



**HAL**  
open science

## Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées

Bénédicte Gendron, Eleni-Sofia Kouremenou

### ► To cite this version:

Bénédicte Gendron, Eleni-Sofia Kouremenou. Capital émotionnel en éducation et formation Enjeux, implications et retombées. Colloque international: Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. hal-01277308

**HAL Id: hal-01277308**

**<https://hal.science/hal-01277308>**

Submitted on 22 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

# Capital émotionnel en éducation et formation

## Enjeux, implications et retombées

**Bénédicte Gendron**

Département des Sciences de l'éducation, université Paul-Valéry Montpellier 3

[Benedicte.gendron@univ-montp3.fr](mailto:Benedicte.gendron@univ-montp3.fr)

**Eleni-Sofia Kouremenou**

Université Paul-Valéry Montpellier

[sofialenakour@yahoo.com](mailto:sofialenakour@yahoo.com)

### Résumé

Les métiers de l'éducation, comme le « métier d'étudiants » font partie des métiers émotionnels où les risques psychosociaux, le stress et l'anxiété sont importants. Les étudiants en première année d'université sont particulièrement vulnérables car ils doivent s'adapter et apprendre un nouvel environnement et un nouveau mode de fonctionnement. L'organisation des études universitaires, les multitudes de choix et de parcours peuvent amener à une perte de repères participant à une mauvaise organisation du travail avec des conséquences importantes sur leur performance et motivation. En outre, cette année correspond parfois à la séparation de l'étudiant avec son milieu familial et familial pouvant générer un sentiment d'isolement et de solitude participant à l'anxiété de performance, l'angoisse et le stress.

Tous ces facteurs ont un impact sur la santé psychologique et la performance de l'étudiant. Partant de ces constats, nous posons l'hypothèse que le développement du capital émotionnel, l'ensemble des compétences émotionnelles renvoyant au savoir-être (apprendre à se connaître, travailler en équipe, l'estime et la confiance en soi...), peut participer à un mieux-être en première année universitaire impactant la performance.

L'objectif de cette recherche-action est de développer le capital émotionnel, chez les apprenants en mobilisant deux outils, la thérapie de l'acceptation et de l'engagement (ACT) pour le développement des compétences émotionnelles personnelles et la démarche de management de projet PIA2 pour la partie des compétences émotionnelles sociales. Dans cet article, sont présentés et discutés ces deux outils, les moyens d'évaluation ainsi que les effets du programme pédagogique sur le développement des compétences émotionnelles des étudiants.

## Introduction

La première année à l'université est une année de transition qui peut être vécue difficilement par les jeunes étudiants. Être étudiant en 1<sup>ère</sup> année à l'université peut être anxiogène et peut également provoquer divers troubles somatiques ou psychologiques. Le nouveau mode de vie, la perte des repères et l'organisation du travail qui demande une autonomie accrue mais aussi les changements au niveau financier et social peuvent impacter la santé mentale ou physique de l'étudiant ainsi que sa performance.

Le métier d'étudiant fait partie alors des métiers émotionnels où les risques psychosociaux sont prégnants.

Le capital émotionnel représente l'ensemble des compétences émotionnelles, renvoyant au savoir-être (apprendre à se connaître, l'estime et la confiance en soi, la qualité de relation à l'autre...) qui peuvent être utilisées comme un atout dans l'adaptation des étudiants au nouveau contexte. Partant de ces constats, nous posons l'hypothèse que le développement du capital émotionnel chez les étudiants peut participer d'un mieux-être en première année universitaire impactant également leur performance.

Dans cet article, les outils d'évaluation des compétences émotionnelles, les moyens de leurs développements et les effets de l'approche pédagogique thérapeutique seront discutés relativement au développement du capital émotionnel.

## 1 Méthode

### 1.1 Cadre

Cette recherche-action vise à favoriser la réussite des étudiants en première année de licence en développant leur capital émotionnel. Plus particulièrement, elle propose aux étudiants l'environnement propice pour travailler en équipe, gérer les conflits, constater l'importance des habiletés sociales et relationnelles et vise à inciter chez les étudiants une meilleure connaissance d'eux-mêmes et développer leurs compétences émotionnelles sociales et personnelles afin de mieux pouvoir se projeter dans l'avenir universitaire et professionnel.

Pour se faire, un protocole de formation a été intégré dans la maquette au second semestre de la 1<sup>ère</sup> année de Licence en Sciences de l'éducation dans le cadre des modules « Evaluation et orientation dans l'enseignement et l'éducation » et dans « Projet Professionnel Personnalisé ».

