

Une étude exploratoire sur le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage des primo-arrivants à l'université

ISABELLE BOURNAUD

IUT de Sceaux et Groupe Didasco UR EST, UFR Sciences, Université Paris-Saclay

PATRICK PAMPHILE

IUT de Sceaux et Laboratoire de Mathématiques d'Orsay UMR 8628, Université Paris-Saclay

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

Ces dix dernières années, de nombreux travaux se sont intéressés aux difficultés des primo-arrivants à l'université. Si nombre de dispositifs d'accompagnement ont été mis en place, on constate qu'une grande partie des étudiants en échec conservent cependant des pratiques d'études peu adaptées au contexte universitaire. Le rôle des émotions dans la capacité à s'adapter et dans la réussite académique est mis en évidence dans différents travaux. Nous cherchons ici à caractériser les étudiants ayant une intelligence émotionnelle élevée par leurs pratiques d'études. Plus précisément, notre étude explore le lien entre trait émotionnel des étudiants, mesuré par un extrait du questionnaire TEIQue, et leurs stratégies d'apprentissage.

SUMMARY

Over the last ten years, many studies have focused on the difficulties faced by newcomers to university. Although many support measures have been put in place, it has been noted that a large proportion of students who fail have retained study practices that are not well adapted to the university context. The role of emotions in adaptation and academic success has been highlighted in various works. Here we seek to characterize students with high emotional intelligence by their study practices. More specifically, our study explores the link between students' emotional trait, as measured by an extract from the TEIQue questionnaire, and their learning strategies.

MOTS-CLES

Trait émotionnel, stratégies d'apprentissage, primo-arrivants à l'université

KEY WORDS

Emotional trait, learning strategies, newcomers students

1. Introduction

La transition lycée-université engendre des changements pour l'élève qui devient étudiant. Ces dix dernières années, de nombreux travaux se sont intéressés aux difficultés d'adaptation des primo-arrivants au contexte universitaire, et de nombreux dispositifs d'accompagnement de ces derniers ont été mis en place (Perret 2015 ; Raucent, Verzat et Villeneuve, 2013). Si de tels dispositifs ont permis de réduire le taux d'abandon, en revanche, le taux de réussite au semestre 1 n'a pas augmenté de manière significative (Bournaud et Pamphile 2021 ; Perret, 2015).

Comment expliquer le manque d'impact de ces dispositifs sur les résultats académiques ? Depuis 2017, nous avons mis en place un dispositif d'aide pour faciliter la transition lycée-université en 1^{ère} année de DUT GEA¹ (Bournaud et Pamphile, 2021). Bien qu'obligatoire pour tous les étudiants, on constate que les étudiants qui ne valident pas le semestre 1 conservent des pratiques d'études peu adaptées au contexte universitaire : travail irrégulier, pas de planification du travail, pas d'entraînement sur des exercices déjà réalisés ou nouveaux, pas d'auto-évaluation...

Comment expliquer l'incapacité des étudiants à abandonner des pratiques d'études peu adaptées ? Modifier ses pratiques pouvant nécessiter du temps, l'impact d'un dispositif n'est pas toujours visible immédiatement sur les pratiques d'études des étudiants. Une autre explication est suggérée par Romainville (Romainville, 2000) : « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? ». Il s'agit ainsi de comprendre pourquoi certains étudiants peinent à avoir une approche réflexive sur leurs pratiques d'études et à en changer. Est-ce en lien avec leur « intelligence émotionnelle », notion introduite par Salovey et Mayer (1990) et définie comme l'habileté à percevoir, comprendre et réguler ses émotions ?

Le cadre théorique de ce travail est présenté dans la partie suivante. La méthodologie de recueil et de traitement des données est présentée en partie 3, et les résultats dans la partie 4. Nous donnons pour finir les limites de ce travail et les perspectives envisagées.

