

Une étude exploratoire sur le rôle de l'intelligence émotionnelle dans un dispositif d'accompagnement de primo-entrant·es à l'université

Isabelle BOURNAUD

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

isabelle.bournaud@universite-paris-saclay.fr

Patrick PAMPHILE

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

patrick.pamphile@universite-paris-saclay.fr

Résumé

Faciliter la transition lycée-université est devenu un enjeu majeur des universités, comme en témoignent les nombreux travaux sur le sujet. Si nombre de dispositifs d'accompagnement dans la transition lycée-université ont été mis en place, on constate cependant qu'une partie des étudiant·es en échec conservent des pratiques d'études peu propices à la réussite dans un contexte universitaire. Le rôle des émotions dans la capacité à s'adapter et dans la réussite académique est mis en évidence dans différents travaux. Notre étude explore le lien entre trait émotionnel des primo-entrant·es, mesuré par un extrait du questionnaire TEIQue, et appropriation des éléments abordés dans un dispositif d'accompagnement. Il semble que, d'une part, il soit possible de distinguer des groupes de primo-entrant·es selon leur niveau de trait émotionnel et, d'autre part, que ces groupes se distinguent par la façon dont ils s'emparent des éléments abordés dans un dispositif d'accompagnement qui vise à les faire réfléchir sur leurs pratiques d'étude.

Abstract

Facilitating the transition from high school to university has become an important issue for universities, as evidenced by the many studies on the subject. Although many support measures have been put in place for the transition from high school to university, it has been observed that some of the students·es who fail retain study practices that are not conducive to success in a university context. The role of emotions in coping and academic success is highlighted in various works. Our study explores the link between emotional trait of newcomers, measured by an extract from the TEIQue, and taking ownership of the items

addressed in the support device. It seems that, on the one hand, it is possible to distinguish groups of newcomers·es according to their level of emotional trait, and, on the other hand, that these groups are distinguished by the way in which they take up the elements addressed in a support system that aims to make them reflect on their study practices

Mots-clés

Trait émotionnel, stratégies d'apprentissage, primo-entrant, université

Keywords

Emotional Trait, Learning Strategies, Newcomers Students

1. Introduction

Ces dix dernières années, de nombreux travaux se sont intéressés aux difficultés d'adaptation des primo-entrant·es au contexte universitaire, et en particulier sur les dispositifs d'accompagnement mis en place pour faciliter leur transition entre le lycée et l'université (Raucent *et al.*, 2021 ; Perret, 2015). Si de tels dispositifs ont permis de réduire le taux d'abandon, en revanche, des études ont montré que le taux de réussite au semestre 1 n'a pas augmenté de manière significative (Bournaud & Pamphile 2021 ; Perret, 2015). Le rôle des émotions dans la capacité à s'adapter et dans la réussite académique est mis en évidence dans différents travaux (Boekaerts, 2011 ; Parker *et al.*, 2004). Afin de pouvoir étudier les liens entre les émotions et les comportements des individus, la notion d'intelligence émotionnelle (IE) a été introduite par Salovey et Mayer (1990), qui la définissent comme l'habileté à percevoir, comprendre et réguler ses émotions. La présente étude explore le lien entre l'intelligence émotionnelle de primo-entrant·es et leur appropriation du contenu d'un dispositif d'accompagnement qui vise à les faire réfléchir sur leurs pratiques d'étude dans le contexte universitaire, et à les faire évoluer si nécessaire.

Le contexte de l'étude et le dispositif d'accompagnement mis en place sont présentés dans la partie suivante. La partie 3 expose le cadre théorique de l'intelligence émotionnelle et les questions de recherche. La méthodologie de recueil et de traitement des données est présentée en partie 4, et les résultats sont analysés et discutés dans les parties 5 et 6. En conclusion, nous donnons les limites de ce travail et les perspectives envisagées.

2. Accompagner dans la transition lycée-université

Depuis 2017, nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement pour faciliter la transition lycée-université en 1^{re} année de DUT GEA¹ à l'IUT de Sceaux, Université Paris Saclay (Bournaud & Pamphile, 2021). Ce dispositif consiste en une série d'ateliers hebdomadaires, inscrits dans le programme de la formation ; il est obligatoire pour toutes et tous les étudiant·es. L'objectif principal de ces ateliers est de permettre à l'étudiant·e de prendre un moment réflexif sur ses pratiques d'étude dans le contexte universitaire, et en particulier d'aborder la notion de stratégie d'apprentissage.

