves. En effet, elles remarquent que s'attarder aux émotions des élèves dans des activités renforce le lien qu'elles possèdent avec eux : « *L'éducation positive, je pense que ça nous permet beaucoup de parler de soi, de parler de nos émotions. Tu sais, tous les matins, moi je fais la météo intérieure [...] on est capable de se dévoiler un petit peu plus et ça permet de créer des liens avec le jeune* » (E1-Mireille). Dans une activité où les enfants devaient faire un geste de gratitude envers un autre, une enseignante constate que cela contribue à construire des relations positives entre eux : « *Sans le vouloir, ils se*

rendent compte, je crois, là, qu'ils font plaisir à quelqu'un d'autre. Tu sais [...] qu'ils sont capables de donner un geste. Cela a un gros impact, ce qu'ils font » (E1-Mireille).

Discussion

Le bien-être à l'école est un enjeu considérable pour les différents intervenants des milieux scolaires puisqu'ils doivent travailler de concert à l'élaboration d'un plan d'action qui favorise la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). L'agir compétent des enseignantes élaboré à partir de la communauté de pratique du projet PEP! présuppose qu'elles instaurent dans leur classe une culture du bien-être en adoptant des interventions pédagogiques s'appuyant sur les concepts de la psychologie positive pour favoriser, entre autres, la littératie émotionnelle (Fleischer, 2010; Park, 1999) chez leurs élèves. Les résultats préliminaires de cette recherche présentent quatre motivations que possèdent ces enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de trois compétences en littératie émotionnelle chez leurs élèves. Toutefois, il est légitime de se demander en quoi ces motivations à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle favorisent, d'une part, le bien-être en enseignement, et d'autre part, le bien-être des élèves.

Motivations des enseignantes et bien-être en enseignement

La motivation se définit selon Deci et Ryan (2008) comme « les conditions et les processus qui favorisent la persistance, le rendement, le développement sain et le dynamisme dans les activités que poursuivent les individus » (p. 24). Bien que trois types de motivations (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) incitent les individus à penser, passer à l'action et évoluer (Deci & Ryan, 2008), les enseignantes de cette recherche évoquent des motivations intrinsèques. En effet, ce type de motivation « se distingue par le fait que l'individu entreprend une activité par plaisir et par intérêt » (Duroisin & Goyette, *à paraître*). L'individu ressentant de la motivation intrinsèque oriente ses actions afin de leur donner du sens et augmenter son bien-être. Ce fait converge avec les dimensions du bien-être de Seligman (2011) et les travaux de Goyette (2014; 2016) sur le bien-être en enseignement qui se caractérise par la prédominance du sens donné à l'exercice de la profession. La création de ce sens est rattachée, entre autres, à quatre aspects qui s'entrecroisent, ce qui leur apporte du bien-être : 1) la construction de leur identité; 2) leur rôle significatif; 3) le sentiment de responsabilité sociale et; 4) la volonté de guider les élèves dans l'atteinte d'objectifs scolaires et personnels.

En premier lieu, en analysant les motivations de ces enseignantes, nous pouvons constater que le désir de préparer les élèves pour leur avenir en société se rattache à l'aspect de la responsabilité sociale et du rôle significatif qu'elles jouent auprès de ces derniers. En effet, elles sont convaincues de l'importance de leur rôle qui les amène à guider l'élève dans son développement cognitif, mais aussi émotif pour devenir un citoyen de demain capable de bien vivre en société (Goyette, 2016). Cette conviction crée du sens pour elles et oriente leurs interventions pédagogiques pour développer des habiletés liées à la littératie émotionnelle chez les élèves, puisqu'elles sont garantes d'un avenir meilleur pour eux.

En second lieu, la volonté de créer des liens forts avec les élèves permet, d'une part, d'établir un sentiment où les enseignantes considèrent que leurs actions sont significatives auprès des élèves, et d'autre part, d'accompagner les élèves dans l'atteinte d'objectifs scolaires et personnels. Elles expriment l'idée que l'établissement de liens positifs avec

eux est indispensable pour construire un lien de confiance suffisant pour entreprendre l'apprentissage de savoirs disciplinaires (Meirieu, 1996), mais aussi l'apprentissage du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Or, pour que les enseignantes soient en mesure d'accompagner ces élèves dans l'atteinte d'objectifs, elles doivent elles-mêmes faire preuve de littératie émotionnelle en développant l'habileté à lire et comprendre les autres (Park, 1999). Cette habileté leur donnera des pistes pour intervenir auprès de leurs élèves et mettre en place des moyens de développer, à leur tour, leur littératie émotionnelle.