### 1.2 Outils

Le programme pédagogique se compose de 6 séances de 4 heures :

- 3 séances sur la démarche de management et conduite de projet PIA2, issue d'un

projet européen de transfert d'innovation et inspirée par le courant « learning by doing », offre aux étudiants une méthode pour apprendre à travailler en équipe, développer l'esprit d'entreprendre, prendre des initiatives et développer ses compétences émotionnelles sociales afin de mieux s'orienter.

- 3 séances d'ateliers interactifs sous forme de groupe de parole, basées sur l'*Acceptance and Commitment Therapy* (ACT). ACT est une thérapie comportementale et cognitive de 3<sup>ème</sup> vague inspirée par le courant de la pleine conscience et de la psychologie positive. Dans le cadre du projet « Capital Emotionnel » ACT est utilisé dans un contexte préventif afin de donner aux étudiants les outils nécessaires pour mieux se connaître et pour pouvoir gérer et accepter les situations difficiles. De ce fait, le « *Therapy* » de ACT est remplacé par « *Training* ».

### 1.3 Participants et méthode

132 étudiants de L1 Sciences de l'éducation ont formé 8 groupes de TD de maximum 19 personnes. Les participants se sont inscrits librement aux différents groupes. Les groupes TD 1-4 représentent le groupe expérimental et les groupes TD 5-8 forment le groupe contrôle.

Le groupe expérimental a suivi 6 ateliers de 4 heures (24h). Les participants des deux groupes ont rempli les questionnaires deux fois : avant la formation du groupe expérimental (phase pré test -T1) et à la fin de la formation du groupe expérimental (phase post test -T2). Cependant, pour le groupe contrôle le programme de formation a été reproduit à l'identique à l'issue du protocole expérimental (avril-mai) afin de répondre aux préoccupations d'équité d'un point de vue éthique.

**97 personnes (11 hommes et 88 femmes)** sur 132 ont été incluses dans les résultats (60 groupe expérimental ; 37 groupe contrôle), le reste des étudiants n'ayant pas participé aux deux temps de passation de tests.

### 1.4 Mesures

Afin de mesurer l'évolution des participants nous avons utilisé une batterie de tests mesurant plusieurs domaines.

Pour évaluer les compétences émotionnelles nous avons utilisé le test d'autoévaluation « *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* » (TEIQue) (Petrides et Furnham, 2001) mesurant la perception des individus quant à leurs compétences émotionnelles (estime de soi, régulation des émotions, empathie, gestion du stress, gestion des émotions, optimisme,

etc.). Letest « *Emotion Regulation Profile-Revised* (ERP\_R) » (Nelis *et al.*, 2011) évaluant la capacité de l'individu à maintenir ou augmenter les émotions positives ou à réguler ou minimiser les émotions négatives. Afin de mesurer la capacité des participants à être présents et à être flexibles nous avons utilisé les tests du *Mindful Attention Awareness Scale* (MAAS) (vérifiant l'attention) et du *Acceptance and Action Questionnaire* (AAQII) (vérifiant la flexibilité). Pour mesurer la motivation des étudiants en éducation nous avons utilisé l'Echelle de Motivation en Education- Etudes Universitaires (ÉMÉ-U28). Les participants ont également rempli le questionnaire « Echelle d'auto-efficacité généralisée » de Jerusalem et Schwartzer, mesurant l'auto-efficacité perçue des individus. Finalement, nous avons mesuré le stress et l'anxiété perçus avec le « *Depression, Anxiety, Stress Scale* » (DASS).

## 2 Résultats et discussion

Les données ont été traitées de manière quantitative avec SPSS afin d'étudier les différences entre les participants qui ont suivi la formation (groupe expérimental) et ceux qui n'ont pas suivi la formation (groupe contrôle) (différences inter groupes) mais aussi afin d'examiner l'évolution des participants avant et après la formation (différences intra groupes).

### 2.1 Deux groupes des profils différents

Nous remarquons que les deux groupes ont des profils différents.

D'abord, le groupe expérimental présente en moyenne des scores plus élevés concernant la **motivation intrinsèque liée à la connaissance et à la stimulation** que le groupe contrôle tant en phase de pré-test qu'en phase de post-test. Les participants du groupe expérimental contrairement aux participants du groupe contrôle s'engagent dans les études plus pour le plaisir, la satisfaction et le contentement d'apprendre des nouvelles choses et d'être stimulés par des nouvelles activités ( $m = 5,42$  Vs  $4,99$  ;  $U = 745,5$  ;  $p = 0,024$  et  $m = 3,80$  Vs  $3,35$ ,  $U = 819,5$ ;  $p = 0,04$  respectivement, EME-U).

