

MASTER MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
MEEF 2ND DEGRÉ	M2A ANGLAIS
Site de formation	Croix de Pierre

MEMOIRE

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE EN COURS D'ANGLAIS

**L'impact d'activités de compréhension et gestion des
émotions sur l'intelligence émotionnelle et les performances en
LV Anglais des élèves de 4^{ème}**

Eleonora FABBRO

Directeur de mémoire	Co-directrice de mémoire
Rodolphe MARTIN Formateur INSPE, Midi-Pyrénées, Toulouse	Rebecca DAHM Maître de conférences en didactique INSPE, Midi-Pyrénées, Université Toulouse Jean-Jaurès
Membres du jury de soutenance :	
Rodolphe Martin, directeur de mémoire Pascale Juan, assesseur	
Soutenu en mai 2020	

Remerciements

Je tenais à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue pendant cette année, tant pour la réalisation de cette recherche, que pour le déroulement du stage en établissement. En particulier, je voudrais remercier mes parents, pour toujours croire en moi. Étienne, pour me faire sentir comme si je gérais toujours, et pour être à mes côtés quand je ne gère pas du tout. Mes camarades de l'INSPE, en particulier Anne, Chloé, Mélissa et Thomas, pour s'être épaulés pendant ces deux années de défis et remises en question. Tous les professeurs de l'INSPE pour leurs précieux conseils, en particulier Rodolphe et Rebecca, pour être des modèles inspirants vers lesquels tendre. Tous les collègues dans mon établissement de stage pour m'avoir accueillie et pour avoir partagé leurs conseils, en particulier Lise pour avoir toujours été disponible pour moi. Les formateurs et les autres participants à la formation sur l'Éducation Émotionnelle (Éduc'Émo), pour les deux jours que nous avons passés ensemble, pour les moments importants et ineffables que nous avons partagés, pour s'être sentis enfants à nouveau. Pour finir, trop souvent on n'est pas assez indulgent avec soi-même. Donc je dis merci à moi aussi, car j'ai réussi à me prouver qu'on peut tout faire si on y croit vraiment et si on y met notre énergie. Merci à ce travail de recherche, qui est loin d'être parfait, mais il est quand-même le fruit de beaucoup de travail, fait avec joie et enthousiasme.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

Remerciements	0
Table des matières	1
Table des illustrations	3
Introduction	4
1. Cadre théorique	5
1.1. Les émotions	5
1.1.1. Différents concepts: émotions, sentiments, humeurs	5
1.1.2. Les émotions basiques et complexes	6
1.1.3. Les buts des émotions	6
1.2. L'intelligence émotionnelle	7
1.2.1. Définition	7
1.2.2. L'empathie	8
1.2.3. Intelligence émotionnelle et bien-être	8
1.3. L'intelligence émotionnelle en contexte scolaire	9
1.3.1. Les émotions en classe	9
1.3.2. Intelligence émotionnelle et performances scolaires	10
1.3.3. Intelligence émotionnelle et climat de classe	10
1.4. Les compétences psychosociales (CPS)	11
1.4.1. Définition et lien avec l'intelligence émotionnelle	12
1.4.2. Les CPS en contexte scolaire	13
1.4.3. Ma recherche dans ce cadre	15
2. Méthodologie	16
2.1. Contexte d'enseignement	16
2.2. Participants	16
2.3. Problématique et hypothèses	17
2.4. Outil	18
2.5. Protocole	19
2.6. Description et déroulement des activités	20
2.6.1. Mental Health Check-In Poster	20
2.6.2. Thankful Turkey – jeudi 28 novembre 2019	21
2.6.3. Christmas Cards – jeudi 19 décembre 2019	22
2.6.4. Inside Out – jeudi 9 janvier 2020	22
2.6.5. Motivational Monday – partie 1 – lundi 3 février 2020	24
2.6.6. Motivational Monday – partie 2 – lundi 24 février 2020	24
2.6.7. The Emotions Tree – lundi 02 mars 2020	24
2.6.8. How are you today ? – jeudi 12 mars 2020	25
2.6.9. Empathy – jeudi 12 mars 2020	26
3. Résultats	27
3.1. L'intelligence émotionnelle	27
3.1.1. Pré-test (H1)	27
3.1.2. Post-test (H2)	29
3.2. Les performances en LV Anglais (H3 et H4)	31
3.2.1. Premier trimestre (H3)	31
3.2.2. Deuxième trimestre (H4)	32
4. Discussion	33
4.1. L'intelligence émotionnelle (H1 et H2)	33

4.2. Les performances scolaires (H3 et H4).....	35
4.3. Limites.....	36
Références bibliographiques	40
Table des annexes	43
Annexe 1. Questionnaire G-TMMS adapté et traduit en français	44
Annexe 2. Autorisation de participation à l'étude.....	45
Annexe 3. Activités de compréhension et gestion des émotions.....	46
Annexe 3.1. Mental Health Check-In Poster	46
Annexe 3.2. Thankful Turkey	47
Annexe 3.3. Christmas Cards	50
Annexe 3.4. Inside Out	51
Annexe 3.5. Motivational Monday – partie 1	53
Annexe 3.6. Motivational Monday – partie 2	54
Annexe 3.7. The Emotions Tree	55
Annexe 3.8. Empathy.....	56
Annexe 4. Résultats des élèves au G-TMMS.....	58
Annexe 4.1. Pré-test – Groupe contrôle.....	58
Annexe 4.2. Pré-test – Groupe expérimental.....	59
Annexe 4.3. Post-test – Groupe contrôle	60
Annexe 4.4. Post-test – Groupe expérimental	61
Annexe 5. Performances des élèves en LV Anglais, en %.....	62
Annexe 6. Abstract, en français et en anglais.....	64

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Mise en perspective des CPS et des domaines du socle (2017)	14
Figure 2 : Mental Health Check-In Poster.....	20
Figure 3 : Thankful Turkey	21
Figure 4 : Résultats aux évaluations du premier trimestre – groupe contrôle.....	31
Figure 5 : Résultats aux évaluations du premier trimestre – groupe expérimental.....	31
Figure 6 : Résultats aux évaluations du deuxième trimestre – Groupe contrôle	32
Figure 7 : Résultats aux évaluations du deuxième trimestre – Groupe expérimental...	32

Tableaux

Tableau 1 : Groupes des participants.....	16
Tableau 2 : Résultats pré-test, moyennes des réponses à chaque item.....	28
Tableau 3 : Résultats pré-test, score global d'intelligence émotionnelle	28
Tableau 4 : résultats post-test, moyennes à chaque item – comparées au pré-test.....	29
Tableau 5 : Résultats post-test, score global d'I.E., comparé au pré-test	30

Introduction

Dans le cadre d'un travail de recherche mené l'année dernière et motivée par mes précédentes études en psychologie, j'ai pris conscience de l'importance des compétences psycho-sociales et de l'intérêt de les développer en milieu scolaire. Je me suis plus particulièrement intéressée à l'intelligence émotionnelle des élèves, c'est-à-dire à leurs capacités à reconnaître et à gérer leurs émotions et celles d'autrui.

Pendant longtemps, dans le milieu de l'éducation on a opposé le côté affectif au côté cognitif, comme si le premier n'affectait pas les apprentissages (Arnold, 2006). Cependant, il a été démontré que les émotions ont au contraire un grand impact dans l'apprentissage d'une langue étrangère : en effet, prendre en compte les émotions aide à placer les élèves dans des conditions favorables aux apprentissages (Agaësse, 2018).

Après avoir commencé mon stage en collège, l'importance et l'impact des variables émotionnelles des élèves m'ont paru encore plus évidents. Cela a permis de confirmer le choix de ma thématique de recherche, en me posant des questions plus précises. Comment un enseignant d'anglais peut-il contribuer au développement de l'intelligence émotionnelle des élèves ? Comment aider les élèves à développer des compétences et stratégies pour gérer leurs émotions ? Quel impact cela peut-il avoir sur leur apprentissage en langue vivante (LV) ?

S'agissant du collège, il me semblait important de penser à un protocole de recherche qui permette aux jeunes élèves de travailler d'abord sur la compréhension des émotions de base, ensuite sur les émotions plus complexes, puis sur leur gestion. L'attention principale sera donc portée sur le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves, mesurée grâce à un questionnaire créé par Aritzeta et collègues (2016) en adaptant le Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et collègues (1995). De plus, étant professeur d'anglais, je compte observer l'impact de cela sur les performances des élèves dans la langue enseignée.

1. Cadre théorique

On ne saurait mener une telle recherche sans définir, au préalable, le concept d'émotions. Ensuite, je présenterai l'intelligence émotionnelle, d'abord dans un cadre théorique et puis en relation avec le contexte scolaire. Finalement, j'élargirai le discours en parlant des compétences psycho-sociales, de leur place à l'école et de leur lien avec la présente recherche.

1.1. Les émotions

Premièrement, il convient d'explicitier les termes que je vais utiliser tout le long du mémoire, afin de poser un cadre clair et de faciliter la compréhension. Je vais donc commencer par présenter la différence entre émotions et sentiments, puis définir plus en détail les émotions et analyser leur lien avec les besoins.

1.1.1. Différents concepts: émotions, sentiments, humeurs

Si dans le langage courant il est souvent possible de confondre les termes « émotions » et « sentiments », il existe cependant une différence définitoire entre ces deux termes. Grossmann et Boch (2003) se concentrent sur la distinction de ces deux concepts sur le plan linguistique. On distingue alors les émotions des sentiments en fonction de leur orientation vers un objet humain ou abstrait et de leur durée. Les sentiments sont considérés comme orientés vers un objet et durables dans le temps (Grossmann & Boch, 2003). Ravat (2007) rajoute que les sentiments, en plus de se mettre en place progressivement et durer dans le temps, ont aussi un aspect plus conscient que les émotions.

Au contraire, les émotions sont transitoires et non orientées vers un objet, même si elles peuvent être causées par des objets (Grossmann & Boch, 2003). Il est possible de résumer le schéma d'activation d'une émotion de la manière suivante : au départ, il existe une situation déclenchante ; celle-ci fait l'objet d'une évaluation cognitive, qui cause une activation physiologique et finit par provoquer une action (Johnson-Laird & Oatly, 1989).

Enfin, les humeurs sont encore différentes, car elles ne possèdent pas un élément déclencheur simple à identifier et elles présentent une durée considérablement longue. Une humeur consiste en une tendance à percevoir les différentes situations avec un ressenti particulier (Cuisinier & Pons, 2011).

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi de me focaliser sur les émotions des élèves et donc de proposer des activités visant à développer des connaissances sur la nature des émotions et des stratégies pour leur gestion. Il convient alors d'approfondir la définition du concept d'émotion.

1.1.2. Les émotions basiques et complexes

Damasio (1999) a beaucoup étudié l'importance des émotions dans les processus cognitifs. Il présente une distinction entre les émotions dites « basiques » et les émotions dites « complexes ».

Les émotions basiques, comme la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût, sont universelles (Damasio, 1999, in Agaësse, 2018). Cela signifie qu'elles possèdent des caractéristiques qui sont invariables dans toutes les cultures et les lieux. Plus particulièrement, de nombreuses études montrent que les cinq émotions basiques précédemment citées présentent des expressions faciales et des réponses physiologiques qui sont les mêmes partout dans le monde : cela laisse penser que les émotions basiques aient une origine biologique (Ekman, 1992). De plus, les émotions basiques sont innées et nous accompagnent depuis l'enfance. Elles se manifestent de manière automatique, c'est-à-dire que nous ne devons pas opérer un choix conscient pour qu'elles apparaissent (Botella, 2005).

D'autres émotions sont plus articulées, comme la honte, la fierté, la reconnaissance ou l'envie ; elles sont appelées « émotions complexes » ou « émotions cognitives supérieures » (Damasio, 1999, in Agaësse, 2018). Elles se construisent à partir des émotions basiques, en prenant aussi en compte la perception qu'un individu a de lui-même et des normes morales (Groosmann & Boch, 2003). Il en suit que les émotions complexes sont davantage liées aux relations sociales et nécessitent des habilités cognitives de plus haut niveau (Ravat, 2007).

1.1.3. Les buts des émotions

Les émotions ont un but communicationnel, à la fois au niveau de la régulation interne de la personne qui les éprouve et au niveau d'un groupe social (Johnson-Laird & Oatly, 1989).

En effet, en se référant au schéma d'activation d'une émotion, cette dernière apparaît quand une personne est confrontée à une situation, réelle ou imaginée, qui

concerne le bien-être de l'individu. L'émotion indique si la situation est bonne (émotions positives) ou mauvaise (émotions négatives) (Johnson-Laird & Oatly, 1989). L'émotion prend toute son importance communicative, tant pour l'individu-même que pour son entourage.