2. Cadre théorique et question de recherche

Les émotions apportent des informations pour s'adapter à son environnement. Leur rôle dans l'adaptation et la réussite académique est mis en évidence dans divers travaux (Boekaerts, 2011 ;

¹ DUT GEA : Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises et des Administrations

Brasseur et Grégoire, 2010 ; Pekrun, Goetz, Titz, et Perry, 2002), dont ceux de (Parker et al., 2004) focalisés plus particulièrement sur le contexte de la transition vers les études supérieures.

La mesure de « l'intelligence émotionnelle » (IE) et sa modélisation ont fait l'objet de nombreux travaux. Initialement décrite par Salovey et Mayer comme une forme d'intelligence pouvant être conceptualisée en tant que capacités cognitives, et estimable par des tests comportementaux, d'autres auteurs, tel Bar-On (1997), considèrent que l'IE est composée de traits liés à des variables de personnalité c'est-à-dire de facteurs non cognitifs mais plutôt de dispositions internes.

Il existe ainsi plusieurs instruments de mesure de l'IE, selon que l'on cherche à mesurer les compétences émotionnelles (performance à des tâches) ou le trait émotionnel. Le lecteur intéressé par une analyse de ces mesures pourra se référer à (Jonker et Vosloo, 2008).

L'hypothèse qui sous-tend les mesures du trait émotionnel, que celui-ci soit autoévalué ou évalué par autrui, est que plus celui-ci est « élevé », meilleure est la compréhension de ses propres émotions et de celles d'autrui. Trois questionnaires validés de mesure du trait émotionnel sont disponibles en langue française :

- Le **Trait Meta-Mood Scale TMMS** (Salovey et al. 1995). Ce questionnaire de 30 items mesure trois dimensions : le degré d'attention portée aux émotions, la clarté de l'information émotionnelle et le contrôle émotionnel (*cf.* (Bourdier et Ringuenet, 2016) pour la version française).
- **L'inventaire du Quotient Emotionnel EQ-i** (Bar-On, 1997). Ce questionnaire fournit la représentation des habilités émotionnelles d'un individu à travers 133 questions réparties sur cinq dimensions : intra-personnelle, interpersonnelle, adaptabilité, gestion du stress et humeur générale.
- **Trait Emotional Intelligence Questionnaire TEIQue²** (Petrides, 2009). Ce questionnaire de 150 questions vise à mesurer 15 facettes du trait émotionnel, regroupées en 4 sous scores (bien-être, émotivité, sociabilité, self-control). Une version courte de 30 items reprend 7 questions pour chaque facette (TEIQue-SF).

Le TEIQue et le TMMS sont disponibles gratuitement en ligne dans de nombreuses langues, ce qui n'est pas le cas de l'EQ-i. Pour Cooper et Petrides (2010), c'est un des arguments pour

² <http://psychometriclab.com/obtaining-the-teique/>

choisir le TEIQue, en plus de ses propriétés psychométriques et de sa capacité à prédire les traits significativement mieux que les autres questionnaires.

Pour notre étude exploratoire, nous avons ainsi choisi de mesurer l'intelligence émotionnelle des étudiants par le trait émotionnel, en utilisant le TEIQue-SF (version courte française). La question de recherche qui sous-tend ce travail est la suivante : Les pratiques d'études des étudiants ayant une intelligence émotionnelle élevée sont-elles différentes de celles des autres étudiants ? Nous faisons l'hypothèse que plus le trait émotionnel est élevé et plus les étudiants mobilisent de stratégies « métacognitives », selon la catégorisation des stratégies d'apprentissage proposée par Saint-Pierre (1991).

3. Méthodologie

3.1. Les données

La population étudiée est une promotion de 128 étudiants de 1^{ère} année d'un département de DUT GEA. Les données proviennent d'une enquête administrée en ligne auprès des étudiants à la fin d'une option obligatoire « Aide à la réussite », en fin de semestre 1.

Parmi les 128 étudiants, 9 étudiants ne se sont pas présentés aux examens du semestre 1. Par ailleurs, nous avons supprimé du fichier les réponses de 4 étudiants qui étaient majoritairement vides. Ainsi, nous disposons des réponses de 115 étudiants (89% de réponses exploitables).