Ensuite, nous constatons qu'en phase de pré-test (T1), le groupe expérimental se sent en moyenne **moins capable de réguler ses émotions** ( $m = 3,65$  Vs  $3,89$  ;  $U = 774,5$ ;  $p = 0,03$ ) que le groupe contrôle et présente également des scores plus élevés concernant le domaine du stress ( $m = 6,04$  contre  $5,83$ ) et de l'anxiété ( $m = 5,28$  contre  $3,77$ ) à l'échelle DASS **mais sans que les différences entre les deux groupes soient significatives**. Selon Petrides (2001), les personnes qui se sentent peu capables de réguler leurs émotions sont souvent sujettes à des crises émotionnelles, des périodes d'anxiété prolongées ou même à la dépression.

Finalement, en phase de pré-test le groupe expérimental se sent en moyenne moins flexible et moins capable **d'accepter les événements et pensées dérangeantes** que le groupe contrôle (AAQII  $m= 4,44$  VS  $4,76$  ;  $U= 816$ ;  $p=0,05$ ).

L'effet d'auto-sélection pourrait expliquer ces résultats car les étudiants étaient libres de s'inscrire aux différents groupes TD (expé-contrôle). En effet, les étudiants les plus motivés intrinsèquement par les études ont été inscrits en premier aux TD car ils prennent du plaisir à apprendre et faire des nouvelles choses. Ces étudiants formant notre groupe expérimental considèrent en même temps qu'ils ont des difficultés à réguler leurs émotions et à être flexibles et se sentent en moyenne plus stressés et anxieux. Toutefois, le groupe contrôle se présente moins constant dans ses réponses en T1 et T2, ce résultat pourrait être expliqué par le fait que le pré-test a eu lieu au premier jour de rentrée après les vacances de Noël. Aussi, les résultats sont à lire au prisme de ce contexte.

## 2.2 L'effet de la formation chez les participants

### L'empathie

Les étudiants du groupe expérimental après la formation au capital émotionnel considèrent être plus en empathie qu'avant la formation ( $m= 4,74$  contre  $4,94$  ;  $Z= 2,347$  ;  $p= 0,019$ ). Ces résultats peuvent être expliqués par le travail en groupe mais aussi par l'animation des ateliers interactifs en groupe de parole. L'empathie est une compétence émotionnelle importante non seulement pour le bien-être subjectif de l'individu mais aussi concernant ses relations sociales. Plusieurs recherches (Mikulincer et al. 2003; Britton & Fuendeling<sup>1</sup>, 2005) montrent qu'il existe un lien négatif entre empathie et évitement d'attachement et au contraire une relation positive entre empathie et bien-être subjectif (Mehrabian, 2000). Selon Wei *et al.* (2011 : 213), un manque d'empathie pourrait partiellement être la raison pour laquelle plus les individus gardent leur distance et évitent le contact avec les autres gens, plus la qualité de leur bien-être subjectif baisse. Par conséquent, en développant l'empathie? les étudiants pourraient plus facilement se mettre en relation avec leur entourage et auraient tendance à se sentir plus positifs et heureux. Finalement, l'empathie est une compétence nécessaire pour les métiers dans le domaine de l'éducation et du social (Gerdes & Segal, 2011), métiers que les étudiants des sciences de l'éducation visent en grande majorité. L'empathie nécessite de pouvoir identifier et comprendre les émotions de l'autre mais aussi être capable de se mettre à la place

---

<sup>1</sup>IN Wei M., Liao Y.H.K., Ku T.S., & Shaffer P.A. (2011) : 213.

de l'autre afin de mieux pouvoir l'aider et l'accompagner dans l'apprentissage ou dans sa vie personnelle ou professionnelle.

### La régulation positive des émotions

Un autre résultat qui confirme notre hypothèse de départ est que le groupe expérimental après la formation semble avoir **développé la compétence à pouvoir réguler, maintenir et valoriser ses émotions positives** ( $m = 13,15$  contre  $14,30$  ;  $Z = -2,284$  ;  $p = 0,022$ ) à l'échelle de « *Emotion Regulation Profile-Revised (ERP\_R)* ». Selon Gross (2007) et Mikolajczak et al. (2009), quand nous manifestons des émotions qui ne sont pas utiles pour une situation spécifique nous essayons de les réguler pour mieux pouvoir nous adapter à la situation. Par conséquent, la régulation des émotions constitue une compétence primordiale pour l'adaptation de l'individu à son contexte.