Un autre but des émotions est celui d'appeler à l'action. Un lien peut alors être établi entre besoins et émotions : l'apparition d'une émotion indique qu'un besoin est, ou n'est pas, satisfait. Les émotions peuvent donc être vues comme des indicateurs de satisfaction d'un besoin. Ce sont les besoins ressentis qui donnent l'élan et la motivation pour agir (Rauschmayer, 2005).

Il existe de nombreuses classifications des besoins, dont la plus célèbre reste la pyramide des besoins de Maslow, qui propose une hiérarchisation des besoins basiques, des plus physiologiques aux plus intellectuels (Maslow, 1943). Il est important de souligner que les besoins se réfèrent nécessairement à l'individu qui les ressent ; cependant, ils peuvent être dirigés vers autrui, puisque certains besoins peuvent avoir un caractère social (Rauschmayer, 2005).

1.2. L'intelligence émotionnelle

Comme on vient de le voir, les émotions jouent donc un rôle fondamental dans les processus cognitifs des individus. Elles influencent nos actions, en mobilisant nos besoins plus basiques. Il en suit qu'apprendre à comprendre et à gérer les émotions prend alors une importance majeure afin de pouvoir répondre au mieux à nos besoins et d'agir d'une façon fonctionnelle et efficace. Je vais donc explorer le concept d'intelligence émotionnelle, un autre type d'intelligence, complémentaire au plus connu quotient intellectuel qui mesure l'intelligence « standard » (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

1.2.1. Définition

L'intelligence émotionnelle se réfère aux capacités des individus à analyser et utiliser les émotions afin d'adopter un comportement fonctionnel dans la vie de tous les jours (Salovey & Mayer, 1990). Un modèle à trois facteurs présente l'intelligence émotionnelle comme étant composée des trois dimensions suivantes : la perception des émotions ; leur compréhension ; leur gestion (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

L'intelligence émotionnelle est considérée en tant qu'intelligence à part entière, puisqu'elle répond aux trois critères d'une intelligence traditionnelle : elle est opérationnalisée en tant qu'ensemble d'habilités ; elle présente un modèle de corrélations cohérent ; et elle augmente avec l'âge et l'expérience des individus, depuis l'enfance jusqu'au début de l'âge adulte (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

1.2.2. L'empathie

Des études montrent une relation entre intelligence émotionnelle et empathie (Cuisinier & Pons, 2011 ; Fitness & Curtis, 2005 ; Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Il semblerait même que les deux concepts soient étroitement liés : en effet, l'intelligence émotionnelle concerne la perception, la compréhension et la gestion de ses propres émotions, mais aussi de celles des autres (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). C'est dans la perception et dans la compréhension des émotions d'autrui que l'empathie joue un rôle fondamental.

Il me semble donc important de préciser la définition d'empathie, d'autant plus que ce concept est utilisé dans mes activités de recherche. L'empathie concerne à la fois la sphère affective et cognitive, et elle est définie comme la capacité à comprendre et à se figurer les émotions d'autrui (Kokkinos & Kipritsi, 2011).

L'empathie, tout comme l'intelligence émotionnelle, contribue à un fonctionnement social adéquat (Ioannidou & Konstantikaki, 2008) et, de manière plus générale, au bien-être des individus.

1.2.3. Intelligence émotionnelle et bien-être

Il existe un lien entre intelligence émotionnelle et bien-être psychologique. Le bien-être psychologique est défini comme une sensation généralisée de bonheur (Schmutte & Ryff, 1997, in Carmeli, Yitzhak-Halevy & Weisberg, 2009), même s'il est un concept complexe et multidimensionnel. Une relation positive a été trouvée entre intelligence émotionnelle et certaines composantes du bien-être psychologique, comme l'estime de soi, la satisfaction et l'acceptation de soi-même (Carmeli et al., 2009). Des relations significatives ont été observées entre compréhension des émotions et comportements pro-sociaux, l'amitié, la résolution de conflits interpersonnels et la coopérations (Cuisinier & Pons, 2011).

En outre, les individus avec une intelligence émotionnelle développée réussissent à créer des relations interpersonnelles sécurisantes et fonctionnelles dans les différents domaines de leur vie (familial, amical, professionnel) (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

1.3. L'intelligence émotionnelle en contexte scolaire

L'importance de l'intelligence émotionnelle apparaît évidente, compte tenu de ses relations positives avec différents facteurs de bien-être et de compétences sociales. Il faut garder à l'esprit que l'intelligence émotionnelle peut être apprise et entraînée. C'est pourquoi il semble fondamental que les parents, tout comme les enseignants, aident les enfants à développer leurs compétences émotionnelles (Ioannidou & Konstantikaki, 2008). Cependant, le système éducatif traditionnel met principalement l'accent sur le développement mental des élèves. Il privilégie l'accès aux connaissances et compétences académiques, négligeant l'entraînement et le développement des compétences sociales et communicatives (Barchard, 2003).

Même si l'étude scientifique des émotions en contexte scolaire est relativement récente (Cuisinier & Pons, 2011), depuis quelques années des chercheurs ont commencé à souligner l'importance des compétences sociales des élèves. Le fait de savoir reconnaître et gérer les émotions, la communication et l'empathie commencent à être pensés comme des objectifs éducatifs présentant le même intérêt que les progrès académiques (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002).

1.3.1. Les émotions en classe

La classe est un espace social présentant des normes précises. Elle incarne donc un contexte très propice à la survenue des émotions (Cuisinier & Pons, 2011).

Les émotions peuvent être vues comme l'élément sous-jacent du triangle didactique qui lie l'enseignant, les élèves et les savoirs. En effet, dans la classe, les élèves comme les enseignants sont confrontés à des savoirs et contextes nouveaux, qui peuvent être déroutants et causer un déséquilibre. Ce dernier pourra provoquer des émotions plus ou moins agréables avant d'être résolu (Cuisinier & Pons, 2011). Ceci est d'autant plus vrai dans le cas des cours de langue étrangère, où les élèves

sont constamment confrontés à des obstacles et à des découvertes : leurs émotions influencent grandement leur rapport aux apprentissages (Agaësse, 2018).

Du côté des élèves, quand ils sont confrontés à des activités d'apprentissage, leurs émotions interviennent et influencent leur perception desdites activités. De la même manière, les émotions des enseignants sont susceptibles de varier en fonction du contexte : les émotions positives surgissent quand ils sont confrontés à des sources de satisfaction, alors que des situations de stress et de fatigue provoquent l'activation d'émotions désagréables. Il en suit que les émotions des enseignants influencent à leur tour celles des élèves (Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, 2002).

1.3.2. Intelligence émotionnelle et performances scolaires

Les émotions occupent donc une place prépondérante dans l'espace classe. Leur compréhension et gestion semble alors être pertinente. En partant de la volonté de donner plus d'importance au développement des compétences sociales des élèves, des recherches se sont focalisées sur l'étude du lien entre intelligence émotionnelle et performances scolaires. Il a été démontré que les sujets avec une intelligence émotionnelle élevée présentent de meilleurs résultats en termes de performances scolaires, ainsi que d'adaptation sociale (Aritzeta et al., 2016).

Ces résultats s'appuient sur d'autres études qui montrent que l'intelligence émotionnelle est positivement corrélée avec l'intelligence verbale (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Une méta-analyse des recherches sur l'impact des programmes d'éducation sociale et émotionnelle sur les performances scolaires confirme cette liaison positive (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

D'autres chercheurs ont trouvé une relation positive entre intelligence émotionnelle et réussite scolaire (Govaerts & Grégoire, 2004 ; Van der Zee et al., 2002). De manière cohérente avec ce constat, les élèves avec une plus faible compréhension des émotions (une des composantes de l'intelligence émotionnelle) s'avèrent moins réceptifs en contexte académique, ce qui peut expliquer leurs possibles comportements inadaptés (Cuisinier & Pons, 2011).

1.3.3. Intelligence émotionnelle et climat de classe

Si l'intelligence émotionnelle semble un facteur lié à la réussite scolaire, elle est aussi importante pour d'autres raisons. Un autre élément fondamental en contexte

scolaire est l'atmosphère au sein d'une classe, également appelé le climat de classe. Ce dernier inclut des facteurs comme le soutien, le respect, la confiance, la courtoisie, la solidarité et la coopération (Durdu & Sahin, 2018). Idéalement, le climat de classe devrait faciliter des relations positives parmi les élèves, entre élèves et enseignant et entre élèves et savoir (Arnold, 2006). L'enseignant doit veiller à créer de bonnes conditions émotionnelles pour que les élèves se sentent en situation de sécurité physique, psychologique et affective, afin de favoriser la motivation et les apprentissages (Agaësse, 2018).

Il apparaît donc primordial de créer un climat de classe positif pour que les élèves apprennent dans un environnement sécurisant (Durdu & Sahin, 2018). Il a été démontré qu'un climat de classe encourageant est propice au développement de l'intelligence émotionnelle : cela semble suggérer que les compétences émotionnelles sont facilitées par des environnements participatifs, où les élèves apprennent à comprendre, réguler et gérer leurs émotions et celles des autres (Landau & Meirovich, 2011). De plus, il semble que les enseignants avec un quotient émotionnel élevé sont plus enclins à créer des environnements de classe positifs et socialement satisfaisants (Durdu & Sahin, 2018).

En somme, le climat scolaire, et plus précisément le climat de classe, marque la qualité des interactions entre les élèves et les éléments de leur environnement, et influence le développement des enfants. La qualité des interactions sociales et émotionnelles au sein de la classe prend le nom de climat émotionnel de classe (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Un bon climat émotionnel de classe crée les conditions idéales pour l'apprentissage : l'enseignant encourage des interactions positives et fournit aux élèves la confiance et l'espace sécurisant pour qu'ils puissent apprendre ; de leur côté, les élèves se sentent plus engagés dans les processus d'apprentissage (Reyes et al., 2012).

1.4. Les compétences psychosociales (CPS)

On a vu comment l'intelligence émotionnelle semble se révéler comme un domaine fondamental pour le développement des individus. Plus particulièrement dans le contexte scolaire, des niveaux élevés d'intelligence émotionnelle semblent être profondément liés à la présence d'un climat de classe positif et à une hausse des

performances scolaires. Je m'interroge donc sur la manière dont l'enseignant peut insérer des moments de travail sur l'intelligence émotionnelle au sein du système scolaire, tel qu'il est aujourd'hui. C'est pour cela qu'il convient ici d'introduire la notion plus vaste de compétences psychosociales et d'examiner leur rôle dans le cadre scolaire institutionnel en France.

1.4.1. Définition et lien avec l'intelligence émotionnelle

Le concept de compétences psychosociales (CPS) a été introduit pour la première fois par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qui définit les CPS comme la capacité des personnes à répondre efficacement aux exigences et défis de la vie de tous les jours (OMS, 1993, in Luis & Lamboy, 2015). Les CPS se réfèrent en outre à la capacité à maintenir un état de bien-être physique, psychique et social, qui permet d'avoir un comportement approprié et positif lors d'interactions sociales (Luis & Lamboy, 2015).

L'OMS identifie dix CPS principales, qui vont par deux : savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions ; avoir une pensée créative / avoir une pensée critique ; savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles ; avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres ; savoir réguler son stress / savoir gérer ses émotions (OMS, 1993, in Luis & Lamboy, 2015). En analysant ces premiers concepts, on s'aperçoit que l'intelligence émotionnelle s'inscrit totalement dans les CPS, notamment concernant la conscience de soi, l'empathie et la gestion des émotions.

Dans des documents successifs, l'OMS propose une classification des CPS en trois grandes catégories : les compétences sociales (où l'on retrouve parmi d'autres l'expression des émotions et l'empathie) ; les compétences cognitives (parmi lesquelles la prise de conscience des émotions) ; et les compétences émotionnelles (parmi lesquelles l'autorégulation et la gestion émotionnelle) (OMS, 2010, in Luis & Lamboy, 2015).

Concrètement, le développement des CPS est bénéfique à toutes les étapes de la vie : à l'enfance, il favorise le développement global des enfants et leur bien-être, ainsi que l'adaptation sociale et la réussite éducative. À l'adolescence, outre les effets observés chez les enfants, il permet de prévenir l'apparition de conduites à risque.

Chez les adultes, il influence encore le bien-être des individus et la qualité de leurs relations (Luis & Lamboy, 2015).

1.4.2. Les CPS en contexte scolaire

Puisque l'intérêt des CPS a été souligné par un organisme international officiel comme l'OMS, on retrouve des traces de ces concepts dans des documents institutionnels de l'Éducation Nationale. Notamment, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République introduit des parcours éducatifs qui accompagnent les élèves pendant toute leur scolarité. Depuis la rentrée 2015, quatre parcours éducatifs ont été mis en place : le parcours Avenir, d'Éducation artistique et culturelle, Citoyen et de Santé (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Le parcours de santé, notamment, contient des références explicites aux CPS et leur développement. Ce parcours, qui accompagne la scolarité des élèves de la maternelle au lycée, se focalise sur la protection de la santé des élèves, à la fois physique et psychique, tout comme sur la prévention des conduites à risques (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019).