3.2. Le questionnaire

L'enquête administrée comportait 31 questions, à réponses ouvertes ou fermées. Les questions analysées dans cette étude sont uniquement des questions à réponse fermée. Elles concernent les items du trait émotionnel, les stratégies métacognitives et l'atelier sur la gestion des émotions (une des premières séances de l'enseignement « Aide à la réussite »).

3.2.1. Traits émotionnels

Nous avons considéré dix items issus du TEIQue-SF pour décrire le trait émotionnel d'un étudiant. Parmi les items sélectionnées, quatre d'entre eux se rattachent à la catégorie « Emotionnalité » du TEIQue, trois d'entre eux à la catégorie « Self-control » et trois d'entre eux ne sont rattachées à aucune catégorie. Nous avons choisi d'associer ces trois derniers à une catégorie « Adaptabilité », nous inspirant en cela du questionnaire EQ-i de Bar-on. Le libellé des items retenus et leur catégorie sont fournis en Annexe. Pour chacun des items, l'étudiant exprime son degré d'accord, sur une échelle de Lickert de 1 à 7.

Dans nos données, les variables des items du trait sont nommées code-catégorie (E, SC ou A) N°item du TEIQue. En plus de la mesure du trait émotionnel qui correspond à la moyenne des dix traits (Moyenne_Traits), nous avons ajouté trois variables correspondant à la moyenne des items de chacune des trois catégories de traits (Moyenne_Traits_Self_Control, Moyenne_Traits_Emotionnalité, Moyenne_Traits_Adaptabilité).

3.2.2. Autres questions

Par ailleurs dix questions portaient sur les stratégies métacognitives, et deux sur l'atelier sur la gestion des émotions. Une partie des réponses à ces questions sont analysées dans les résultats (*cf.* partie 4).

3.3. Traitements statistiques

Divers outils statistiques ont été utilisés pour analyser les données.

La variabilité des valeurs du trait émotionnel correspond à la variabilité des réactions des individus face à des stimuli émotionnels perçus. Pour analyser cette variabilité, nous utilisons une Analyse en Composantes Principales (ACP) sur les dix items du trait émotionnel. Les corrélations sont testées à l'aide du test non-paramétrique de Spearman.

Puis, nous construisons des groupes d'étudiants à l'aide d'une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) à partir des dix items du trait.

Enfin, pour caractériser ces groupes nous utilisons le test non-paramétrique de Kruskal-Wallis pour les variables quantitatives (items du trait) et le test du Khi-deux pour les variables qualitatives (stratégies d'apprentissages, atelier sur les émotions).

4. Résultats

4.1. Analyse des corrélations sur les traits : ACP

L'ACP permet d'analyser les corrélations entre les items du trait et la variabilité des réponses. On peut ainsi visualiser les corrélations entre les items du trait à partir de leurs corrélations aux composantes de l'ACP ; elles sont présentées dans le Tableau 1 ci-dessous. Seules les corrélations significatives sont présentées (Test de Spearman p -value $<5\%$).

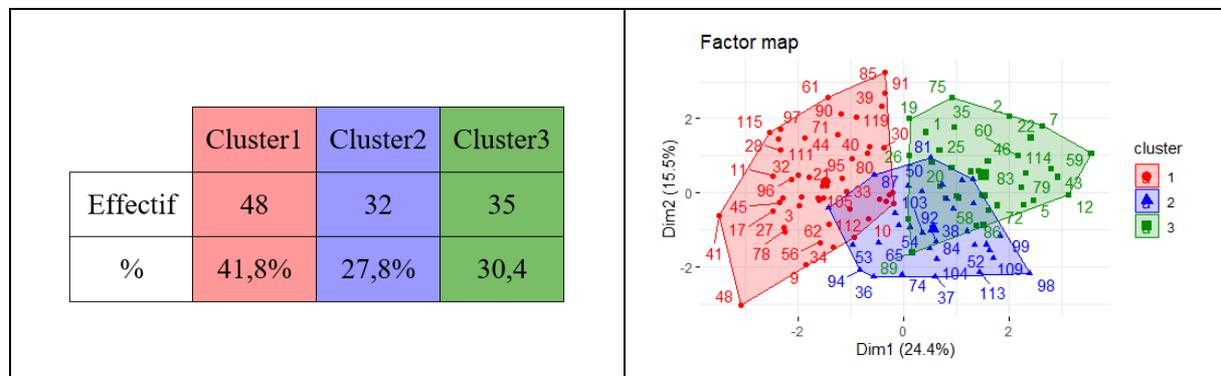
Tableau 1 : Description des composantes de l'ACP