En troisième lieu, le désir de faire vivre des émotions positives aux élèves se rattache également à l'aspect lié au développement des élèves pour l'atteinte d'objectifs scolaires ou personnels. Les réflexions menées par les enseignantes les ont conduites à comprendre que les émotions positives sont un moteur important pour construire la motivation d'apprendre chez les élèves (Bouffard & Vezeau, 2010), que ce soit des contenus scolaires ou des contenus liés à la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Dans cette perspective, elles créent, entre autres, des activités ludiques qui génèrent des émotions positives, ce qui ouvre la voie à amener plus loin les élèves dans leurs apprentissages et leur développement de soi.

Enfin, innover ses interventions pédagogiques en prenant en compte le bien-être des élèves et la littératie émotionnelle permet à ces enseignantes de raffermir leur sentiment de compétence nécessaire au développement de leur identité professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001; Goyette, 2014). Ce sentiment de compétence s'exprime dans leurs propos lorsqu'elles affirment oser l'intégration d'activités pédagogiques pour développer le bien-être des élèves dans leurs planifications. Sachant qu'enseigner requiert un grand investissement émotionnel qui s'avère inévitable et nécessaire pour mener à bien leur travail, l'innovation devient, pour elles, un moyen de favoriser la mise en place de leur vision personnelle de l'enseignement qui priorise leur bien-être et celui des élèves.

Le bien-être des élèves

À l'instar des dimensions du bien-être de Seligman (2011) (sens, engagement, émotions positives, relations positives et accomplissement), le développement de compétence en littératie émotionnelle chez les élèves génère, selon ces enseignantes, du bien-être. Les trois compétences ressorties de l'analyse de leurs propos permettent de faire des liens avec trois dimensions du bien-être, c'est-à-dire les sens, les émotions positives et les relations positives. En effet, les interventions pédagogiques exercées par ces enseignantes développent l'identité des élèves puisqu'elles exploitent des activités qui leur permettent de mieux se connaître et de découvrir des traits positifs liés à leur personnalité. Cela contribue à l'élaboration d'un sens où ils découvrent leurs valeurs personnelles et leurs croyances, ce qui guide leurs actions. Puis, la reconnaissance des émotions ressenties chez les élèves par la mise en place de techniques de méditation ou de visualisation leur permet de mieux les gérer et de ressentir du bien-être par la prise en compte d'émotions positives. Enfin, le développement de ces émotions positives favorise la création de liens entre eux, ce qui les conduit à entretenir des relations positives les uns envers les autres. Ces relations positives aident à instaurer un climat de classe harmonieux qui est plus propice aux apprentissages (Shankland & Rosset, 2017).

Conclusion

Somme toute, instaurer un climat favorisant le bien-être à l'école est une avenue prometteuse afin de participer au développement global des enfants et à leur réussite éducative. Toutefois, pour qu'un environnement positif soit instauré en contexte scolaire, l'engagement des différents intervenants scolaires, principalement les enseignants est nécessaire. Pour ce faire, ils doivent développer un agir compétent qui guide leur démarche influencée par la psychopédagogie du bien-être (Goyette *et al.*, 2017). Cela leur permet l'intégration de plusieurs concepts en psychologie positive qui s'inscrivent, par la même occasion, dans la lignée de la littératie émotionnelle. Jusqu'à maintenant, les résultats préliminaires laissent entrevoir que les motivations des enseignantes à prioriser des interventions pédagogiques favorisant le développement de compétences en littératie émotionnelle sont fortement liées au sens qu'elles entretiennent envers la profession. Ce sens est fédérateur de bien-être en enseignement et constitue un moteur guidant leurs choix et leurs actions pour promouvoir une école bienveillante et positive, ce qui répond à l'objectif visé de cette recherche. De plus, le développement de compétences en littératie émotionnelle chez les élèves par ces interventions est porteur de bien-être puisque cela génère du sens, des émotions positives et des relations positives (Seligman, 2011). Bien qu'il faille attendre la suite de la collecte des données de la recherche et que les résultats préliminaires ne soient pas généralisables vu le petit nombre de participantes, l'ajout du concept de littératie émotionnelle enrichit la recherche amorcée. En effet, ces résultats permettent d'explorer ce concept sous l'angle de la psychopédagogie du bien-être, ce qui constitue un objet peu exploré en sciences de l'éducation.