Le parcours de santé concourt à la création d'un environnement scolaire favorable, c'est-à-dire d'un climat scolaire, et donc de classe, propice au bien-être des élèves. Pour cette raison, sa relation avec l'intelligence émotionnelle apparaît comme évidente, étant donné qu'il a été prouvé que l'intelligence émotionnelle est liée à un climat de classe favorable (Landau & Meirovich, 2011).

Le parcours de santé est structuré autour de trois axes : l'éducation à la santé, la prévention et la protection de la santé (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). Ses enjeux sont intrinsèquement liés au développement de l'intelligence émotionnelle des élèves. En effet, cette dernière s'inscrit dans chacun de ces trois axes. L'éducation à la santé est fondée sur le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016). Nous avons déjà vu comment les CPS et l'intelligence émotionnelle sont intrinsèquement liées (Luis & Lamboy, 2015). Concernant la prévention des conduites à risque, la recherche a aussi montré comment le développement de l'intelligence émotionnelle auprès des adolescents joue un rôle positif dans ce domaine (Luis & Lamboy, 2015). Finalement, la protection de la santé

concerne la création d'environnement favorable au bien-être ; là encore le développement de l'intelligence émotionnelle participe à la promotion d'un tel climat scolaire (Landau & Meirovich, 2011).

Dans un document officiel (voir Figure 1), le Ministère de l'Éducation Nationale fournit une mise en perspective des CPS et des cinq domaines du socle commun (langages pour penser et communiquer, méthodes et outils pour apprendre, formation de la personne et du citoyen, systèmes naturels et systèmes techniques, représentations du monde et de l'activité humaine) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017). Il est alors possible de constater comment le développement des CPS s'inscrit de manière cohérente dans les apprentissages des élèves, notamment dans le domaine « formation de la personne et du citoyen ».

	Langages pour penser et communiquer	Méthodes et outils pour apprendre	Formation de la personne et du citoyen	Systèmes naturels et systèmes techniques	Représentations du monde et activité humaine
Savoir communiquer efficacement Être habile dans les relations interpersonnelles	L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée.	L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information en respectant les règles sociales de leur usage.	L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres.		Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, l'élève prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.
Avoir conscience de soi Avoir de l'empathie pour les autres		La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.	L'élève est capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience et permet de vivre ensemble pacifiquement.	L'élève sait que la santé repose sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels.	Ce domaine implique une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.
Savoir gérer son stress Savoir gérer ses émotions	L'élève s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.		L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.		L'élève mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

Figure 1 : Mise en perspective des CPS et des domaines du socle (2017)

1.4.3. Ma recherche dans ce cadre

Ma recherche s'inscrit donc dans ce cadre théorique. Plus précisément, je suggère l'étude de l'intelligence émotionnelle en tant que partie intégrante des CPS. De cette manière, j'inscris ma démarche dans le cadre institutionnel, qui, à travers le parcours éducatif de santé, prévoit l'incorporation des CPS dans les apprentissages des élèves. Dans les pages suivantes, je vais présenter ma démarche. Elle a consisté en la création et la mise en œuvre d'activités visant à développer l'intelligence émotionnelle des élèves lors des cours d'anglais.

Les activités se sont inscrites dans les différentes composantes de l'intelligence émotionnelle qui ont été présentées : la perception de ses émotions et de celles des autres ; leur compréhension et leur gestion.

J'ai donc voulu étudier l'impact de ces activités sur l'intelligence émotionnelle des élèves grâce à l'utilisation d'un questionnaire scientifiquement validé. En outre, je vais analyser leur influence sur l'évolution des performances des élèves en langue anglaise.

2. Méthodologie

2.1. Contexte d'enseignement

J'ai conduit la présente recherche au sein de mon établissement de stage, le Collège X. Ce dernier est un collège d'une petite ville dans la banlieue toulousaine. Il accueille environ 700 élèves issus principalement de catégorie socio-professionnelles défavorisées. Le collège compte 9 classes de 6^{ème}, 8 classes de 5^{ème}, 8 classes de 4^{ème} et 8 classes de 3^{ème}.

L'établissement accueille entre autres des dispositifs spécialisés : le dispositif SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), avec une classe SEGPA par niveau, et deux classes SEGPA en 6^{ème} ; et le dispositif UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) pour des élèves allophones nouvellement arrivés en France.

2.2. Participants

J'ai mené ma recherche auprès de mes deux classes de 4^{ème}. Ce sont des classes en effectif réduit qui regroupent des élèves provenant de deux classes différentes. Cela signifie que le groupe classe d'anglais est en réalité une entité indépendante, qui existe seulement lors des cours de LV Anglais. Ce dispositif permet de réduire le nombre d'élèves lors des cours de langue, afin de faciliter la pratique orale.

Une des deux classes a constitué le groupe expérimental, avec lequel les activités de compréhension et gestion des émotions ont été menées. L'autre classe a constitué le groupe contrôle et n'a pas participé aux activités liées à la recherche.

Tableau 1 : Groupes des participants

	N	Filles	Garçons	Age moyen	Élèves avec dossier
Groupe expérimental	20	12	8	14	3
Groupe contrôle	18	9	9	14	4

Le groupe expérimental était composé de 20 élèves (12 filles et 8 garçons), ayant entre 13 et 15 ans. Il comportait un élève avec un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), un avec un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) et un avec un PAI (Plan d'Accueil Individualisé).

Le groupe contrôle était composé de 18 élèves (9 filles et 9 garçons), ayant entre 13 et 15 ans. Il incluait deux élèves avec un PPRE et deux élèves avec un PAI.

2.3. Problématique et hypothèses

Cette recherche s'inscrit dans le questionnement de l'intégration d'activités visant à développer les compétences psychosociales des élèves, plus particulièrement leur intelligence émotionnelle, dans le cadre des cours de LV Anglais.

Cette étude soulève la problématique suivante : dans quelle mesure des activités de compréhension et de gestion des émotions mises en place pendant les cours d'anglais favorisent le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves de 4^{ème} ?

En outre, une question supplémentaire est adressée : dans quelle mesure ces activités de compréhension et de gestion des émotions mises en place pendant les cours d'anglais améliorent les performances en langue anglaise des élèves de 4^{ème} ?

Compte tenu de la révision de la littérature scientifique présentée dans la partie Cadre Théorique, les deux hypothèses principales sont les suivantes :

H1 : à T0 (mi-novembre 2019), il n'existe pas de différence significative dans la moyenne des scores d'intelligence émotionnelle des deux groupes (contrôle et expérimental).

H2 : à la fin de l'expérimentation (mars 2020), les élèves du groupe expérimental qui ont été sensibilisés à la compréhension et gestion des émotions auront un score en moyenne plus élevé en intelligence émotionnelle que les élèves du groupe contrôle.

En outre, les deux hypothèses secondaires, qui s'appuient sur l'observation des résultats scolaires du premier et du deuxième trimestre, sont les suivantes :

H3 : à T0 (mi-novembre 2019), il n'existe pas de différence significative dans les performances en LV Anglais des deux groupes (contrôle et expérimental).

H4 : à la fin de l'expérimentation (mars 2020), les élèves du groupe expérimental montreront une amélioration plus importante de leurs performances en LV Anglais par rapport au groupe contrôle.

2.4. Outil

Afin de mesurer les évolutions des scores d'intelligence émotionnelle au sein de la classe (H1 et H2), je me suis appuyée sur un questionnaire développé par des chercheurs espagnols, Aritzeta et al. (2016), et appelé « G-TMMS » (*Group Trait Meta-Mood Scale*). Le questionnaire a été adapté à partir du Trait Meta-Mood Scale (TMMS), un questionnaire créé par Salovey et collègues (1995), afin qu'il soit applicable au contexte d'une classe d'élèves. Il a ensuite été testé et validé auprès d'un échantillon de 794 élèves entre 13 et 19 ans fréquentant l'école secondaire au Pays Basque (Aritzeta et al., 2016).

Le G-TMMS est composé de 16 items qui mesurent :

- l'attention prêtée par la classe aux émotions de leurs camarades (e.g. : « In this class we pay a lot of attention to our feelings ») ;
- la compréhension des émotions ressenties dans la classe (e.g. : « In this class we are often able to describe our feelings ») ;
- l'utilisation de la pensée positive pour répondre à des humeurs négatives dans la classe (e.g. : « Despite feeling bad, we try to think of nice things in this class ») ;

Pour chaque item, on répond en choisissant une réponse sur la base d'une échelle Likert qui va de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord).

J'ai ensuite procédé à la traduction de ce questionnaire de l'anglais au français, avec un contrôle de traduction de la part de mon directeur et co-directrice de mémoire (Annexe 1). Si dans le questionnaire original en anglais on retrouve tant le mot « *feelings* » que le mot « *emotions* », pour la traduction vers le français nous avons retenu opportun d'employer uniquement le mot « émotions », afin de ne pas générer de la confusion auprès des élèves et de mieux cibler leurs réponses. De plus, la formulation en anglais « *in the class* » (dans cette classe) a été substituée par « *en cours d'anglais* », puisque les groupes classes prenant part à la recherche existaient en tant que tels uniquement pendant les cours d'anglais et puisque les activités de recherche n'ont eu lieu que lors des cours de langue anglaise. Un exemple d'item traduit serait le suivant : « En cours d'anglais, nous prêtons beaucoup d'attention à nos émotions » (traduction de l'item original « In this class we pay a lot of attention to our feelings »).

Les élèves ont dû remplir ce questionnaire en ligne, en utilisant les ordinateurs de la salle informatique du collège. Ils ont utilisé leurs prénoms ou des pseudonymes, auxquels j'ai ensuite assigné un numéro de recherche, afin d'anonymiser et uniformiser les résultats.

Concernant les hypothèses sur les performances en LV Anglais (H3 et H4), les analyses ont porté sur les résultats aux évaluations du premier et du deuxième trimestre. Les deux groupes ont été exposés aux mêmes contenus culturels, pragmatiques et linguistiques, et aux mêmes évaluations, tout le long de l'année. L'analyse et la comparaison de leurs résultats a donc permis de répondre aux hypothèses H3 et H4.

2.5. Protocole

Après avoir demandé et obtenu le consentement des parents pour la participation de leurs enfants à la recherche (Annexe 2), le protocole a débuté par une phase de pré-test. Les élèves des deux groupes (expérimental et contrôle) ont rempli le questionnaire traduit G-TMMS en salle informatique, le 21 et 22 novembre 2019.

Suite à cela, le groupe expérimental a été exposé à une série d'activités visant à développer les capacités des élèves à comprendre et gérer leurs émotions. Ces activités ont eu lieu sur une période de quatre mois, de fin novembre 2019 à fin mars 2020. Elles étaient, quand cela était possible, liées au contenu culturel des programmes d'anglais. Les activités avaient lieu à l'occasion d'événements culturels spécifiques (e.g. : Thanksgiving), ou alors en tant que moment de pause entre une séquence et la suivante, ou bien au sein d'une même séquence. Aucune de ces activités n'a fait l'objet d'une note ou d'une évaluation, et cela avait été bien précisé aux élèves et aux parents avant le début du protocole expérimental.

Concernant le groupe contrôle, aucune de ces activités ne leur a été proposée. Compte tenu du fait que ces activités ont une courte durée (environ 15 minutes, exceptées deux activités – « Inside Out » et « Empathy » – qui se sont déroulées sur une heure entière), le groupe contrôle n'a pas disposé d'un temps considérablement supérieur consacré à l'avancement du programme. Les deux heures supplémentaires ont été dédiées à des approfondissements des contenus des cours traités aussi avec le groupe expérimental.

Le protocole s'est conclu par une phase de post-test, qui a eu lieu le 13 mars 2020. Les deux groupes ont à nouveau rempli le questionnaire traduit G-TMMS en salle informatique, afin de pouvoir mesurer l'évolution de leurs scores d'intelligence émotionnelle au sein de la classe.

2.6. Description et déroulement des activités

Je vais maintenant présenter les différentes activités de compréhension et gestion des émotions qui ont été proposées aux élèves du groupe expérimental. Des exemples de la mise en pratique et des productions obtenues dans le cadre de ces activités sont disponibles en Annexes (Annexe 3).

2.6.1. Mental Health Check-In Poster

Lundi 25 novembre 2019, j'ai présenté le *Mental Health Check-In Poster* à mon groupe expérimental. Ce poster a été créé par Erin Castillo, une enseignante de *Special Education* aux États-Unis. Il est constamment affiché dans les salles de cours de mon groupe expérimental (deux salles différentes). Les élèves notent leur prénom au dos d'un post-it, qu'ils choisissent de coller dans une de six cases possibles afin d'indiquer leur condition émotionnelle de la journée. Les six cases portent les intitulés suivants : *I'm great* (Je vais très bien), *I'm okay* (Je vais bien), *I'm meh* (Je me sens bof), *I'm struggling* (Je me sens en difficulté), *I'm struggling and need a check-in* (Je ne me sens pas bien et j'ai besoin d'en parler), et *I'm in a dark place* (Je me sens au fond du trou).