Variables	Correlation Dim1	On observe un effet « taille » : tous les items sont corrélés positivement avec la première composante (Dim1). Un étudiant ayant une coordonnée élevée (faible) sur l'axe 1 aura une valeur plus élevée (faible) que la moyenne pour le trait émotionnel et pour chacune des trois catégories de traits. Le choix des items retenus est donc cohérent. La deuxième composante (Dim2) oppose la catégorie Adaptabilité à la catégorie Self-control : un étudiant ayant une coordonnée élevée sur l'axe 2 aura une valeur plus élevée que la moyenne pour la catégorie Adaptabilité et plus faible que la moyenne pour la catégorie Self-control.
Moyenne_Traits	0,99	
Moyenne_Traits_Self_Control	0,80	
SC19-contrôle	0,67	
SC15-stress	0,63	
SC4i-reguler	0,59	
Moyenne_Traits_Adaptabilité	0,62	
A14i-adapter vie	0,47	
A29-adaptation environnement	0,46	
A18i-maintenir motivation	0,45	
Moyenne_Trait_Emotionnalité	0,59	
E1-exprimer emotions	0,55	
E8i-ressenti	0,47	
E2i-alterite	0,23	
E23-reflechir_ressenti	0,20	
Variables	Correlation Dim2	
Moyenne_Traits_Adaptabilité	0,59	
A29-adaptation environnement	0,57	
A18i-maintenir motivation	0,55	
A14i-adapter vie	0,19	
Moyenne_Traits_Emotionnalité	0,23	
E23-reflechir_ressenti	0,46	
E1-exprimer emotions	0,31	
Moyenne_Traits_Self_Control	-0,53	
SC15-stress	-0,32	
SC19-contrôle	-0,38	
SC4i-reguler	-0,55	

4.2. Construction des groupes par classification

La classification des étudiants par CAH sur les dix items du trait donne un nombre optimal de trois groupes (Cluster1, Cluster2 et Cluster3).

Tableau 2 : les 3 clusters et leur projection sur le 1^{er} plan de l'ACP



On commence par caractériser ces trois groupes à l'aide des deux premières composantes de l'ACP. On constate sur la projection des clusters sur le 1^{er} plan de l'ACP dans la partie droite

du Tableau 2 que les groupes se distinguent selon la composante 1 (Niveau global d'IE mesuré par le trait, cf. Tableau 1) ; le groupe cluster2 se distingue des deux autres sur la composante 2 : coordonnées faibles sur l'axe 2 donc Trait Self-Control élevé et Trait Adaptabilité faible.

4.2.1. Caractérisation des groupes par les items du trait émotionnel

Nous caractérisons les trois groupes à l'aide des dix items du trait émotionnel. Les résultats sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous. Seules les variables pour lesquelles il y a une différence significative entre les groupes sont présentées ici.