Selon Bégin (2008), le terme « stratégie d'apprentissage » est utilisé comme « terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (p. 48). Les divers travaux sur les stratégies d'apprentissage font ressortir différentes catégories de stratégies (Bégin, 2008 ; Saint-Pierre, 1991) : les stratégies cognitives qui concernent les actions de traitement et d'utilisation de l'information ; les stratégies métacognitives qui visent à contrôler la qualité du traitement de l'information et à réguler l'action. Par ailleurs, les stratégies de gestion des ressources, de gestion du temps et de gestion des émotions interviennent dans le processus d'apprentissage en tant qu'actions ou processus mentaux mis en œuvre afin de protéger l'attention, la motivation et l'engagement de l'individu dans une tâche et permettent ainsi de réaliser de manière correcte les activités cognitives et métacognitives (Bégin, 2008 ; Cosnefroy, 2011).

Le dispositif d'accompagnement mis en place à l'IUT de Sceaux vise à rendre les étudiant·es autonomes dans leurs apprentissages en les invitant à réfléchir, en petits groupes, aux méthodes de travail adaptées aux exigences de leur formation universitaire. Pour cela, chaque atelier aborde des éléments en lien avec les stratégies cognitives, métacognitives, de gestion des ressources ou du temps. Les thèmes des ateliers sont les suivants (Bournaud & Pamphile, 2021) : 1. connaître son environnement et les ressources disponibles au sein de sa formation, et communiquer ; 2. gérer son temps : s'organiser, planifier, analyser sa gestion du temps et ajuster si besoin ; 3. être efficace dans ses apprentissages : comprendre le fonctionnement de l'attention et de la mémoire ; 4. distinguer les différents types de connaissances et les

¹ DUT GEA : Diplôme Universitaire de Technologie en Gestion des Entreprises et des Administrations. Le DUT est un diplôme professionnalisant Bac + 2, préparé au sein d'une université. Depuis 2022, le DUT a été remplacé par le BUT (Bachelor Universitaire de Technologie) qui donne lieu à un diplôme Bac + 3.

stratégies d'apprentissage associées ; 5. élaborer des synthèses de cours ; 6. identifier les causes de ses échecs pour pouvoir s'adapter ; 7. s'engager et persévérer : gérer les obstacles et les distracteurs.

De nombreux travaux soulignant le rôle important des émotions dans l'expérience d'apprentissage (Wagener, 2015 ; Boekaerts, 2011 ; Bouffard & Vezeau, 2010), nous avons décidé à la rentrée 2020, d'ajouter un atelier sur la gestion des émotions, afin de sensibiliser les étudiant·es au rôle des émotions dans la prise de décision et l'apprentissage.

Ce dispositif est évalué chaque année, afin d'une part de déterminer si les objectifs fixés ont été atteints et, d'autre part, d'identifier des points d'amélioration (Bournaud & Pamphile, 2022). En particulier, il est demandé aux étudiant·es s'ils connaissaient/utilisaient déjà les éléments sur les stratégies d'apprentissage présentées dans les ateliers et/ou s'ils en avaient acquis l'usage au cours du semestre. L'analyse des réponses montre qu'en dépit du fait que les ateliers soient obligatoires pour toutes et tous, certain·es étudiant·es conservent des pratiques d'études peu propices à la réussite dans un contexte universitaire : travail pas régulier, pas de planification du travail, pas d'entraînement sur des exercices déjà réalisés ou nouveaux, pas d'auto-évaluation...