The poster features the title 'MENTAL health CHECK IN:' at the top. Below the title are six rows, each with a colored heart icon and a corresponding text label: a red heart for 'I'm great', a blue heart for 'I'm okay', a yellow heart for 'I'm meh', a green heart for 'I'm struggling', a purple heart for 'I'm struggling and need a check in', and a broken red heart for 'I'm in a dark place'. At the bottom, there is a box with the instruction: 'GRAB A STICKY NOTE, WRITE YOUR NAME ON THE BACK, AND PLACE IT NEXT TO THE HEART THAT MATCHES HOW YOU ARE FEELING.'

Figure 2 : Mental Health Check-In Poster

Au début ou à la fin de chaque cours, les élèves se positionnent sur ce tableau (Annexe 3.1). A la fin du cours, je procède au contrôle de leurs réponses. Je prends le temps d'aller parler avec les élèves qui désirent un check-in et je reste vigilante à ce que les élèves qui se sont inscrits dans la dernière case changent leur positionnement lors des cours suivants. Si cela n'est pas le cas, je cherche un moment de partage avec ces élèves. La plupart du temps, il ne s'agit de rien de grave, parfois les élèves ne me racontent pas ce qui ne va pas. Cependant, ils savent que je suis à l'écoute et qu'ils peuvent m'en parler s'ils en ressentent le besoin.

2.6.2. Thankful Turkey – jeudi 28 novembre 2019

Lors du cours du jeudi 28 novembre 2019 (journée du Thanksgiving aux États-Unis), j'ai présenté la festività du Thanksgiving, en expliquant brièvement ses origines et la tradition d'un repas partagé. Puis j'ai montré des images du repas (et parlé des plats typiques), enfin j'ai introduit la tradition des Américains de faire un *thankful speech* ou envoyer des *thankful cards*. On a donc abordé l'émotion « reconnaissance », une émotion complexe, mais qu'ils ont su comprendre grâce à des exemples (ex : *When someone is kind to us and does us a favor, we feel thankful for this person to be our friend*). Ensuite j'ai présenté le « *Thankful Turkey* » : une image de dinde (pour fixer aussi un élément typique du repas de *Thanksgiving*) avec six plumes.

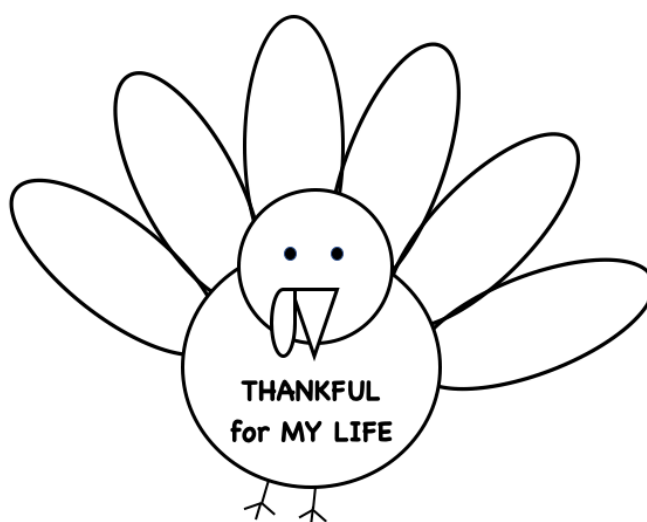


Figure 3 : Thankful Turkey

Les élèves devaient donc inscrire dans chaque plume une chose ou personne pour laquelle ils étaient reconnaissants (Annexe 3.2).

L'activité a été bien accueillie par les élèves, qui s'y sont appliqués. Il faut noter que presque toutes les dindes présentaient au moins un élément matériel (comme le téléphone portable, Netflix, ou McDonald's). Cependant, la quasi-totalité des élèves a aussi mentionné des personnes (la famille, les parents, les frères ou sœurs, les amis, les cousins) envers lesquelles ils étaient reconnaissants. En circulant entre les rangs, je posais des questions sur la priorité entre objets et personnes, et les élèves semblaient reconnaître l'importance des relations humaines par rapport à la possession d'objets.

A la fin de l'activité, j'ai ramassé les dindes afin de les observer plus dans le détail. Il faut mentionner le cas spécifique d'une élève qui a reporté des propos très personnels et plutôt inquiétants dans deux des six plumes. Cela a donc permis d'ouvrir un dialogue concernant sa situation et de la mettre en relation avec l'interlocuteur privilégié dans ces cas, l'assistante sociale du collège.

Cela montre comment même une activité simple portant sur des émotions de gratitude peut permettre aux élèves de s'ouvrir, se sentir en sécurité afin de s'exprimer, et de pouvoir leur proposer de l'aide ou de moins de l'écoute.

2.6.3. Christmas Cards – jeudi 19 décembre 2019

Pour le dernier cours avant les vacances de Noël, j'ai demandé aux élèves de créer des *Christmas Cards* pour leurs proches. Cela s'inscrit dans l'acquisition des connaissances culturelles du monde anglophone, où l'on envoie souvent des cartes pour des événements spéciaux, dont les festivités de Noël. La consigne était celle de créer des cartes afin d'exprimer des émotions positives envers des personnes importantes dans leur vie, auxquelles ils tenaient à s'adresser. La plupart des élèves a choisi de rédiger des cartes pour des membres de leurs familles (parents, frères, sœurs, mais aussi grands-parents et cousins). L'activité s'est terminée par une réflexion sur le sens des festivités (Noël ou autre, en tenant en compte des différentes appartenances religieuses des élèves) : elles représentent l'occasion de passer du temps avec ses proches, que les élèves ont eu l'occasion de remercier et apprécier à travers leurs cartes (Annexe 3.3).

2.6.4. Inside Out – jeudi 9 janvier 2020

Cette activité de compréhension orale avait pour but de faire découvrir aux élèves les cinq émotions basiques, en s'appuyant sur le dessin animé « *Inside Out* »

(« *Viceversa* »). Plus précisément, nous avons visionné le début du film, où l'on découvre les personnages principaux : les émotions basiques que l'on retrouve à l'intérieur de la tête de Riley, une jeune fille que l'on suit pendant le film depuis sa naissance jusqu'à l'adolescence. Après un premier visionnage, les élèves ont dû compléter une fiche afin de relever les noms des personnages qu'on nous présente et puis de comprendre de qui il s'agit concrètement (les émotions de Riley) (Annexe 3.4).

Dans un second temps, j'ai séparé les élèves en groupes de 4, avec une nouvelle fiche à compléter. Ils devaient discuter et se concerter afin de trouver des réponses aux questions. Ces dernières s'appuyaient sur l'extrait visionné, mais allaient plus loin, en demandant aux élèves de réfléchir au but de chacune des cinq émotions basiques. Pendant l'activité, je tournais dans les rangs et écoutais leurs discussions. Pour la plupart des élèves, cela a été difficile de dépasser la phase d'analyse plus superficielle (e.g. : le but de la joie c'est d'être heureux). Il a donc fallu que je les guide afin qu'ils ne produisent pas que de simples pléonasmes (par exemple : « Le but de la joie, c'est d'être heureux »), mais qu'ils aillent plus en profondeur dans leurs réflexions. Parfois, ils ont dû recourir au français, mais cela a été accepté, afin que tous les élèves puissent participer à la discussion. Par ailleurs, il mérite d'être souligné que même les élèves avec un niveau d'anglais plus fragile ont participé à l'activité avec intérêt et avec une grande profondeur d'analyse, parfois supérieure à celle des élèves plus à l'aise dans la discipline.

L'émotion la plus difficile à comprendre pour les élèves a sans doute été la tristesse. Si la rage, la peur et le dégoût semblent avoir un but bien clair et défini pour les élèves (même si cela implique des situations plutôt négatives), la tristesse ne semble pas avoir une fonction « positive » pour les élèves.

Dans la dernière phase de l'activité menée en anglais, les différents groupes ont mis en commun leurs réflexions. Nous avons donc dédié un temps spécial à la compréhension du but de la tristesse, et on a pu en conclure que la tristesse représente finalement un moment précieux de renfermement sur soi-même, qui permet de se connaître mieux et, en plus, de comprendre ses limites, ses besoins et ses préférences, pour après atteindre de nouveau un stade optimal de joie retrouvée.

2.6.5. Motivational Monday – partie 1 – lundi 3 février 2020

Pour la première partie de cette activité appelée *Motivational Monday*, j'ai préparé des post-it, un par élève, contenant un message positif. J'ai donc positionné sur le tableau les différents post-it, autour de la phrase *Motivational Monday* et de la consigne (Annexe 3.5).

Les post-it étaient collés sur le côté caché du tableau. Pendant les 5 dernières minutes de cours, j'ai tourné le tableau et expliqué la consigne. Les élèves devaient choisir un post-it, avec un message qui leur parlait particulièrement, et pouvaient l'emporter avec eux. Ils ont accueilli l'activité avec beaucoup d'enthousiasme.

2.6.6. Motivational Monday – partie 2 – lundi 24 février 2020

Pour cette activité, j'ai repris le format du *Motivational Monday*. Cette fois-ci, c'était aux élèves de rédiger un message motivant et positif, à destination de leurs camarades. J'ai écrit la consigne au tableau, en reprenant le format de l'activité précédente. Les élèves ont de suite reconnu l'activité. J'ai alors distribué un post-it vide à chaque élève. Cette fois-ci, c'était à eux d'écrire un message du style de celui qu'ils avaient reçu quelques semaines auparavant, destiné à leurs camarades.

Les élèves ont adhéré à l'activité de manière constructive. Après avoir pensé et rédigé leur message, ils devaient aller les coller au tableau. J'ai vérifié tous les post-it, pour m'assurer de la pertinence de leur contenu. Tous les élèves ont pris l'activité au sérieux. J'ai pu retrouver certains messages de la session précédente, mais aussi des messages originaux (« *Your smile is beautiful* »). A la fin du cours, les élèves ont choisi un post-it (qu'ils n'avaient pas écrit eux-mêmes), qu'ils ont emporté avec eux comme message encourageant pour la semaine (Annexe 3.6).

2.6.7. The Emotions Tree – lundi 02 mars 2020

Cette activité a commencé par une phase de réactivation des connaissances que les élèves avaient précédemment acquises sur les émotions basiques, avec l'activité sur le dessin animé *Vice-versa*. J'ai commencé par leur demander de me rappeler quelles sont les émotions basiques et leurs caractéristiques (le fait d'être universelles et communes à tout individu). Ensuite, je leur ai demandé de penser à des émotions qu'ils ont déjà ressenties, en me donnant un adjectif pour les décrire. Ils pouvaient demander la traduction en anglais s'ils ne la connaissaient pas. Après avoir donné un adjectif (par exemple : « *surprised* »), je leur demandais de le positionner dans une

des cinq grandes familles d'émotions basiques. Pour certains adjectifs cela a été relativement simple. Pour d'autres (comme par exemple « *surprised* » ou « *tired* »), cela a été plus complexe de trancher sur leur positionnement. On a donc parfois choisi d'écrire le même adjectif dans plusieurs colonnes. L'activité a été suivie par un moment de débriefing en français, pendant lequel j'ai demandé aux élèves s'ils avaient un avis sur le but de ce qu'on venait de faire. Cela a été très instructif d'écouter leurs commentaires. Mis à part le fait d'enrichir leur vocabulaire concernant les émotions, en anglais comme en français, ils ont suggéré que le but était celui de s'apercevoir de la richesse et variété d'émotions que l'on peut ressentir. En outre, certains élèves ont évoqué l'importance de s'apercevoir que les autres peuvent aussi ressentir autant d'émotions et ont évoqué la complexité d'en prendre conscience (Annexe 3.7).