Le groupe expérimental évolue quant à sa capacité à pouvoir mieux se centrer sur les côtés positifs des situations même s'il rencontre des difficultés. Nous trouvons d'ailleurs une corrélation positive (en phase post-test) entre la capacité à sur-réguler les émotions positives et l'optimisme chez le groupe expérimental ( $r = 0,306$  ;  $p = 0,018$ ), que nous ne trouvons pas chez le groupe contrôle. En effet, la formation au capital émotionnel utilise beaucoup d'exercices de la psychologie positive basée sur l'évaluation des événements d'un point de vue positif et sur la valorisation des émotions positives. Selon Tugade & Fredrickson (2007), cette compétence est corrélée avec le bien être de l'individu. Plusieurs recherches, selon Lyubomirsky, King & Diener (2005), montrent qu'éprouver des émotions positives est lié à la réussite concernant les domaines du mariage, de l'amitié, du salaire, de la performance au travail et de la santé. Ce résultat nous montre que la formation au capital émotionnel a bien eu l'effet escompté chez les étudiants. La régulation des émotions positives peut devenir un levier contre le stress et peut susciter chez l'étudiant un comportement réflexe afin de pouvoir prendre du recul par rapport aux situations difficiles qu'il peut rencontrer et rester optimiste.

#### 2.2.1 Des résultats contradictoires

Malgré ces résultats qui confirment nos hypothèses de départ, les participants du groupe expérimental se considèrent à la fin de la formation moins capables qu'au début de gérer leur stress ( $m = 4,06$  vs  $3,72$  ;  $Z = -2,387$  ;  $p = 0,017$ ) et ayant en moyenne moins de ressources pour pouvoir s'adapter aux changements ( $m = 4,61$  vs  $4,22$  ;  $Z = 3,082$  ;  $p = 0,002$ ) au (TEIQue).

Ensuite, le groupe expérimental se considère en moyenne plus stressé et anxieux à la fin de la formation (post-test) qu'au début (pré-test) à l'échelle de DASS ( $m= 6,04$  vs  $7,81$ ;  $Z = 2,702$  ;  $p = 0,007$  et  $m=5,28$  vs  $6,42$  ;  $Z = 2,194$ ;  $p=0,028$ ).

Il est à noter que sur, tous ces domaines, les moyennes du groupe contrôle suivent la même tendance mais sans qu'il y ait des différences significatives. Il existe peut-être une variable externe qui influence les deux groupes sur ces domaines.

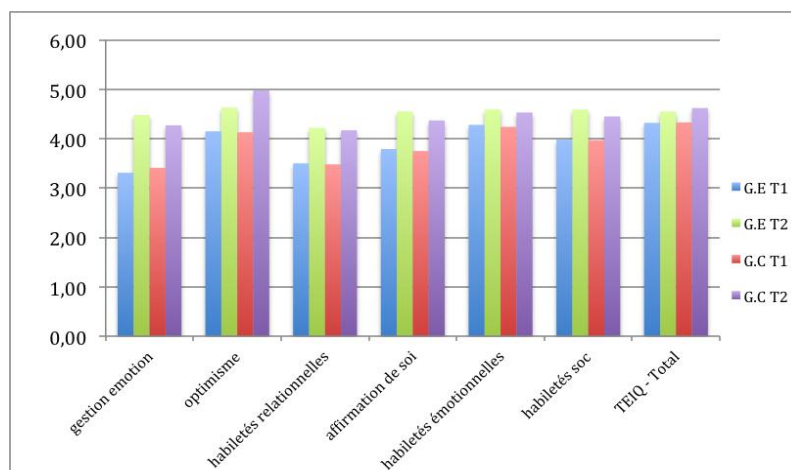
Ces résultats pourraient être dûs également au fait que, même avant la formation, le groupe expérimental avait en moyenne des scores plus bas que le groupe contrôle concernant la flexibilité psychologique, la régulation des émotions, le stress et l'anxiété. Ces résultats pourraient être expliqués partiellement par le fait que la formation sur le capital émotionnel a peut-être permis aux étudiants de mieux se connaître, de mieux pouvoir évaluer leurs capacités et de s'apercevoir qu'en phase pré-test ils se surestimaient sur ces domaines.