Comment expliquer l'incapacité de ces étudiant·es à abandonner des pratiques d'études peu adaptées à leur contexte d'étude ? Modifier ses pratiques pouvant nécessiter du temps, l'impact d'un dispositif n'est pas toujours visible immédiatement sur les pratiques d'études des étudiant·es. Une autre explication est suggérée dans le titre de l'article de Romainville (2000) « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? ». Dans cet article, l'auteur fait le constat que si l'enseignement des stratégies d'apprentissage est largement reconnu comme un moyen d'améliorer les performances des apprenant·es, ces dernier·ères ont souvent des difficultés à appliquer ces stratégies de manière efficace. Il souligne en particulier que l'apprentissage est influencé par des facteurs tels que l'environnement et les expériences antérieures. Wagener (2015) fait lui aussi le constat que la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par un·e étudiant·e dépend de son expérience étudiante « c'est-à-dire de la manière dont la situation est consciemment vécue, ressentie et suivie par ce dernier » (p. 86) et souligne en particulier l'importance de l'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions.

L'objectif de cette étude est ainsi d'examiner si l'intelligence émotionnelle des étudiant-es primo-entrant-es influence leur capacité à assimiler les éléments sur les stratégies d'apprentissage travaillés lors des ateliers du dispositif.

3. L'intelligence émotionnelle : un facteur d'influence sur la transition lycée-université ?

Il a été montré que les émotions jouent un rôle crucial sur notre comportement et nos prises de décision (Lainey, 2017 ; Baumeister *et al.*, 2007). En effet, nos émotions influencent la façon dont nous percevons les événements et les informations, ainsi que les choix que nous faisons en réponse à ces stimuli. Leur rôle dans l'adaptation et la réussite académique est mis en évidence dans divers travaux (Boekaerts, 2011 ; Brasseur & Grégoire, 2010 ; Pekrun *et al.*, 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 (1990) 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, c'est-à-dire l'aptitude d'un individu à gérer ses émotions dans des situations spécifiques et le trait émotionnel, c'est-à-dire la disposition générale d'un individu à exprimer ou ressentir ses émotions ou celles des autres. La personne intéressée par une analyse de ces mesures pourra se référer à la revue de littérature d'O'Connor et ses collaborateurs (2019) sur l'utilisation de mesures de l'IE dans des contextes professionnels ou éducatifs. Les auteurs examinent les résultats d'études qui montrent que l'IE est liée à la performance au travail et à une meilleure gestion du stress. Ils concluent à la nécessité de développer des programmes de formation qui intègrent la gestion des émotions afin d'aider les étudiant-es à mieux réussir. Dans leur conclusion, les auteurs conseillent également d'utiliser les instruments de mesures de l'EI-trait par rapport aux mesures basées sur les aptitudes, en raison de la qualité de leur propriété psychométrique.

L'hypothèse qui sous-tend les mesures de l'IE-trait, qu'il 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 (Bourdier & Ringuenet, 2016 pour la version française).
- l'**inventaire du Quotient Émotionnel EQ-i** (Bar-On, 1997). Ce questionnaire fournit la représentation des habiletés émotionnelles d'un individu à travers 133 questions réparties sur cinq dimensions : intra-personnelle, interpersonnelle, adaptabilité, gestion du stress et humeur générale.
- le **Trait Emotional Intelligence Questionnaire TEIQue**² (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. O'Connor *et al.* (2019) confirment la validité conceptuelle et prédictive de la mesure de l'auto-évaluation de l'IE trait par le TEIQue. Pour notre étude exploratoire, nous avons ainsi choisi de mesurer l'intelligence émotionnelle des étudiant·es par le trait émotionnel, en utilisant le TEIQue-SF (version courte française).

Notre hypothèse est qu'un trait émotionnel faible peut être un obstacle à la transition vers l'université et que, par conséquent, les dispositifs d'accompagnement des primo-entrant·es doivent aborder la gestion des émotions. Pour vérifier cela, nous cherchons à répondre aux deux questions suivantes : 1. Peut-on distinguer des groupes d'étudiant·es selon leur mesure de trait émotionnel ? 2. Le cas échéant, ces groupes se distinguent-ils par la façon dont ils s'emparent des éléments abordés dans les ateliers du dispositif ?

4. Méthodologie

La population étudiée est une promotion de 128 étudiant·es de 1^{re} année d'un département de DUT GEA¹. Les données proviennent d'une enquête administrée en ligne auprès des étudiant·es de la promotion en fin de semestre 1 en 2020.