2.6.8. How are you today ? – jeudi 12 mars 2020

Cette séance avait pour but de faire découvrir aux élèves un concept très important : l'empathie. J'ai décidé d'accorder deux heures de cours entières à cette thématique, en proposant deux activités. Dans un premier temps, et en guise d'introduction au thème, j'ai proposé aux élèves de jouer au jeu suivant. En amont, j'ai préparé différents papiers sur lesquels j'ai noté les noms des émotions basiques et quelques émotions plus complexes (l'ennui, l'excitation, la déception, ...). Ensuite, un élève à la fois venait au tableau et tirait au sort un petit papier de la boîte et prenait connaissance de l'émotion. A ce moment-là, je posais la question « *How are you today ?* ». Tous les élèves donnaient la même réponse : « *I'm fine* », mais en interprétant l'émotion qu'ils avaient piochée. Le reste de la classe devait alors deviner quelle émotion l'élève était en train de représenter. Quand quelqu'un devinait, je lui demandais ce qui lui avait permis de reconnaître telle émotion. Avant de commencer, j'ai rappelé aux élèves que la participation au mime se faisait sur la base du volontariat. Par contre, tous les élèves devaient tenter de deviner et de répondre en anglais. Plus de la moitié de la classe a voulu mimer, un peu moins de la moitié a préféré seulement deviner. A la fin, nous avons réfléchi ensemble au sens de ce jeu : ce qui leur a permis de deviner les émotions était le ton de la voix, les expressions du visage, ou bien des gestes, c'est-à-dire des éléments universels, qui ne dépendent pas de la langue. Ceci est évidemment confirmé par le fait que la réponse donnée par les élèves était linguistiquement la même (« *I'm fine* »). Ce jeu permet aux élèves de se rendre compte de l'importance du non-verbal quand il s'agit des émotions. En outre, cela permet de

commencer à porter l'attention sur les émotions des autres, une des composantes fondamentales de l'empathie.

2.6.9. Empathy – jeudi 12 mars 2020

J'ai alors poursuivi avec la deuxième activité de cette séance dédiée à l'empathie. Il s'agissait alors d'une compréhension orale d'une vidéo réalisée par Brené Brown, une chercheuse en sciences humaines et sociales à l'Université de Houston, Texas. La vidéo adapte une de ses conférences sur l'empathie, en couplant son discours avec des dessins, ce qui rend le contenu plus ludique et explicite pour des élèves de 4^{ème}. Elle est disponible au lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=1Evwqu369Jw>. Cette vidéo met en scène une représentation illustrée de la différence entre empathie et sympathie, deux concepts qui peuvent être confondus, même si pourtant essentiellement différents. Grâce à une fiche avec des questions à choix multiples et avec des réponses, rubriques et tableaux à compléter (Annexe 3.8), les élèves sont parvenus à s'appropriier le message de la vidéo : qu'est-ce que l'empathie et en quoi elle se distingue de la sympathie ? Un échange a suivi concernant l'importance de l'empathie dans la vie de tous les jours et dans le contexte du collège. Les élèves ont d'eux-mêmes fait un lien avec l'activité précédente, concernant la compréhension des émotions des autres indépendamment de ce qu'ils relatent, afin de se connecter les uns avec les autres et d'offrir de l'écoute.

3. Résultats

Cette section est dédiée à la présentation des résultats obtenus. Les sous-sections correspondent à chacune des quatre hypothèses de recherche. Pour les hypothèses principales concernant l'intelligence émotionnelle (H1 et H2), les résultats ont été obtenus en analysant les réponses des élèves au questionnaire G-TMMS. Concernant les hypothèses sur les performances en LV Anglais (H3 et H4), une analyse des résultats de l'ensemble des évaluations disciplinaires sera présentée, en comparant les résultats des deux groupes au premier et au deuxième trimestre.

3.1. L'intelligence émotionnelle

Les hypothèses principales de cette recherche concernent l'impact des activités de compréhension et de gestion des émotions décrites dans la partie Méthodologie sur l'intelligence émotionnelle des élèves du groupe expérimental. Afin de répondre à ces hypothèses, les élèves des groupes expérimental et contrôle ont répondu au questionnaire G-TMMS avant le début des activités (pré-test) et à la fin des dites activités (post-test). Leurs réponses ont été recueillies et analysées en calculant les moyennes des réponses des élèves des deux groupes à chacun des 16 items du questionnaire G-TMMS. En outre, une moyenne globale des réponses à tous les items a été calculée afin d'obtenir un seul score qui puisse résumer les résultats.

3.1.1. Pré-test (H1)

La première hypothèse avance l'absence d'une différence significative dans la moyenne des scores d'intelligence émotionnelle des deux groupes (contrôle et expérimental) avant le début de l'expérimentation. En effet, l'absence de différence significative démontrerait le fait que les deux groupes se ressemblent, c'est-à-dire que les conditions de départ sont les mêmes et qu'il n'y a pas un groupe qui possède un niveau d'intelligence émotionnelle initialement plus élevé. Afin de répondre à cette hypothèse, les deux groupes ont rempli le questionnaire G-TMMS dans une phase de pré-test. Le détail des réponses de tous les élèves des deux groupes à chaque item est reporté en Annexes (Annexe 4). Le tableau suivant synthétise les moyennes des réponses des élèves des deux groupes (contrôle et expérimental) à chacun des 16 items du G-TMMS.

Tableau 2 : Résultats pré-test, moyennes des réponses à chaque item

ITEM	Groupe Contrôle	Groupe Expérimental
	Moyenne x Item	Moyenne x Item
1	3,33	2,90
2	3,11	2,90
3	2,83	2,40
4	3,67	3,75
5	2,83	3,00
6	3,17	3,00
7	3,00	2,90
8	3,56	3,40
9	4,22	3,35
10	3,28	3,50
11	3,39	3,45
12	3,22	3,45
13	3,67	3,80
14	2,83	3,50
15	4,12	4,10
16	3,71	4,00

Pour rappel, les élèves devaient répondre à 16 items, en choisissant leur réponse sur une échelle qui allait de 1 (« *pas du tout d'accord* ») à 5 (« *tout à fait d'accord* »).

Il est possible d'observer que les moyennes des réponses des élèves des deux groupes à chaque item du G-TMMS ne diffèrent pas de manière importante. De plus, pour 8 items sur 16, le groupe contrôle présente des moyennes de réponses légèrement plus élevées que le groupe expérimental.

Le tableau suivant présente un score global d'intelligence émotionnelle, obtenu en calculant la moyenne des moyennes à chaque item.

Tableau 3 : Résultats pré-test, score global d'intelligence émotionnelle

Groupe Contrôle	Groupe Expérimental
3,37	3,34

Le score global obtenu par les deux groupes est quasiment identique, avec une différence de 0,03 à faveur du groupe contrôle. Les deux groupes se situent légèrement au-dessus de la moyenne absolue (qui est de 3,00). Ils montrent donc un niveau d'intelligence émotionnelle légèrement au-dessus de la moyenne.

Il est dès lors possible de conclure que l'hypothèse H1 est vérifiée : il n'existe pas de différence significative dans le niveau d'intelligence émotionnelle des deux groupes lors de la phase de pré-test. Ceci est vrai, au moins de manière descriptive. En effet, les échantillons étant d'une taille très limitée, il ne semble pas possible de réaliser des calculs statistiques plus robustes.

3.1.2. Post-test (H2)

Après la phase de pré-test, les élèves du groupe expérimental ont participé aux activités illustrées dans la partie Méthodologie. Le groupe contrôle n'a effectué aucune des dites activités. À la fin des activités pour le groupe expérimental, les élèves des deux groupes ont rempli le questionnaire G-TMMS une dernière fois. L'hypothèse H2 envisageait une augmentation des scores d'intelligence émotionnelle uniquement pour les élèves du groupe expérimental qui avaient participé aux activités de compréhension et gestion des émotions.

Le tableau suivant reporte les moyennes des réponses des élèves des deux groupes à chaque item du G-TMMS au post-test, et une comparaison avec le pré-test.

Tableau 4 : résultats post-test, moyennes à chaque item – comparées au pré-test

ITEM	Groupe Contrôle	Groupe Expérimental	Groupe Contrôle	Groupe Expérimental
	Moyenne x Item	Moyenne x Item	Pré-test	Pré-test
1	2,76	4,10	3,33	2,90
2	2,94	4,05	3,11	2,90
3	2,47	3,95	2,83	2,40
4	3,06	3,90	3,67	3,75
5	2,82	3,95	2,83	3,00
6	2,71	4,20	3,17	3,00
7	3,00	3,80	3,00	2,90
8	2,94	4,00	3,56	3,40
9	3,35	4,45	4,22	3,35
10	3,59	3,95	3,28	3,50
11	3,35	3,85	3,39	3,45
12	3,41	4,10	3,22	3,45
13	3,53	4,25	3,67	3,80
14	3,18	4,10	2,83	3,50
15	3,76	4,25	4,12	4,10
16	4,06	4,20	3,71	4,00

Tout d'abord, en se focalisant sur les seuls résultats au post-test, on remarque que le groupe contrôle présente des résultats inférieurs au groupe expérimental pour tous les items, alors qu'au pré-test il montrait des résultats supérieurs pour la moitié des items.

En comparant les résultats du post-test avec ceux du pré-test, on remarque que les différences des moyennes entre groupe contrôle et expérimental sont plus prononcées au post-test, parfois avec des différences de 1 point (dans 5 des 16 items), alors qu'au pré-test ces différences étaient plus réduites. En outre, si on analyse les variations entre pré-test et post-test, on remarque que le groupe contrôle varie sensiblement dans les moyennes, parfois en augmentant légèrement, parfois en diminuant par rapport au pré-test. Au contraire, le groupe expérimental montre une tendance stable, avec une augmentation des moyennes pour tous les items.

Le tableau suivant synthétise les résultats en proposant un score global d'intelligence émotionnelle pour les deux groupes.

Tableau 5 : Résultats post-test, score global d'I.E., comparé au pré-test

Post-test Groupe Contrôle	Post-test Groupe Expérimental	Pré-test Groupe Contrôle	Pré-test Groupe Expérimental
3,18	4,07	3,37	3,34

Si on se concentre sur la phase de post-test, on remarque une moyenne générale supérieure pour le groupe expérimental, avec 0,89 point de différence par rapport au groupe contrôle. Une moyenne globale de 4,07 est très positive, en considérant que l'échelle des réponses allait de 1 à 5.

En comparant les résultats des pré-test et post-test, on s'aperçoit que le groupe contrôle a légèrement diminué sa moyenne globale (de 0,19 point), alors que le groupe expérimental a décidément augmenté sa moyenne globale (de 0,73 point).

Il est donc possible de conclure que l'hypothèse H2 est validée : le groupe expérimental, après avoir participé aux activités de compréhension et gestion des émotions, présente en moyenne des scores d'intelligence émotionnelle supérieurs au groupe contrôle. Ces scores ont en moyenne augmenté entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental, alors qu'ils sont restés presque constants, avec des légères oscillations, pour le groupe contrôle.

3.2. Les performances en LV Anglais (H3 et H4)

Les deux dernières hypothèses portent sur l'impact des activités de compréhension et de gestion des émotions sur les résultats scolaires, avançant qu'à une augmentation des scores d'intelligence émotionnelle correspond une amélioration des performances en LV Anglais. Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai procédé à une analyse des résultats à l'ensemble des évaluations des deux groupes, en comparant ceux du premier trimestre avec ceux du deuxième. Les deux groupes ont été soumis aux mêmes contenus disciplinaires et aux mêmes évaluations, pour toute la durée de l'expérimentation.

Il convient de préciser que mon établissement a mis en place un système d'évaluation par compétences. À la place des notes chiffrées, nous évaluons avec des couleurs : rouge (maîtrise insuffisante), jaune (maîtrise fragile), vert (maîtrise satisfaisante) et vert+ (très bonne maîtrise). En annexes, il est possible de retrouver les résultats à chaque évaluation exprimés sous forme de pourcentages (Annexe 5).

3.2.1. Premier trimestre (H3)

L'hypothèse H3 stipule qu'il n'existe pas de différence significative dans les performances en LV Anglais pour les deux groupes avant le début de l'expérimentation. Les images suivantes présentent les résultats des deux groupes aux évaluations du premier trimestre, c'est-à-dire avant le début des activités expérimentales.

Saisie des évaluations		ANGI-45-46-G6		Trimestre 1		ANGLAIS LV1 - Mme FABBRO E.					
Intitulé	Cycle	Nb.	De...	QCM	Date	Coef.	Résultats	Publiée le	Suj.	Cor.	Période 1
+ Cliquez ici pour créer une évaluation											
Flash Test séquen	Cycle 4	7			04/10/19	1		12/10/19			Trimestre 1
Tâche finale séque	Cycle 4	7			18/10/19	1		15/11/19			Trimestre 1
Flash Test séquen	Cycle 4	4			25/11/19	1		03/12/19			Trimestre 1

Figure 4 : Résultats aux évaluations du premier trimestre – groupe contrôle

Saisie des évaluations		ANGI-43-44-G3		Trimestre 1		ANGLAIS LV1 - Mme FABBRO E.					
Intitulé	Cycle	Nb.	De...	QCM	Date	Coef.	Résultats	Publiée le	Suj.	Cor.	Période 1
+ Cliquez ici pour créer une évaluation											
Flash Test séquen	Cycle 4	7			03/10/19	1		11/10/19			Trimestre 1
Tâche finale	Cycle 4	7			17/10/19	1		14/11/19			Trimestre 1
Flash Test - séque	Cycle 4	4			25/11/19	1		03/12/19			Trimestre 1

Figure 5 : Résultats aux évaluations du premier trimestre – groupe expérimental

Il est possible de remarquer que le niveau des deux groupes aux évaluations du premier trimestre diffère très sensiblement. Notamment, pour la première et la troisième évaluation, le groupe contrôle présente plus de rouges que le groupe FABBRO Eleonora | Master MEEF Anglais | Mémoire INSPE | Mai 2020

expérimental (49% et 28% contre 34% et 19%). Ce dernier présente une quantité plus importante de vert+, notamment pour la troisième évaluation (29% contre 12%). On peut donc conclure que l'hypothèse H3 est partiellement validée : les deux groupes se ressemblaient en termes de performances en LV Anglais avant le début de l'expérimentation, avec une légère supériorité du groupe expérimental.