Bibliographie

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive?. *Recherches qualitatives – hors série*, 5, 26-37.
- Barel, Y., & Frémeaux, S. (2009). Les conditions de succès d'une approche descendante du changement managérial. Le cas d'un hypermarché. *Management & Avenir*, 22(2), 30-51.
- Bazinet, J. (2015). *Éduquer les enfants avec la psychologie positive*. Québec : Jouvence.
- Bazinet, J. (2017). L'éducation positive : un moyen efficace pour diminuer le stress et l'anxiété chez les enfants. *Revue du préscolaire*, 55(3), 28-30.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive : apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes, in : C. Martin-Krumm & C. Tarquino (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 539-556). Bruxelles : De Boeck.
- Bouffard, T., & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception des compétence et des émotions, in : M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Bruxelles : De Boeck.
- Commission scolaire des Hautes-Rivières (2016). *Guide d'implantation. Des communautés de pratique professionnelles*, 17 p.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34.
- Della Fave, A. (2011). Psychologie Positive. Un parcours difficile entre idéal et réalité, in : C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 45-56). Bruxelles : De Boeck.
- Diener, E. (2009). Positive psychology : past, present and future, in : C.R., Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 7-12). New York: Oxford University Press.
- Duroisin, N., & Goyette, N. (à paraître). Autodétermination et bien-être au travail : le défi des enseignants belges francophones face à la pluralité des programmes d'études. *Phronésis*, 7(2).
- Fleischer, L. (2010). *Developing Emotional literacy: Transition Planning For Youth at Risk*. Repéré à <http://search.proquest.com/openview/a9faf5c7fb20e32cc24de7fe4d02fa68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33810>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Goleman, D. (1998). *Intelligence émotionnelle 2: cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Robert Laffont.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N., Gagnon, B., & Bazinet, J. (2017, Juillet). *La psychopédagogie du bien-être: un nouveau champ d'étude pour intégrer la psychologie positive dans les pratiques pédagogiques des enseignants*. Conférence présentée lors de la Journée francophone de psychologie positive, Montréal, Canada.
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Lafontaine, L., et al. (2017). Définition de la littératie. Repéré à http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser : le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles.
- Letors, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 53, 1-36.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société : Mieux comprendre le bien-être pour le favoriser dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle et du jardin d'enfants à la 12^e année*. Repéré à : http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/wellbeingpdfs_nov2016f/wellbeing_engagement_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017). *Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M., & Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions?. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 19-22.
- OCDE (2009). Assurer le bien-être des enfants. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/els/famille/44361091.pdf>
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for Meaning. *International Journal of children's spirituality*, 4(1), 19-28.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire, in : J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 35-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J., & Moreau, A.C. (2015). La littératie émotionnelle. L'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire, in : L. Lafontaine & J. Pharand (Eds.), *Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 113-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Repéré à : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants2.pdf>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur?*. Bruxelles : De Boeck.
- Salovey, P., Kokkonen, M., Lopez, P.N., & Mayer, J.D. (2004). Emotional Intelligence. What do we know ?, in: N.H. Frijda & A.H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions : The Amsterdam Symposium* (pp. 319-338). Cambridge : University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation, in : T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Seidman, I. E (2006). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York : Teachers College Press.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Seligman, M.E.P., Randal, M.E., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Education Psychological Review*, 29(2), pp. 363-392.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue au fil rouge : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M., & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Yeager, D.S., & Dweck, C.S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.

Biographie de l'auteure

Nancy Goyette (Ph. D.) est professeure et chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse au bien-être et à la passion en enseignement, à la construction identitaire des enseignants et à leurs forces de caractère. Ses recherches actuelles se penchent sur les dispositifs à mettre en place lors la formation initiale pour construire une identité professionnelle positive malgré les difficultés liées à la complexité de la profession et développer des compétences psychologiques pour ressentir du bien-être. Elle étudie aussi les impacts de l'enseignement et de l'apprentissage du bien-être chez des enseignants et des élèves.