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

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

4.1. Le questionnaire

L'enquête administrée comportait 31 questions, à réponses ouvertes ou fermées. Nous sommes partis du questionnaire d'évaluation du dispositif qui comporte 21 questions sur l'usage des éléments présentés dans les ateliers, et en particulier l'atelier sur la gestion des émotions, auquel nous avons ajouté une partie pour mesurer le trait émotionnel. Afin de limiter la taille du questionnaire, nous n'avons pas considéré les 30 items du TEIQue-SF mais sélectionné une partie des items et exclu notamment ceux concernant le « Bien-être » de l'étudiant·e.

Les questions analysées dans cette étude sont uniquement des questions à réponses fermées.

4.1.1 Traits émotionnels

Nous avons considéré dix items issus du TEIQue-SF pour décrire le trait émotionnel d'un·e étudiant·e. Parmi les items sélectionnés :

- quatre d'entre eux se rattachent à la catégorie « Émotionnalité » du TEIQue : l'Émotionnalité mesure la disposition à ressentir ses émotions ou celles des autres et à exprimer ses émotions. Une personne ayant un niveau élevé du trait « Émotionnalité » peut être plus à même de communiquer ses besoins, d'exprimer ses préoccupations et de demander de l'aide lorsqu'elle en a besoin. En conséquence, le niveau d'« Émotionnalité » peut être un atout ou un obstacle pour les primo-entrant·es.
- Trois des items sélectionnés se rattachent à la catégorie « Self-control » du TEIQue : le Self-control mesure la disposition à gérer le stress et à réguler ses émotions. Une personne ayant un niveau élevé du trait « Self-control » peut être plus à même de gérer le stress dû aux exigences universitaires (charge de travail, évaluations...), mais aussi dû aux changements de sa situation personnelle (éloignement des proches et des amis...). En conséquence, le niveau de « Self-control » peut être un atout ou un obstacle pour les primo-entrant·es.
- Enfin, les trois derniers items sélectionnés ne sont rattachés à aucune catégorie du TEIQue (les items 14, 18 et 29 du questionnaire en Annexe). Nous avons choisi de les associer à une catégorie « Adaptabilité ». Cette catégorie, qui est présente dans le Bar-

On EQ-i (Bar-On, 1997), mesure la disposition à être flexible, à faire face aux changements. Une personne ayant un niveau élevé du trait « Adaptabilité » peut être plus à même de modifier ses habitudes, son comportement pour les ajuster aux nouvelles exigences de la vie universitaire. En conséquence, le niveau d'« Adaptabilité » peut être un atout ou un obstacle pour les primo-entrant·es.

Le libellé des items retenus et leur catégorie sont fournis en Annexe 1. Dans nos données, les variables des items du trait sont nommées Code-catégorie (E, SC ou A) N° item du TEIQue-libellé court. Par exemple, la variable SC15-stress correspond à l'item N° 15 du TEIQue de la catégorie « Self-control » qui porte sur le stress : le libellé complet de l'item est « Dans l'ensemble je suis capable de faire face au stress » (voir Annexe 1). Pour chacun des items, l'étudiant·e a été invité·e à exprimer son degré d'accord, sur une échelle de Likert de 1 à 7.

En plus des valeurs de chacun des dix items sélectionnés, nous associons à un individu quatre variables relatives à son trait émotionnel :

- le trait émotionnel « global » (l'IE-Trait) : il correspond à la moyenne des dix traits (Moyenne Traits) ;
- le trait émotionnel pour chacune des catégories : il correspond à la moyenne des items du trait rattachés à la catégorie (Moyenne Traits Émotionnalité, Moyenne Traits Self-Control, Moyenne Traits Adaptabilité).

4.1.2 Autres questions

Un des objectifs de cette étude est d'identifier d'éventuelles différences de comportement des étudiant·es vis-à-vis des éléments abordés dans les ateliers du dispositif. Nous avons donc également utilisé dix questions portant sur l'utilisation par les étudiants·es des thèmes abordés lors des ateliers, en particulier deux questions portant sur l'atelier consacré à la gestion des émotions.