3.2.2. Deuxième trimestre (H4)

L'hypothèse H4 prédit une amélioration des performances en LV Anglais pour le groupe expérimental, après avoir suivi les activités sur les émotions. Les images suivantes reportent les résultats des deux groupes aux évaluations du deuxième trimestre, c'est-à-dire pendant la période des activités expérimentales.

Saisie des évaluations											
ANG1-45-46-G6					Trimestre 2		ANGLAIS LV1 - Mme FABBRO E.				
Intitulé	Cycle	Nb.	De...	QCM	Date	Coef.	Résultats	Publiée le	Suj.	Cor.	Période 1
+ Cliquez ici pour créer une évaluation											
Tâche intermédiairei	Cycle 4	6			09/12/19	1		21/12/19			Trimestre 2
Tâche finale sequ	Cycle 4	8			20/12/19	1		07/01/20			Trimestre 2
Flash Test - sequ	Cycle 4	4			27/01/20	1		08/02/20			Trimestre 2
Tâche intermédiairei	Cycle 4	6			07/02/20	1		25/02/20			Trimestre 2
Tâche finale - séq.	Cycle 4	7			06/03/20	1		14/03/20			Trimestre 2

Figure 6 : Résultats aux évaluations du deuxième trimestre – Groupe contrôle

Saisie des évaluations											
ANG1-43-44-G3					Trimestre 2		ANGLAIS LV1 - Mme FABBRO E.				
Intitulé	Cycle	Nb.	De...	QCM	Date	Coef.	Résultats	Publiée le	Suj.	Cor.	Période 1
+ Cliquez ici pour créer une évaluation											
Tâche intermédiairei	Cycle 4	6			09/12/19	1		20/12/19			Trimestre 2
Tâche finale - sequ	Cycle 4	8			19/12/19	1		07/01/20			Trimestre 2
Flash Test - sequ	Cycle 4	4			27/01/20	1		07/02/20			Trimestre 2
Tâche intermédiairei	Cycle 4	6			06/02/20	1		25/02/20			Trimestre 2
Tâche finale - sequ	Cycle 4	5			19/03/20	1		26/03/20			Trimestre 2

Figure 7 : Résultats aux évaluations du deuxième trimestre – Groupe expérimental

Pour les premières évaluations du deuxième trimestre les résultats ne diffèrent pas beaucoup entre les deux groupes. Cependant, pour la quatrième évaluation, le groupe expérimental présente une quantité supérieure de verts+ par rapport au groupe contrôle (59% contre 41%). Suivant la même tendance, pour la cinquième évaluation le groupe contrôle présente plus de rouges et de jaunes que le groupe expérimental (20% et 16% contre 2% et 7%), qui lui présente une majeure quantité de verts (53% contre 21%).

Il est donc possible de conclure que l'hypothèse H4 n'est que partiellement validée : le groupe expérimental montre une légère amélioration des résultats par rapport au groupe contrôle, pour les dernières évaluations du deuxième trimestre.

4. Discussion

Dans cette section, je vais commenter les résultats que je viens de présenter, en tissant des liens avec le cadre théorique précédemment cité. Tout en s'inscrivant dans la logique des recommandations institutionnelles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2019), les résultats recueillis soulignent l'importance des compétences émotionnelles des élèves, afin qu'elles soient considérées comme des objectifs éducatifs, au même titre que les compétences académiques (Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002).

4.1. L'intelligence émotionnelle (H1 et H2)

Les deux premières hypothèses concernaient l'intelligence émotionnelle des élèves. Les résultats recueillis montrent que les hypothèses H1 et H2 sont confirmées.

La première hypothèse H1 postulait une absence de différence significative entre les niveaux d'intelligence émotionnelle des élèves des deux groupes dans la phase de pré-test, avant le début des activités pour le groupe expérimental. Cette hypothèse est vérifiée, puisque les résultats des deux groupes au pré-test ne diffèrent que très peu. De plus, pour la moitié des items du G-TMMS, c'est le groupe contrôle qui montre des résultats en moyenne plus élevés que le groupe expérimental. Ces premiers résultats reflètent un état de départ similaire pour les deux groupes, en validant l'intérêt de l'expérimentation et des résultats successifs. En outre, on peut souligner que les deux groupes ont reporté un score global qui se situe autour de la moyenne absolue : cela indique un niveau d'intelligence émotionnelle de départ qui est dans la moyenne.

Ensuite, les activités précédemment illustrées ont eu lieu pour le groupe expérimental. Ces activités visaient à développer les trois aspects de l'intelligence émotionnelle : la perception des émotions, leur compréhension et leur gestion (Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Elles ont été réalisées sur une période de quatre mois, et non pas sur une séquence d'enseignement expressément dédiée à cette thématique, car le but était d'inscrire ces activités sur une longue durée, afin qu'elles soient intégrées par les élèves de manière progressive.

Les résultats de la phase post-test ont confirmé la deuxième hypothèse H2, qui stipulait un niveau d'intelligence émotionnelle en moyenne plus élevé pour les élèves du groupe expérimental que pour ceux du groupe contrôle au moment du post-test. Il est possible de tirer différentes conclusions de ces résultats. Premièrement, dans la phase de post-test, le groupe contrôle présente des résultats en moyenne toujours

inférieurs à ceux du groupe expérimental, ce qui n'était pas le cas dans la phase de pré-test. On voit clairement ici l'effet des activités auxquelles le groupe expérimental a été exposé. Elles ont bien réussi à augmenter l'intelligence émotionnelle des élèves, telle qu'elle est mesurée par le questionnaire G-TMMS : l'attention prêtée par la classe aux émotions de leurs camarades (perception des émotions), la compréhension des émotions ressenties dans la classe (compréhension) et l'utilisation de la pensée positive pour répondre à des humeurs négatives dans la classe (gestion des émotions – Mayer, Caruso & Salovey, 2000). On remarque ici la convergence des différents axes de cette expérimentation : les activités mises en place visaient à travailler les trois aspects de base de l'intelligence émotionnelle (Mayer, Caruso & Salovey, 2000), qu'on retrouve dans l'outil utilisé pour mesurer leur impact (Aritzeta et al., 2016). Les résultats confirment donc l'hypothèse H2 et contribuent à donner du poids au modèle sur lequel cette expérimentation s'appuie, même si notre échantillon est restreint. En outre, ils participent à la validation de la pertinence du questionnaire G-TMMS (Aritzeta et al., 2016), qui est un outil relativement neuf, étant une adaptation du TMMS (Salovey, 1995, in Aritzeta et al., 2016) au groupe classe.

Deuxièmement, le groupe expérimental montre une tendance stable, en augmentant les moyennes des réponses à tous les items par rapport au pré-test, ce qui n'est pas vrai pour le groupe contrôle, dont la tendance est variable. Cela illustre la variabilité naturelle de l'intelligence émotionnelle quand elle n'est pas entraînée, et souligne l'importance des programmes de développement des compétences émotionnelles des élèves (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

De plus, le groupe expérimental montre des augmentations des moyennes notables. Pour 5 items sur 16 (item 1, 2, 3, 6 et 9), la moyenne accroît de plus de 1 point. Ces 5 items concernent notamment l'attention portée aux émotions (perception des émotions) et le droit de les exprimer (gestion des émotions à travers leur acceptation). On constate ici encore une fois l'impact des activités menées en cours, notamment l'activité de « Check-In » des émotions, qui s'est instaurée en tant que rituel. Il est possible d'avancer donc que les activités portant sur les émotions sont d'autant plus bénéfiques qu'elles constituent un repère constant et durable sur le temps.

En se focalisant sur la moyenne globale au post-test, on retrouve encore une fois la vérification de l'hypothèse H2 : cette moyenne globale a réellement augmenté pour le seul groupe expérimental. Compte tenu de la relation positive qui existe entre intelligence émotionnelle et bien-être psychologique (Carmeli et al., 2009), ces résultats confirment l'intérêt de mener des activités en classe afin de développer l'intelligence émotionnelle des élèves, et, par conséquent, de contribuer à leur bien-être de manière plus vaste.

4.2. Les performances scolaires (H3 et H4)

En commentant les résultats qui confirment les hypothèses H1 et H2, je viens de rappeler le lien entre intelligence émotionnelle et bien-être des individus (Carmeli et al., 2009). Les hypothèses H3 et H4 de cette recherche visaient à explorer de manière plus spécifique l'impact des activités concernant les émotions sur les performances scolaires des élèves. Plusieurs recherches ont montré la relation positive entre intelligence émotionnelle et réussite scolaire (Durlak et al., 2011 ; Govaerts & Grégoire, 2004 ; Van der Zee et al., 2002). Compte tenu de l'influence importante qu'ont les émotions en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (Agaësse, 2018), cette recherche a analysé l'impact des activités de compréhension et gestion des émotions sur les performances des élèves en LV Anglais.

Les analyses ont porté sur les résultats des élèves aux évaluations avant le début des activités (premier trimestre – H3), comparés à ceux pendant la période expérimentale (deuxième trimestre – H4). Il est essentiel de rappeler que les activités sur les émotions n'ont jamais été évaluées. Toutes les évaluations ont porté sur le même contenu d'enseignement pour lequel les élèves du groupe contrôle ont bénéficié d'un temps légèrement plus long, puisque non exposés aux activités expérimentales.

Les analyses des évaluations du premier trimestre montrent une similarité des niveaux de départ, avec une légère supériorité du groupe expérimental, confirmant partiellement l'hypothèse H3. Les analyses des évaluations du deuxième trimestre montrent des résultats intéressants. Pour les trois premières évaluations (aux mois de décembre et janvier), les résultats des deux groupes restent presque équivalents. Cependant, les deux dernières évaluations (aux mois de février et mars) montrent une amélioration des performances pour le groupe expérimental. Plus particulièrement, il présente une diminution des résultats négatifs (rouges et jaunes), en faveur de

résultats positifs (verts et verts+). Il est dès lors possible de conclure que les activités sur les émotions semblent montrer des effets sur les performances en LV Anglais, notamment sur le moyen-long terme. Cela peut indiquer que les bénéfices liés aux activités sur les émotions mettent du temps à se mettre en place. Ils semblent toutefois visibles sur le long terme.

Dans cette optique, les résultats confirment en partie l'hypothèse H4 qui stipulait une amélioration des performances en LV Anglais pour le groupe expérimental, due aux activités sur les émotions et à l'augmentation du niveau d'intelligence émotionnelle des élèves. En outre, ces analyses renforcent les résultats de la littérature qui affirment un lien positif entre intelligence émotionnelle et réussite scolaire (Durlak et al., 2011 ; Govaerts & Grégoire, 2004 ; Van der Zee et al., 2002).

4.3. Limites

Cette recherche a donné lieu à la confirmation des deux premières hypothèses H1 et H2, portant sur l'impact des activités proposées sur l'intelligence émotionnelle des élèves, et à la validation partielle des hypothèses H3 et H4, portant sur le lien de dites activités sur les performances des élèves en LV Anglais. Cependant, il convient ici de présenter une série de limites que rencontre cette recherche.

Premièrement, les activités sur les émotions ont connu une fin imprévue, à cause de la situation sanitaire (pandémie du Coronavirus) survenue en France à la mi-mars qui a mené à la fermeture des établissements scolaires. Cela a écourté les activités qui étaient prévues pour les deux dernières semaines de mars. Le post-test a quand-même été réalisé dans des conditions expérimentales, le dernier jour de cours avant le confinement. Il serait intéressant de répliquer l'expérience en concluant toutes les activités expérimentales initialement prévues.

Deuxièmement, les hypothèses ont été confirmées ou partiellement confirmées, mais la significativité des résultats reste limitée à cause de la taille très réduite de l'échantillon (38 élèves au total). Il serait souhaitable de reproduire l'expérience avec un échantillon plus consistant en taille, afin de rajouter de la significativité statistique aux résultats, en opérant des calculs statistiques plus précis, qui consolideraient davantage les résultats obtenus.