Tableau 3 : Caractérisation des trois groupes par les items du trait émotionnel

Clusters=Cluster1			
[%] Effectif		[41,7 %] 48	
Variable	Test value	Groupe Moyenne (Ecart-type)	Total Moyenne (Ecart-type)
Moyenne_Traits	-8,05	3,14 (0,46)	3,87 (0,83)
Moyenne_Traits_Emotionnalité	-3,18	3,65 (0,89)	4,03 (1,11)
E8i_ressenti	-3	3,08 (1,89)	3,68 (1,79)
E1_exprimer_emotions	-3,29	3,48 (1,86)	4,20 (1,99)
Moyenne_Traits_Adaptabilite	-4,44	3,06 (1,13)	3,65 (1,20)
A18i_maintenir_motivation	-3,07	1,98 (1,76)	2,60 (1,83)
A29_adaptation_environnement	-3,11	4,73 (1,51)	5,21 (1,40)
A14i_adapter_vie	-3,62	2,48 (1,56)	3,14 (1,66)
Moyenne_Traits_Self_Control	-8,5	2,70 (0,78)	3,94 (1,31)
SC4i_reguler	-6,29	1,63 (1,38)	2,86 (1,78)
SC15_stress	-6,92	3,08 (1,25)	4,30 (1,58)
SC19_contrôle	-6,96	3,40 (1,33)	4,66 (1,64)

Le groupe cluster1 correspond à des étudiants ayant, en moyenne, le **trait émotionnel significativement inférieur à la moyenne de la population, et également chacune des trois catégories du trait.**

Clusters=Cluster2			
[%] Effectif		[27,8 %] 32	
Variable	Test value	Groupe Moyenne (Ecart-type)	Total Moyenne (Ecart-type)
Moyenne_Trait_Selfs_Control	5,44	5,02 (0,76)	3,94 (1,31)
SC15_stress	5,3	5,56 (0,95)	4,30 (1,58)
SC19_contrôle	4,24	5,70 (0,91)	4,66 (1,64)
SC4i_reguler	3,43	3,78 (1,60)	2,86 (1,78)
Moyenne_Traits_Emotionnalité	-3,89	3,39 (0,87)	4,03 (1,11)
E1_expr_imeremotions	-2,03	3,59 (1,86)	4,20 (1,99)
E23_reflechir_ressenti	-5,26	3,33 (1,52)	4,68 (1,71)

Le groupe cluster2 correspond à des étudiants ayant, en moyenne **les items de la catégorie Self-Control supérieurs à la moyenne de la population et ceux de la catégorie Émotionnalité inférieurs à la moyenne de la population**

Clusters=Cluster3			
[%] Effectif		[30,4 %] 35	
Variable	Test value	Groupe	
		Moyenne (Ecart-type)	Total
		Moyenne (Ecart-type)	Moyenne (Ecart-type)
Moyenne_Traits	7,4	4,74 (0,47)	3,87 (0,83)
Moyenne_Traits_Emotionnalité	7,19	5,16 (0,63)	4,03 (1,11)
E1_exprimer_emotions	5,5	5,76 (1,35)	4,20 (1,99)
E23_reflechir_ressenti	5,45	6,00 (0,87)	4,68 (1,71)
E8i_ressenti	2,96	4,43 (1,44)	3,68 (1,79)
Moyenne_Traits_Adaptabilite	4,54	4,42 (1,06)	3,65 (1,20)
A18i_maintenir_motivation	3,97	3,63 (1,78)	2,60 (1,83)
A29_adaptation_environnement	3,38	5,89 (1,16)	5,21 (1,40)
A14i_adaptervie	2,62	3,76 (1,66)	3,14 (1,66)
Moyenne_Traits_Self_Control	3,81	4,65 (0,82)	3,94 (1,31)
SC4i_reguler	3,39	3,71 (1,38)	2,86 (1,78)
SC19_contrôle	3,33	5,43 (1,38)	4,66 (1,64)
SC15_stress	2,25	4,80 (1,26)	4,30 (1,58)

Le groupe cluster3 correspond à des étudiants ayant, en moyenne, le **trait émotionnel significativement supérieur à la moyenne de la population, et également chacune des trois catégories du trait.**

4.2.2. Caractérisation des groupes par les stratégies d'apprentissage

Les groupes sont alors caractérisés par les stratégies d'apprentissage des étudiants. Seules les variables pour lesquelles il y a une différence significative entre les clusters sont présentées ici : une flèche ↗ (resp. ↘) indique que pour cette modalité le pourcentage sur le groupe est supérieur (resp. inférieur) au pourcentage sur toute la population.