4.2 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 avons utilisé une Analyse en Composantes Principales (ACP) sur les dix items du trait émotionnel de notre questionnaire. Les corrélations sont testées à l'aide du test non paramétrique de Spearman. Le jeu de données correspond aux réponses de 115 individus à dix mesures de traits : on obtient donc un

nuage de 115 points dans \mathbb{R}^{10} . Le principe de l'ACP est de construire des combinaisons linéaires des variables appelées « composantes principales » afin de projeter le nuage de données dans \mathbb{R}^{10} sur des plans, tout en minimisant l'erreur de projection (Lebart, Piron & Morineau, 2006). Cela permet de visualiser plus facilement les proximités entre individus et également les corrélations entre les variables.

Ensuite, nous avons construit des groupes d'individus à l'aide d'une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) à partir des items du trait.

Enfin, pour caractériser ces groupes d'individus, nous avons utilisé le test non-paramétrique de Kruskal-Wallis pour les variables quantitatives (les items du trait) et le test du Khi-deux pour les variables qualitatives (les questions sur les éléments sur les stratégies d'apprentissages abordés lors des ateliers).

5. Résultats

5.1. Analyse des corrélations sur les traits : ACP

L'ACP permet d'analyser 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 %). Les composantes principales sont des combinaisons linéaires des différentes variables :

- la première composante est corrélée positivement avec toutes les variables : on parle « d'effet taille » (Lebart *et al.*, 2006). Cette composante correspond ainsi à une mesure globale de l'IE-Trait sur les trois dimensions. Le choix des items retenus est donc cohérent puisque les mesures des items d'une même catégorie sont significativement corrélées entre elles ;
- la seconde composante est corrélée positivement avec les mesures des traits « Émotionnalité » et « Adaptabilité » ; elle est en revanche corrélée négativement avec les mesures du trait « Self-control ». Cette composante oppose ainsi des individus ayant des mesures élevées de traits pour « Émotionnalité » et « Adaptabilité » à ceux qui ont des mesures élevées de trait pour « Self-control ».

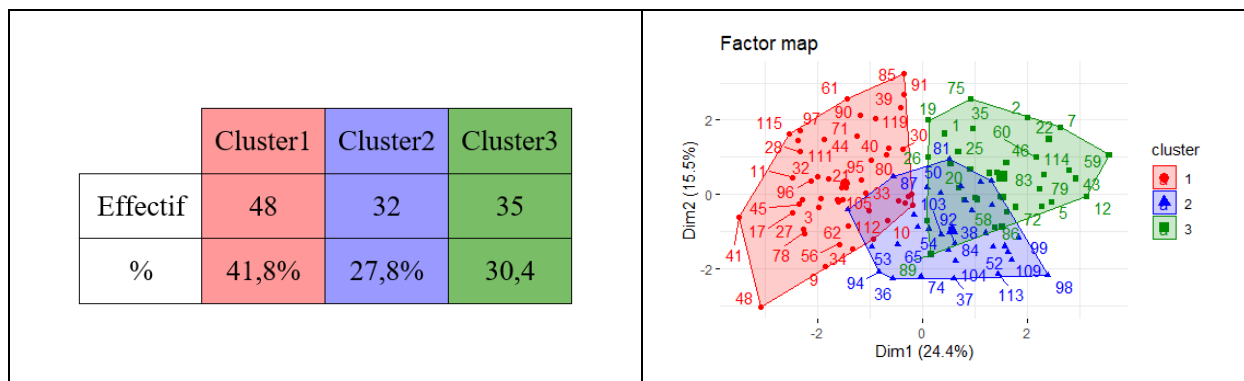
Tableau 1 : Description des composantes de l'ACP

Variables	Correlation Dim1	Variables	Correlation Dim2
Moyenne_Traits	0,99	Moyenne_Traits_Adaptabilité	0,59
Moyenne_Traits_Self_Control	0,80	A29-adaptation_environnement	0,57
SC19-contrôle	0,67	A18i-maintenir_motivation	0,55
SC15-stress	0,63	A14i-adapter vie	0,19
SC4i-reguler	0,59	Moyenne_Traits_Emotionnalité	0,23
Moyenne_Traits_Adaptabilité	0,62	E23-reflechir_ressenti	0,46
A14i-adapter vie	0,47	E1-exprimer_emotions	0,31
A29-adaptation_environnement	0,46	Moyenne_Traits_Self_Control	-0,53
A18i-maintenir_motivation	0,45	SC15-stress	-0,32
Moyenne_Trait_Emotionnalité	0,59	SC19-contrôle	-0,38
E1-exprimer_emotions	0,55	SC4i-reguler	-0,55
E8i-ressenti	0,47		
E2i-alterite	0,23		
E23-reflechir_ressenti	0,20		
Corrélations des items à la première composante principale de l'ACP		Corrélations des items à la première composante principale de l'ACP	