Troisièmement, les performances en LV Anglais ont été mesurées en analysant les résultats des élèves aux évaluations du premier et du deuxième trimestre. Cependant, aucune épreuve spécifique n'a été donnée en pré-test et post-test, afin d'observer les évolutions des performances en LV Anglais sur un même type d'épreuve. Il pourrait être envisageable de penser à ce genre d'analyse, afin d'avoir des résultats plus consistants concernant les performances des élèves. Cependant, il faut souligner que ce type d'approche devrait tenir compte du fait que les performances des élèves évoluent de manière naturelle tout au long de l'année, ce qui fait penser à une amélioration naturelle des résultats au post-test sur une même épreuve. Les activités sur les émotions constitueraient seulement un des nombreux facteurs qui ont un impact sur les apprentissages. Les résultats à une même épreuve en pré-test et post-test ne dépendraient probablement pas que de l'amélioration de l'intelligence émotionnelle des élèves, et les analyses devraient prendre en compte les autres facteurs invisibles. Il s'agirait cependant de limiter au maximum les paramètres jouant sur cette variabilité de manière à mettre en évidence les seuls effets de l'intelligence émotionnelle sur la performance scolaire.

Conclusion

Cette recherche a permis de démontrer l'intérêt de la mise en place d'activités portant sur l'intelligence émotionnelle, qui d'un côté permet d'atteindre un état de bien-être psychologique (Carmeli et al., 2009), et de l'autre côté de renforcer la réussite scolaire (Durlak et al., 2011 ; Govaerts & Grégoire, 2004 ; Van der Zee et al., 2002). Cette étude s'inscrit dans les préconisations de l'Éducation Nationale, qui promeut l'apprentissage des compétences psychosociales (dont l'intelligence émotionnelle fait partie) dans le Parcours de Santé, s'étendant tout le long de la scolarité des élèves.

Le but primaire de cette recherche était celui de montrer l'intérêt des compétences psychosociales (CSP), un aspect du développement des enfants et des individus trop souvent oublié en faveur d'une attention exclusivement portée aux compétences académiques. Les résultats prouvent que l'enseignement de l'intelligence émotionnelle est bien possible, comme le montre l'augmentation des scores en intelligence émotionnelle avec des activités dédiées à ce sujet, sur une période de quatre mois. Cela peut servir d'inspiration à des futures recherches qui

veulent investiguer l'impact d'activités sur les émotions dans le cadre de disciplines scolaires, même autres que l'anglais. En effet, les activités proposées ont été créées et pensées pour l'enseignement de la LV Anglais, mais cela pourrait être adapté au contexte d'autres disciplines, toujours en s'inscrivant dans le Parcours de Santé préconisé par l'Éducation Nationale.

En termes de futures recherches et de possibles ouvertures, il serait intéressant de reproduire l'expérience avec des échantillons plus nombreux et en proposant différents types d'activités visant au développement de l'intelligence émotionnelle, ou d'un autre type de CPS. De plus, une mesure plus fine de l'évolution de l'intelligence émotionnelle pourrait être obtenue en remplissant le questionnaire G-TMMS à plusieurs reprises tout au long de l'expérimentation. Cela permettrait d'évaluer l'impact plus précis de certaines activités et d'en déterminer la pertinence, ainsi que d'approfondir les connaissances sur le développement de ce type d'intelligence.

Comme il a été présenté dans le cadre théorique, l'intelligence émotionnelle a des effets sur des variables autres que les performances scolaires, par exemple sur le climat de classe (Landau & Meirovich, 2011). Il serait donc pertinent d'étudier l'impact des activités concernant les émotions sur d'autres variables, par exemple le climat de classe, en créant ou en utilisant des questionnaires scientifiquement validés, ou bien des méthodes de recueil de données plus qualitatives. Cela permettrait de contribuer à l'état de la recherche actuelle sur les impacts de l'intelligence émotionnelle en contexte scolaire, et d'élargir l'attention portée à ce sujet, qui reste une branche d'étude encore peu développée (Cuisinier & Pons, 2011).

Finalement, cette recherche se focalise sur le macro-niveau classe, en étudiant les variations en termes d'intelligence émotionnelle et de performances en LV Anglais au niveau du groupe classe. Il serait toutefois envisageable de porter l'attention à un niveau plus fin, c'est-à-dire au suivi de chaque élève. Il serait donc possible d'étudier l'impact des activités concernant les émotions sur chaque élève, ou sur des élèves à profil particulier, afin d'obtenir des informations concernant le développement de l'intelligence émotionnelle plus spécifiques à l'échelle de l'élève, et non pas du groupe classe.

Pour conclure, cette recherche concerne à la fois l'enseignement de la LV Anglais et des CPS des élèves. Elle montre comment ces deux domaines sont

complémentaires et ne s'excluent pas l'un l'autre. Cette étude souhaite développer l'intérêt et la curiosité pour ce champ de recherche en didactique qui s'intéresse aux compétences plus sociales des élèves. Elle vise à élargir le champ de mise en œuvre du travail des enseignants : cela peut dépasser le seul enseignement d'une discipline académique, en incluant le développement de compétences plus larges, qui participent à la formation d'élèves certes intellectuellement, mais aussi psychiquement et socialement épanouis.

Références bibliographiques

- Agaësse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue Japonaise de Didactique du Français*, 3(1), 6-19
- Aritzeta, A., Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I., Haranburu, M., & Gartzia, L. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 1-8
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA – Études de Linguistique Appliquée*, 144, 407-425
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 5, 840–858
- Carmeli, A., Yitzhak-Halevy, M., & Weisberg, J. (2009). The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1), 66–78. DOI : 10.1108/02683940910922546
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2012). Emotions et cognition en classe. *HAL, Archives Ouvertes*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Durdu, I., & Sahin, S. (2018). Relationship between emotional intelligence and classroom climate. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 424-444. DOI: 10.5281/zenodo.1218637
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. DOI : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions ? *Psychological Review*, 99(3), 550-553.
- Fitness, J., & Curtis, M. (2003). Emotional intelligence and their Trait Meta-Mood Scale : relationships with empathy, attributional complexity, self-control, and responses to interpersonal conflict. *E-Journal of Applied Psychology : Social Section*, 1(1), 50-62
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2004). Stressful academic situations: study on appraisal variables in adolescence. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée /*

European Review of Applied Psychology, 54(4), 261–271. DOI: 10.1016/j.erap.2004.05.001

Grossmann, F., & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 28, 117-135

Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Emptahy and emotional intelligence : what is it really about ? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123

Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions : an analysis of a semantic field. *Cognition and Emotions*, 3, 81-123

Kokkinos, C.M., & Kipritsi, E. (2011). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41-58

Landau, J., & Meirovich, G. (2011). Development of students' emotional intelligence : participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(3), 89-104

Luis, E., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La Santé en Action*, 431, 12-16

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298

Perry, N.E., VandeKamp, K.O., Mercer, L.K., & Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5–15. DOI :10.1207/00461520252828519

Rauschmayer, F. (2005). Linking emotions to needs : a comment on mindsets, rationality and emotion in multi-criteria decision analysis. *Journal of Multi-Criteria Decision Analysis*, 13, 187-190

Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire*, 29, 81-95

Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. DOI : 10.1037/a0027268

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*(2), 103–125. DOI: 10.1002/per.434

Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale (2016). *Éducation à la santé*. Circulaire n°2016-008 du 28 janvier 2016, Ministère de l'Éducation Nationale. http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2016/08/cir_41239.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Le parcours éducatif de santé*. <https://eduscol.education.fr/cid105644/le-parcours-educatif-sante.html> (consulté le 03 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée*. <https://eduscol.education.fr/cid101019/les-parcours-educatifs-ecole-college-lycee.html> (consulté le 03 avril 2020)

Ministère de l'Éducation Nationale (2017). *Mise en œuvre du parcours éducatif de santé*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Sante/32/5/Guide_PES_v6_688325.pdf (consulté le 03 avril 2020)

Table des annexes

Annexe 1. Questionnaire G-TMMS adapté et traduit en français	44
Annexe 2. Autorisation de participation à l'étude.....	45
Annexe 3. Activités de compréhension et gestion des émotions.....	46
Annexe 3.1. Mental Health Check-In Poster	46
Annexe 3.2. Thankful Turkey	47
Annexe 3.3. Christmas Cards	50
Annexe 3.4. Inside Out	51
Annexe 3.5. Motivational Monday – partie 1	53
Annexe 3.6. Motivational Monday – partie 2	54
Annexe 3.7. The Emotions Tree	55
Annexe 3.8. Empathy.....	56
Annexe 4. Résultats des élèves au G-TMMS.....	58
Annexe 4.1. Pré-test – Groupe contrôle.....	58
Annexe 4.2. Pré-test – Groupe expérimental.....	59
Annexe 4.3. Post-test – Groupe contrôle	60
Annexe 4.4. Post-test – Groupe expérimental	61
Annexe 5. Performances des élèves en LV Anglais, en %.....	62
Annexe 6. Abstract, en français et en anglais.....	64

Annexe 1. Questionnaire G-TMMS adapté et traduit en français

Veillez réagir aux affirmations suivantes, en entourant un chiffre de 1 (= pas du tout d'accord) à 5 (= tout à fait d'accord). Il n'y pas de bonnes, ni de mauvaises réponses. Ce qui compte est votre ressenti et votre opinion en toute honnêteté.

1 = pas du tout d'accord

4 = d'accord

2 = en désaccord

5 = tout à fait d'accord

3 = ni d'accord ni en désaccord

- 1) En cours d'anglais, nous prêtons beaucoup d'attention à nos émotions.
- 2) En cours d'anglais, nous nous intéressons généralement à la manière dont les autres élèves se sentent.
- 3) En cours d'anglais, nous dédions généralement du temps à prendre conscience de nos émotions.
- 4) En cours d'anglais, nous pensons que cela vaut la peine de faire attention aux émotions et aux humeurs des élèves.
- 5) En cours d'anglais, nous réfléchissons souvent aux émotions que les autres élèves pourraient ressentir.
- 6) En cours d'anglais, nous faisons vraiment attention à nos émotions.
- 7) En cours d'anglais, nous sommes souvent capables de décrire nos émotions.
- 8) En cours d'anglais, nous sommes généralement conscients des émotions que nous pourrions ressentir dans de différentes situations.
- 9) En cours d'anglais, nous avons le droit d'exprimer nos émotions.
- 10) En cours d'anglais, nous pouvons comprendre nos émotions.
- 11) Même si parfois nous nous sentons tristes, il y a une atmosphère optimiste lors du cours d'anglais.
- 12) Même si nous nous sentons mal, nous essayons de penser à des choses joyeuses lors du cours d'anglais.
- 13) Même si en cours d'anglais nous nous sentons parfois tristes, généralement nous adoptons une attitude positive.
- 14) En cours d'anglais nous essayons tous d'avoir des émotions positives, même si nous nous sentons mal.
- 15) Nous essayons d'être de bonne humeur lors du cours d'anglais.
- 16) Quand nous nous sentons heureux en cours d'anglais, nous essayons de garder cette émotion le plus longtemps possible.

Annexe 2. Autorisation de participation à l'étude

Feuille de demande d'autorisation à participer à l'étude, nécessitant la signature des parents des élèves.

Chers parents d'élèves,

Dans le cadre de mon travail de recherche, je souhaite mettre en place une étude scientifique afin de mieux comprendre les effets de l'enseignement de l'anglais sur le développement de l'intelligence émotionnelle des élèves de collège. L'intelligence émotionnelle consiste en la capacité à reconnaître, gérer et communiquer ses propres émotions et celles des autres.

Pour cette raison, je serai amenée à interroger mes élèves des classes de 4^{ème} (groupe 3 et groupe 6) par le biais d'un questionnaire, à deux reprises pendant l'année scolaire 2019-2020.

Je tiens à souligner que :

- Les réponses seront confidentielles et collectées aux seules fins de la recherche ; elles ne seront pas communiquées à des tierces personnes (comme les autres enseignants, le personnel administratif, etc.). Les résultats seront anonymés.
- La participation à l'étude ne fait pas l'objet d'une évaluation et ne donnera pas lieu à des notes.
- A la fin de l'année scolaire, si vous le souhaitez, je pourrai partager avec vous l'analyse des résultats.

Dans l'espoir de pouvoir compter sur la participation de votre enfant à ce projet de recherche, je vous prie d'agréer, chers parents, l'expression de mes salutations distinguées.

Mme Fabbro, professeure d'anglais

Je soussigné.e mère / père / tuteur de.....
en classe de

- autorise
 n'autorise pas

mon enfant à participer à la recherche sur l'intelligence émotionnelle en cours d'anglais avec Mme Fabbro, pendant l'année scolaire 2019-2020.