Q1. Suite aux ateliers, je planifie mon travail personnel chaque semaine ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non, sauf avant les contrôles	2,1%	0,0%	2,9%	2%	d.f.	6
Oui, et je ne le faisais pas au lycée	43,7%	40,6%	34,2%	40%	Chi (p-value)	14,59 (0,0237)
Oui, et je le faisais déjà au lycée et je ne fais rien de plus	0% ↘	3,1%	20% ↗	7%		
Oui, et je le faisais déjà au lycée mais je le fais plus précisément maintenant	54,2%	56,3%	42,9%	51%		
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est très significative (p-value<0,05).

Les étudiants déclarent qu'ils planifiaient leur travail personnel chaque semaine déjà au lycée :

- plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3 ;
- moins souvent que les autres pour ceux du cluster 1.

Q3. Mon organisation a été adaptée pour réussir les contrôles de mi-S1 ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non, pas du tout	2,1%	0,0%	0,0%	1%	d.f.	6
Non, pas vraiment	18,7%	15,6%	14,3%	17%	Chi (p-value)	9,43 (0,1508)
Oui, à peu près	64,6%	53,1%	42,9%	55%		
Oui, tout à fait	14,6% ↘	31,3%	42,9% ↗	28%		
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value<0,2).

Les étudiants déclarent avoir eu une organisation adaptée pour réussir les contrôles mi-S1 :

- plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3 ;
- moins souvent pour ceux du cluster 1.

Q9. Pour les contrôles de mi-semester, j'ai révisé les matières à quel moment ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
J'ai travaillé régulièrement tout le semestre	60,4%	37,5% ↘	68,6% ↗	57%	d.f.	4
J'ai commencé à réviser deux semaines avant	8,3%	21,9%	14,3%	14%	Chi (p-value)	8,81 (0,0661)
J'ai commencé à réviser une semaine avant	31,3%	40,6%	17,1%	30%		
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value<0,1)

Les étudiants déclarent avoir travaillé régulièrement tout le semestre pour réviser :

- plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3 ;
- moins souvent pour ceux du cluster 2.

Q5. Pour travailler une matière en dehors des cours, je refais les exercices faits en TD ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non	10,4%	3,1%	0,0%	5%	d.f.	2
Oui	89,58% ↘	96,9%	100% ↗	95%	Chi (p-value)	4,83 (0,0892)
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value<0,1)

Les étudiants déclarent refaire les exercices faits en TD :

- plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3 ;
- moins souvent pour ceux cluster 1.

Q10. Pour les contrôles de mi-S1, j'ai fait des fiches (notes-résumé de cours) ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non, pas du tout	0,0%	12,5% ↗	0,0%	3%	d.f.	6
Non, je n'ai pas vraiment fait de fiches	14,6%	12,5%	17,1%	15%	Chi (p-value)	10,93 (0,0906)
Oui, et ne n'en faisais pas au lycée	27,1%	21,9%	25,7%	25%		
Oui, et j'en faisais déjà au lycée	58,3%	53,1%	57,1%	57%		
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value=0,1).

Les étudiants du cluster 2 déclarent plus souvent que les autres ne pas avoir pas fait de fiches

4.2.3. Caractérisation des groupes relativement à l'atelier sur la gestion des émotions

A la rentrée 2020, nous avons introduit au début de la série d'ateliers une séance sur la gestion des émotions afin de sensibiliser les étudiants à son rôle important dans la prise de décision et l'apprentissage.

Q16. Suite aux ateliers, quand je dois prendre une décision ou faire une action en lien avec ma formation et que je ressens des émotions plutôt négatives (stress, angoisse, ennui, ...) : J'essaie de modifier ma façon de voir cette action ou décision	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non	35,4%	46,9%	22,9%	35%	d.f.	2
Oui	64,6%	53,1% ↘	77,1% ↗	65%	Chi (p-value)	4,27 (0,1185)
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value=0,1).

Suite à l'atelier sur la gestion des émotions, les étudiants essayent de modifier leur façon de voir une action ou décision :

- plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3 ;
- moins souvent pour ceux du cluster 2.