5.2. Construction des groupes par classification

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

Tableau 2 : Les trois 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. Sur la projection des clusters sur le 1^{er} plan de l'ACP dans la partie droite du Tableau 2, on constate que les groupes se distinguent selon la composante 1 (Niveau global d'IE mesuré par le trait, voir 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.

5.3. Caractérisation des groupes

Une fois les groupes construits par classification ascendante hiérarchique, nous les avons caractérisés par les différentes variables du questionnaire : le niveau de chaque item du trait, les moyennes pour chaque catégorie de trait et pour le niveau de trait émotionnel global ; les réponses aux questions sur l'utilisation des éléments abordés lors des ateliers (par exemple la réponse à la question « Suite aux ateliers je planifie mon travail personnel chaque semaine ») et notamment ceux abordés dans la séance sur la gestion des émotions. Seules les variables pour lesquelles il y a une différence significative entre les groupes sont présentées ici.

5.3.1. Caractérisation des groupes par les items du trait émotionnel

Nous caractérisons les trois groupes à l'aide des dix items du trait émotionnel et des moyennes pour chaque catégorie de trait et la moyenne pour le trait global. Les résultats sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

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

Test value > 1,96 : Moyenne du groupe > Moyenne Totale			
Test value < -1,96 : Moyenne du groupe < Moyenne Totale			
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)
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 Cluster1 correspond à des étudiant·es ayant, en moyenne, un niveau de trait émotionnel global significativement inférieur à la moyenne de la population, et également pour chacune des trois catégories du trait.			
Le groupe Cluster2 correspond à des étudiant·es ayant, en moyenne pour les items de la catégorie Self-Control un niveau supérieur 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_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_Adaptabilité	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 étudiant·es ayant, en moyenne, un niveau de trait émotionnel global significativement supérieur à la moyenne de la population, et également pour chacune des trois catégories du trait.

5.3.2. Caractérisation des groupes par les stratégies d'apprentissage déclarées

Les groupes sont ensuite caractérisés par les réponses des étudiant·es aux questions sur l'utilisation des éléments abordés lors des ateliers. 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 étudiant·es déclarent qu'ils planifiaient leur travail personnel chaque semaine déjà au lycée :

- plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3 ;
- moins souvent que les autres pour ceux du Cluster1.

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 a 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 étudiant·es déclarent avoir eu une organisation adaptée pour réussir les contrôles mi-S1

- plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3 ;
- moins souvent pour ceux du Cluster1.

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 étudiant-es déclarent avoir travaillé régulièrement tout le semestre pour réviser :

- plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3 ;
- moins souvent pour ceux du Cluster2.

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 étudiant-es déclarent refaire les exercices faits en TD :

- plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3 ;
- moins souvent pour ceux Cluster1.

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

Deux questions relatives à l'atelier sur la gestion des émotions ont été posées aux étudiant-es.

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 étudiant-es essaient de modifier leur façon de voir une action ou décision :

- plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3 ;
- moins souvent pour ceux du Cluster2.

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 étudiant-es déclarent qu'apprendre à réguler leurs émotions :

- leur a été utile : plus souvent que les autres pour ceux du Cluster3
- ne leur a pas été utile : plus souvent que les autres pour ceux du Cluster2

6. Analyse et discussion des résultats

La question qui a motivé cette recherche est celle de l'impact éventuel de l'intelligence émotionnelle des étudiant·es primo-entrant·es sur la façon dont ils s'emparent des éléments abordés dans les ateliers d'un dispositif d'accompagnement.