### Etre à l'université développe-t-il les compétences émotionnelles ?

Nous constatons qu'il y a une variable qui influence significativement l'évolution des participants sur divers domaines des compétences émotionnelles (cf. graphique 1). Cette variable peut être l'effet du temps passé à l'université. Le simple fait d'être étudiant en première année à l'université peut avoir des conséquences sur le développement du capital émotionnel.

Vu que l'effet de la scolarité à l'université est très prégnant, nous ne pouvons pas conclure si notre formation n'a pas eu des résultats significatifs sur ces domaines ou si les résultats sont masqués par cet effet de scolarité très marquant.

Figure 1 - Compétences émotionnelles et moyennes des deux groupes en T1 et T2.





## Conclusion

Comme nous avons pu le voir ci-dessus, la formation au capital émotionnel a des effets bénéfiques sur l'évolution des compétences émotionnelles des étudiants en première année de licence en Sciences de l'éducation. A travers cette formation les étudiants se perçoivent plus en empathie et plus en capacité de mettre en valeur leurs émotions positives même quand ils se trouvent dans des situations difficiles. Ces compétences peuvent leur être utiles afin de mieux pouvoir gérer le stress mais aussi afin d'améliorer leurs relations sociales et leur bien-être subjectif. Nos hypothèses de départ sont partiellement confirmées.

Ensuite, le fait que les étudiants croient être moins capables de gérer leur stress et de pouvoir s'adapter aux changements, n'est pas forcément une dégradation de leurs capacités antérieures mais peut-être un signe de prise de conscience de leurs capacités et ressources réelles. Il serait intéressant d'intégrer des questions ouvertes afin de vérifier cette hypothèse.

Malheureusement, il existe une variable confondue « la scolarité des étudiants à l'université » qui influence l'évolution des deux groupes sur plusieurs domaines des compétences émotionnelles. Par conséquent, nous ne pouvons pas constater les effets de la formation quant à ses variables.

De plus, la question de la fiabilité de la mesure se pose. La contingence entre les instruments utilisés, les sujets et le contexte (pré-test à la reprise de vacances de Noël) peut peut-être avoir influencé nos résultats.

Ensuite, l'effet d'auto-sélection des étudiants constitue une limite de notre étude car les deux groupes présentent des profils différents en pré-test. Afin de maîtriser cette variable, l'année prochaine, nous allons sélectionner aléatoirement les groupes.

Comme pour tout apprentissage la répétition présente une notion clé pour cette formation au capital émotionnel. Il serait intéressant d'intégrer dans le programme pédagogique de la deuxième et troisième année de licence des exercices courts utilisés lors du programme afin de faire une pique de rappel mais aussi afin de donner aux étudiants le temps nécessaire de maturation des concepts et l'occasion de les intégrer à leur quotidien. Il serait également intéressant d'instaurer une troisième phase T3 (follow-up) afin de constater la pérennité des résultats.

## Références

- Britton, P. C., Fuendeling, J. M. (2005). The relations among varieties of adult attachment and the components of empathy. *Journal of Social Psychology, 145*, 519–530.
- Gerdes, K.E., Segal, E. (2011), Importance of Empathy for Social Work Practice: Integrating New Science, *Social Work, 56* (2). 141-148. DOI: 10.1093/sw/56.2.141
- Gross, J.J.& Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*, 803-855.
- Mehrabian, A. (2000). *Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES)*. (Available from Albert Mehrabian, 1130 Alta Mesa Road, Monterey, CA, USA 93940). IN Wei M., Liao Y.H.K., Ku T.S, & Shaffer P.A. (2011). Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-Being Among College Students and Community Adults. *Journal of Personality 79:1*, Wiley Periodicals, Inc. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamic development and cognitive consequences of attachment- related strategies. *Motivation and Emotion, 27*, 77-102.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I.,& Nelis, D (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M. & Mikolajczak, M. (2011). Measuring Individual Differences in Emotion Regulation: The Emotion Regulation Profile Revised (ERP\_R). *Psychologica Belgica, 51-1*, 49-91.
- Petrides, (2001). *TEIQue Interpretations*. Dernière consultation le 15 juin 2015 : <http://www.psychometriclab.com/admins/files/TEIQue%20interpretations.pdf>.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Tugade, M., & Fredrickson, B. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies, 8*, 311-333.

Wei M., Liao Y. H. K., Ku T. S, & Shaffer P. A. (2011). Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-Being Among College Students and Community Adults. *Journal of Personality* 79:1, Wiley Periodicals, Inc. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x