Q18. Apprendre à réguler mes émotions m'a été utile ce semestre ?	Cluster1	Cluster2	Cluster3	Total	Stat	Value
Non, pas du tout	2,1%	3,1%	2,9%	3%	d.f.	6
Non, pas vraiment	25,0%	37,5% ↗	8,5%	23%	Chi (p-value)	10,32 (0,1118)
Oui, un peu	50,0%	37,5%	45,7%	45%		
Oui, beaucoup	22,9%	21,9%	42,9% ↗	29%		
Total	100%	100%	100%	100%		

La différence entre les groupes est significative (p-value=0,1).

Les étudiants déclarent qu'apprendre à réguler leurs émotions :

- leur a été utile : plus souvent que les autres pour ceux du cluster 3
- ne leur a pas été utile : plus souvent que les autres pour ceux du cluster 2

5. Conclusion et discussion

Cette étude exploratoire vise à explorer le lien entre intelligence émotionnelle et stratégies d'apprentissage. Plus précisément, nous avons identifié des liens significatifs entre des catégories du trait émotionnel, mesuré selon des items du TEIQue-SF, et les stratégies métacognitives mobilisées par les étudiants. Nous avons tout d'abord réalisé une Analyse en Composantes Principales (ACP) afin de voir les liens statistiques entre les différents items et les catégories du trait émotionnel. Ensuite nous avons fait une clusterisation par CAH afin d'identifier des groupes caractéristiques d'étudiants selon leurs traits émotionnels. La projection de ces clusters sur le 1^{er} plan de l'ACP permet de les analyser. Enfin, nous avons caractérisé ces groupes par les stratégies d'apprentissage des étudiants et leur retour sur l'atelier sur la gestion des émotions.

On constate d'une part que l'on peut distinguer les groupes d'étudiants selon la valeur de leur trait émotionnel : faible ou élevé en moyenne et dans les trois catégories considérées (Emotionnalisé, Self-control et Adaptabilité) – cluster1 et cluster3–, et un autre groupe avec un trait élevé pour la catégorie Self-control et un trait Emotionnalité faible – cluster2. D'autre part, on constate que les étudiants ayant un trait émotionnel élevé (cluster3) mobilisent des stratégies métacognitives (planifier son travail et ses révisions, refaire les exercices faits en TD,...), ce qui n'est pas le cas des étudiants ayant un trait émotionnel faible (cluster1). Le groupe cluster2 au trait Self-control élevé se caractérise par le fait que les étudiants déclarent moins souvent que les autres faire de fiches et travailler régulièrement tout au long du semestre. Par ailleurs, concernant la séance sur la gestion des émotions, les étudiants de ce groupe répondent significativement plus que les autres qu'apprendre à réguler leurs émotions ne leur a pas été utile, au contraire des étudiants ayant un trait émotionnel élevé. Enfin, ce groupe cluster2 se distingue significativement des autres par le fait que les étudiants répondent moins souvent essayer de modifier leur façon de voir une action ou décision lors d'une émotion négative, à l'inverse des étudiants du cluster 3 ayant un trait émotionnel fort qui indiquent plus souvent le faire. Si l'on se réfère aux travaux de Heward (2010), un « procrastinateur » peut faire preuve d'une faible capacité d'autorégulation et sera plus susceptible de choisir des gains à court terme plutôt que des objectifs à long terme : le groupe au trait Self-control élevé pourrait regrouper des étudiants « procrastinateurs ».

Il va de soi que les résultats présentés ici doivent être considérés avec précaution puisque le trait émotionnel n'a été mesuré qu'à partir de 10 items du TEIQue-SF. Il s'agissait d'une phase exploratoire. Les résultats de l'ACP montrent cependant que le choix des items retenus est cohérent puisqu'ils sont tous corrélés. Nos résultats peuvent être rapprochés de ceux de Parker (Parker et al. 2004) qui suggèrent que les trois composantes intra-personnelle, adaptabilité, et gestion du stress du questionnaire EQ-i sont des facteurs de succès de la réussite de la transition vers l'université.