Constatons tout d'abord que l'on peut distinguer des groupes d'étudiant·es selon la valeur de leurs traits émotionnels :

- Cluster1 : étudiant·es ayant en moyenne un niveau faible de trait dans les trois catégories considérées (Émotionnalité, Self-control et Adaptabilité) ;
- Cluster2 : étudiant·es ayant en moyenne un niveau élevé de trait pour la catégorie Self-control et un niveau faible de trait Émotionnalité ;
- Cluster3 : étudiant·es ayant en moyenne un niveau de trait élevé dans les trois catégories considérées.

Le trait Adaptabilité mesure la disposition à être flexible et à faire face aux changements. Nous constatons que les individus du Cluster1 sont moins susceptibles que les autres à réguler leurs émotions négatives. Or les primo-entrant·es sont confronté·es à de nombreux changements lors de la transition du lycée à l'université qui peuvent susciter des émotions négatives (DeClercq *et al.*, 2020 ; Berthaud, 2017 ; Lahire, 1997).

Le trait Émotionnalité mesure la disposition à ressentir ses émotions ou celles des autres et à exprimer ses émotions. Un niveau faible sur ce trait peut révéler des difficultés dans les relations interpersonnelles de l'individu, difficultés pouvant conduire à une accumulation de stress, d'anxiété et de tension. Différents travaux montrent que les relations interpersonnelles des étudiant·es (avec les pairs, les enseignants...) et la gestion du stress ont un impact sur la réussite académique (De Clercq, 2017 ; Pekrun *et al.*, 2002). Ainsi, les individus des Cluster1 et Cluster2 peuvent éprouver des difficultés à demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin, à nouer des relations avec les autres étudiants et donc à s'intégrer socialement à l'université.

D'autre part, les étudiant·es du Cluster2, avec un niveau élevé de trait Self-control, se caractérisent par le fait de déclarer moins souvent que les autres faire des fiches et travailler régulièrement tout au long du semestre. Concernant la séance sur la gestion des émotions, les individus de ce groupe répondent significativement plus que les autres « qu'apprendre à réguler leurs émotions ne leur a pas été utile », contrairement aux individus du Cluster3 ayant un niveau élevé de trait émotionnel, qui eux déclarent plus fréquemment que cela leur a été utile. Enfin, les étudiant·es du Cluster2 se distinguent significativement des autres par le fait

qu'ils déclarent moins souvent essayer de modifier leur façon de voir une action ou une décision lorsqu'ils éprouvent une émotion négative, contrairement aux étudiant·es du Cluster3 présentant un niveau élevé de traits émotionnels. 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 Cluster2 au trait Self-control élevé pourrait regrouper des individus « procrastinateurs ».

Par ailleurs, on observe que les étudiant·es ayant globalement un niveau élevé de trait émotionnel (Cluster3) déclarent des stratégies d'apprentissage propices à la réussite dans un contexte universitaire (planifier son travail, travailler régulièrement, refaire les exercices, ...), ce qui n'est pas le cas de celles et ceux ayant un niveau faible de trait émotionnel (Cluster1) et ce, même après avoir participé aux ateliers. De plus, les individus du Cluster3 déclarent plus souvent que les autres, que suite à l'atelier sur la gestion des émotions, ils ont cherché à réguler leurs émotions, et que cela leur a été utile. Ces résultats illustrent ainsi le lien entre apprentissage et émotions : un niveau élevé de trait émotionnel semble être un atout pour les primo-entrant·es.

Si l'intelligence émotionnelle est une variable qui évolue avec l'âge (Nelis *et al.*, 2009 ; Baron-On, 2000 ; Cooper, 1997), il est également possible d'agir afin de l'améliorer (Schutte, Malouff & Thorsteinsson, 2013). Ainsi, dès lors qu'il existe un lien entre intelligence émotionnelle et apprentissage, il peut exister un véritable intérêt à intégrer dans les dispositifs d'accompagnement des primo-entrant·es des activités visant à renforcer l'intelligence émotionnelle, afin de favoriser leur adaptation et leur réussite.