Les perspectives envisagées pour ce travail sont diverses. D'une part nous prévoyons d'interroger plus largement les pratiques d'études des étudiants en ne se limitant pas aux stratégies métacognitives. D'autre part, nous projetons d'administrer ce questionnaire auprès des primo-arrivants au moment de la rentrée, et à la fin des ateliers, afin de pouvoir étudier l'évolution des pratiques d'études et du trait émotionnel.

Enfin, il pourrait être intéressant d'explorer la question du lien entre le score au trait émotionnel et les résultats académiques. Brasseur et Grégoire (2010) montrent qu'il existe une relation positive entre le niveau d'IE et la réussite académique et identifient des items du TEIQue significatifs selon que les étudiants sont en échec ou en réussite. De leur côté, Newsome, Day et Catano (2000) n'identifient pas de lien significatif entre moyenne générale à la formation suivie et le score global au test EQ-i, ou les scores aux différents composants de l'EQ-i. Dans notre cas, nous n'avons constaté aucune différence significative de trait émotionnel entre les étudiants ayant validé le semestre 1 et ceux ne l'ayant pas validé. Toutefois, peu d'étudiants n'ont pas validé le semestre 1 compte tenu du contexte d'enseignement dégradé de l'automne 2020, et nous n'avons utilisé qu'une partie des items du TEIQue-SF. Nous envisageons ainsi d'approfondir ce travail en considérant l'ensemble des items du TEIQue-SF avec la prochaine promotion d'étudiants.

Références

- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 5, 408-425.
- Bourdier, L. et Ringuenet, D. (2016). Propriétés psychométriques de la version française d'une échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle perçue: la Trait Meta-Mood Scale (TMMS). *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 1, 11.
- Bournaud, I. et Pamphile, P. (2021). Un dispositif d'accompagnement dans la transition lycée-université (IUT) : enjeux et effets. *Revue internationale de pédagogie de l'Enseignement supérieur (RIPES)*, 37(2).

- Brasseur, S. et Gregoire, J. (2010). L'intelligence émotionnelle–trait chez les adolescents à haut potentiel: spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, (1), 59-76.
- Cooper, A. et Petrides, K. V. (2010) A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue–SF) Using Item Response Theory, *Journal of Personality Assessment*, 92:5, 449-457
- Heward, E. (2010). *An examination of the relations between emotional intelligence and procrastination* (Doctoral dissertation, Carleton University).
- Jonker, C. S. et Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte emotional intelligence scale. *SA Journal of Industrial Psychology*, 34(2), 21-30.
- Leroy, V., Boudrenghien, G. et Grégoire, J. (2013). Une adaptation française du Questionnaire de Régulation Émotionnelle à la situation d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(1), 27-48.
- Newsome, S., Day, A. L. et Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. et Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-106.
- Perret, C. (2015). *Le Plan Réussite en Licence*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Springer, Boston, MA.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2013). *Accompagner des étudiants: Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre. R. Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, 71-86.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15–21.
- Salovey, P., et Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., et Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (p.125-154). Washington.

Annexe

Pour chaque item, le sujet doit se situer sur une échelle de Likert en 7 points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Les dix items que nous avons choisis et leur catégorie sont présentés ci-dessous. Les items avec un numéro suivi de * sont à formulation inverse, le score est donc à inverser.

Emotionnalité

- 1) Exprimer mes émotions avec des mots n'est pas un problème pour moi
- 2*) Je trouve souvent difficile de voir les choses du point de vue d'une autre personne
- 8*) Souvent je n'arrive pas à discerner quelle émotion je ressens exactement
- 23) Je prends souvent le temps de réfléchir à ce que je ressens

Self control

- 4*) D'habitude je trouve difficile de réguler mes émotions
- 15) Dans l'ensemble je suis capable de faire face au stress
- 19) Je suis, la plupart du temps, capable de trouver des moyens pour contrôler mes émotions quand je le souhaite

Adaptabilité

- 14*) Je trouve souvent difficile d'adapter ma vie en fonction des circonstances
- 18*) Je trouve habituellement difficile de me maintenir motivé.e
- 29) Généralement, je suis capable de m'adapter à de nouveaux environnements