7. Conclusion

Nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement pour des primo-entrant·es en DUT GEA. L'objectif principal est de permettre à l'étudiant·e de prendre un moment réflexif sur ses pratiques d'étude dans le contexte d'une formation universitaire et en particulier d'aborder la notion de stratégie d'apprentissage. Cette étude exploratoire visait à explorer le lien entre l'intelligence émotionnelle et le comportement d'étudiant·es primo-entrant·es vis-à-vis des ateliers du dispositif d'accompagnement. Nous avons tout d'abord réalisé une Analyse en Composantes Principales (ACP) afin d'analyser les corrélations entre les différents items et les catégories du trait émotionnel. Ensuite, à l'aide d'une clusterisation par CAH, nous avons identifié trois groupes d'étudiant·es se caractérisant selon leur niveau de traits émotionnels.

Nous avons ainsi mis en évidence un groupe d'étudiant·es qui se distingue par le fait d'avoir un niveau de trait supérieur à la moyenne dans les trois catégories : « Émotionnalité », « Self-control » et « Adaptabilité ». Ce groupe se distingue par le fait que ses individus déclarent plus souvent que les autres, utiliser des stratégies d'apprentissage propices à la réussite dans un contexte universitaire et avoir cherché à réguler leurs émotions suite à l'atelier sur la gestion des émotions.

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, ajoutés au questionnaire d'évaluation du dispositif. 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.

Les perspectives envisagées pour ce travail sont diverses. D'une part nous projetons d'administrer ce questionnaire auprès des primo-entrant·es au moment de la rentrée, et à la fin des ateliers, afin de pouvoir étudier l'évolution de l'appropriation des éléments abordés dans les ateliers et du niveau de trait émotionnel. D'autre part, nous envisageons d'explorer le lien entre trait émotionnel et ajustement académique des étudiant·es (Paivandi, 2019).

Enfin, il pourrait être intéressant d'explorer la question du lien entre le niveau de 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 étudiant·es 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 pas constaté de différence significative de trait émotionnel entre les étudiant·es ayant validé le semestre 1 et ceux ne l'ayant pas validé. Toutefois, peu d'étudiant·es n'ont pas validé le semestre 1 dont les résultats peuvent avoir été quelque peu faussés en raison du contexte d'enseignement dégradé de l'automne 2020.

8. Références bibliographiques

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Dans R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional*

- Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-388). Hoboken NJ: Jossey-Bass.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007). How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather than Direct Causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167-203.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Berthaud, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*. Thèse de Doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-regulation of Learning. *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, 5, 408-425.
- Bourdier, L. & Ringuenet, D. (2016). Propriétés psychométriques de la version française d'une échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle perçue : le Trait Meta-Mood Scale (TMMS). *Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10).
- Bournaud, I. & Pamphile, P. (2021). Un dispositif d'accompagnement dans la transition lycée-université (IUT) : enjeux et effets. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement supérieur*, 37(2).
- Bournaud, I. & Pamphile, P. (2022). Une méthodologie d'évaluation d'un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 38(1).
- Bouffard, T. & Vezeau, C. (2010). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay & M. Dutrevis (Éds), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 66-84). Bruxelles : De Boeck.
- Brasseur, S. & Grégoire, 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, R. K. (1997). Applying Emotional Intelligence in the Workplace. *Training & Development*, 51(12), 31-39.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : déontologie et identité*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*. Thèse de Doctorat, Université catholique de Louvain.
- Heward, E. (2010). *An Examination of the Relations between Emotional Intelligence and Procrastination*. Doctoral Dissertation, Carleton University.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lainey, P. (2017). *Psychologie de la décision*. Éditions JFD.
- Lebart, L., Piron, M. & Morineau, A. (2006), *Statistique exploratoire multidimensionnelle : visualisation et inférence en fouilles de données* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. et Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.

- Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M. & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116.
- Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Construisons des ponts*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. & 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. & 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*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Dans C. Stough *et al.* (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence* (pp. 85-101). Boston: Springer US.
- Raucent, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C. & Jacqmot, C. (2021). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Dans R. Pallascio & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, *Dude Publishing*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-mood scale. Dans J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington : American Psychological Association.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix plurielles*, 12(1), 82-103.

Annexe 1. Questionnaire

Pour chaque item, l'individu 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.

Émotionnalité

- 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