Date

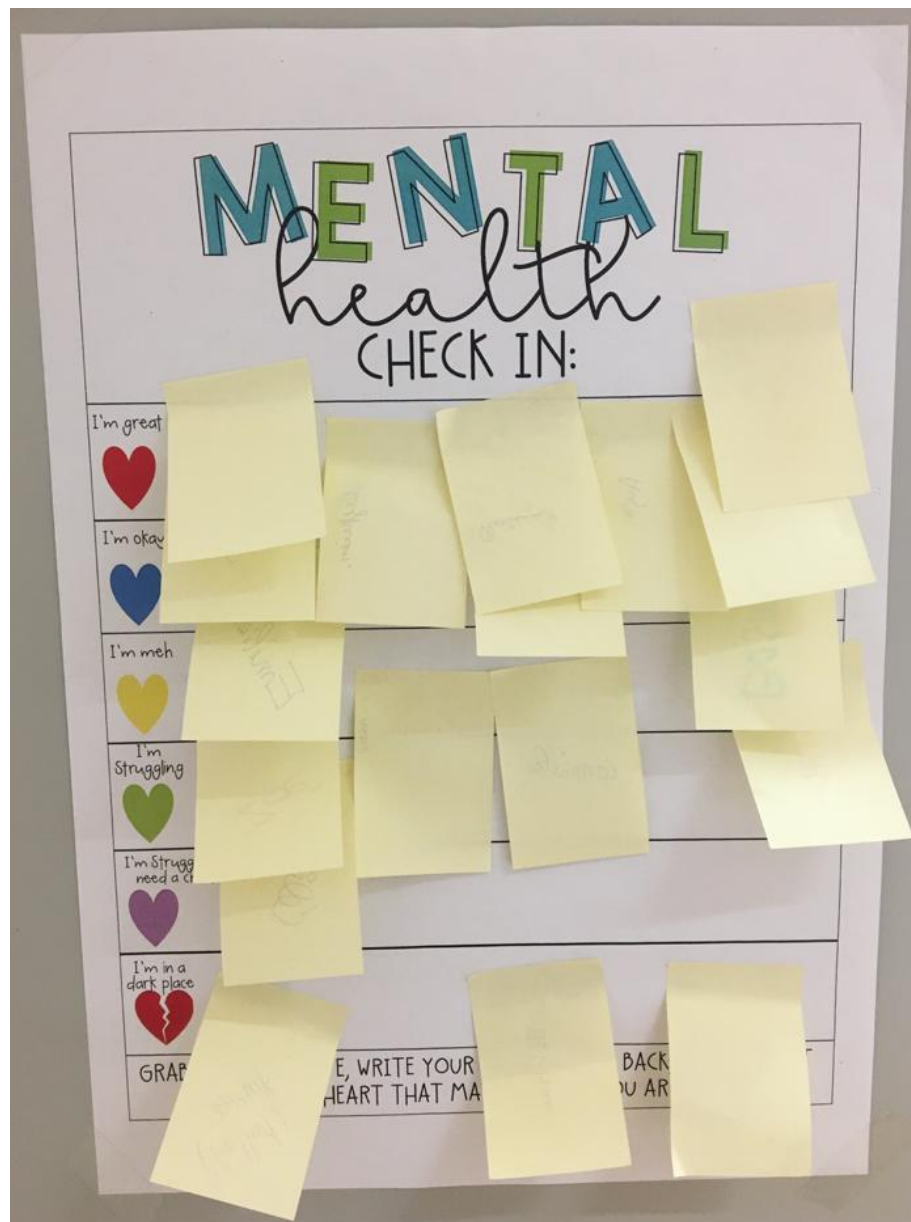
Signature

Annexe 3. Activités de compréhension et gestion des émotions

Ces activités ont été proposées et réalisées pendant les cours de LV Anglais, exclusivement par le groupe expérimental.

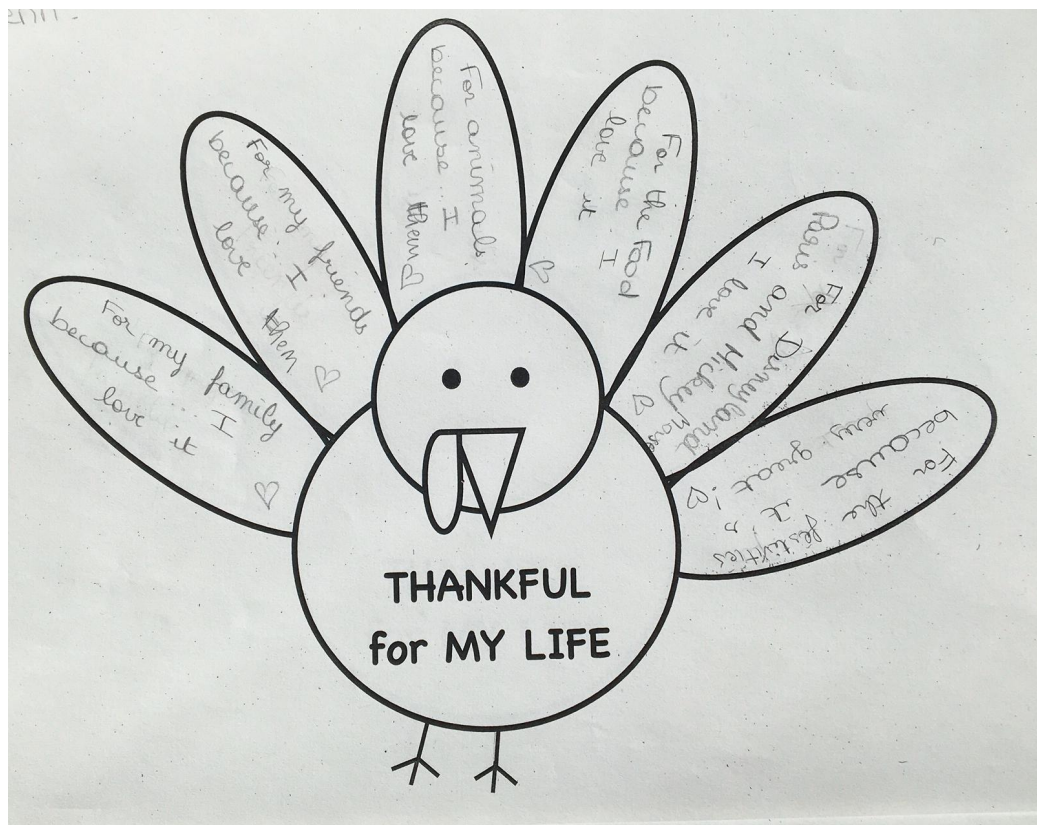
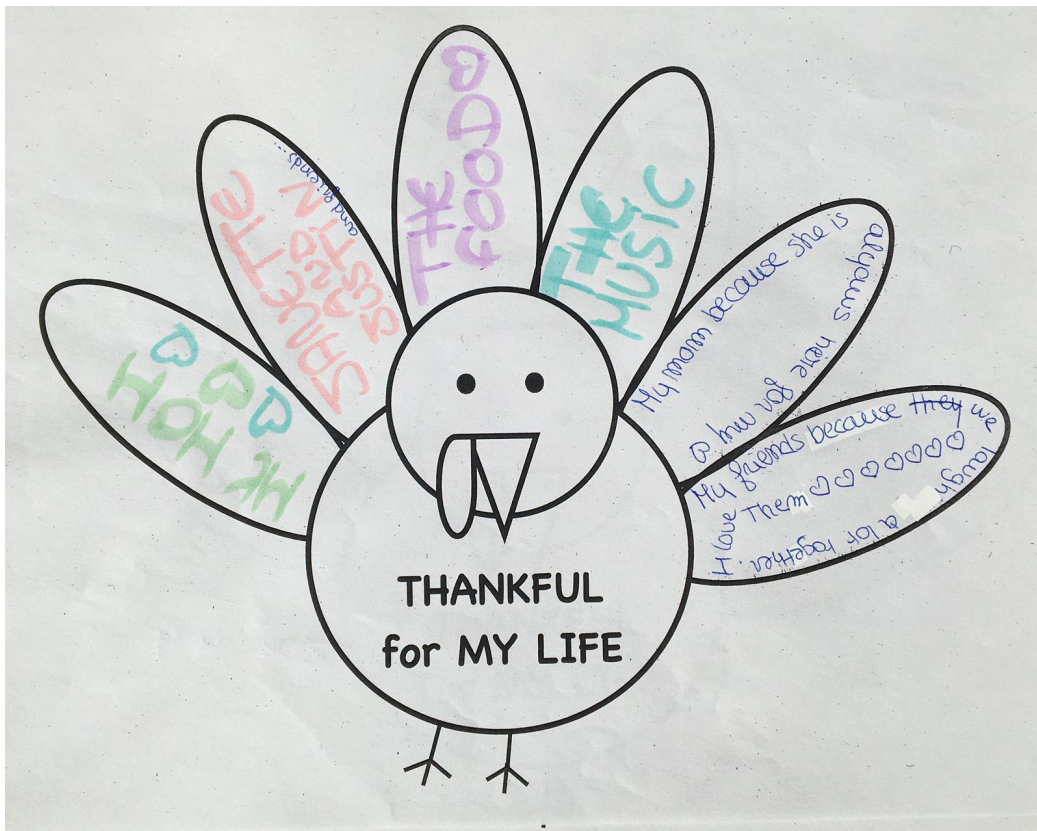
Annexe 3.1. Mental Health Check-In Poster

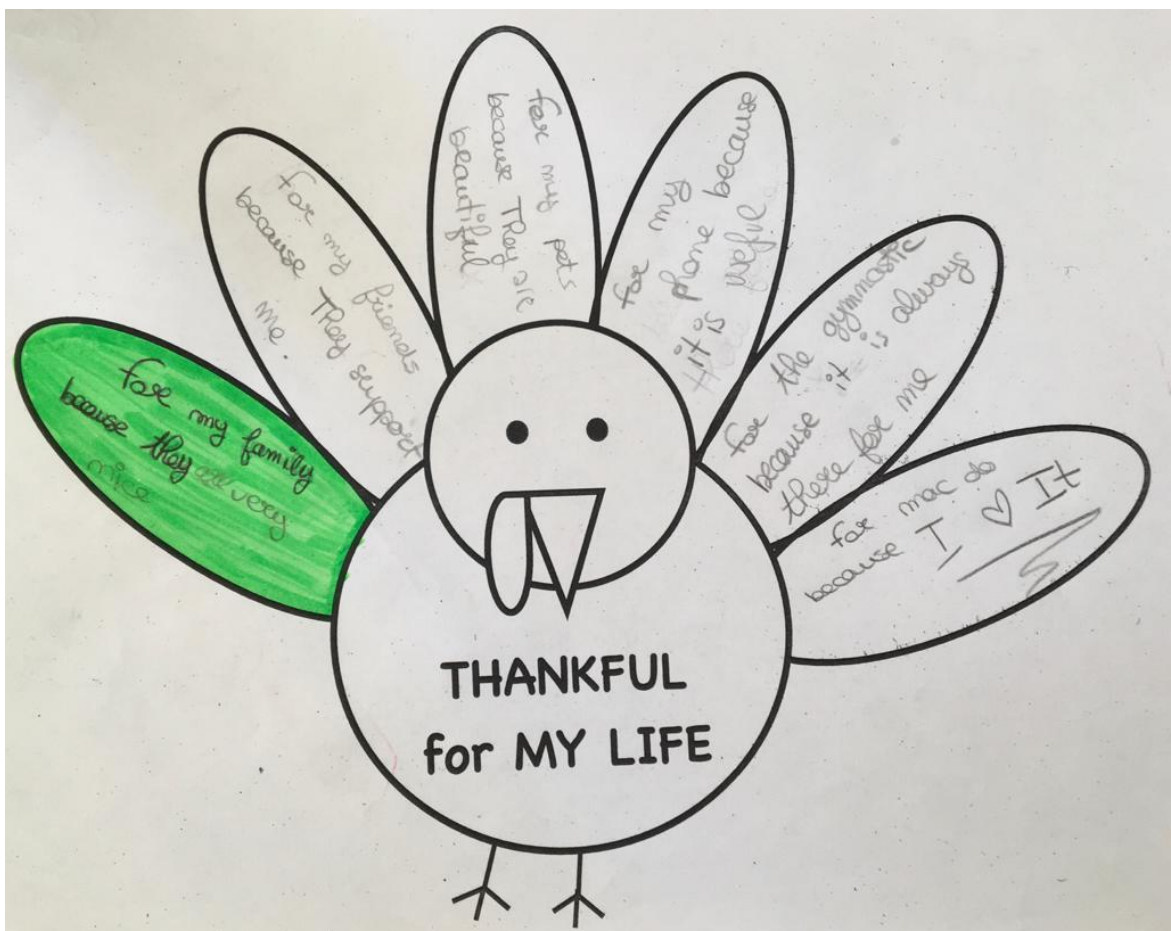
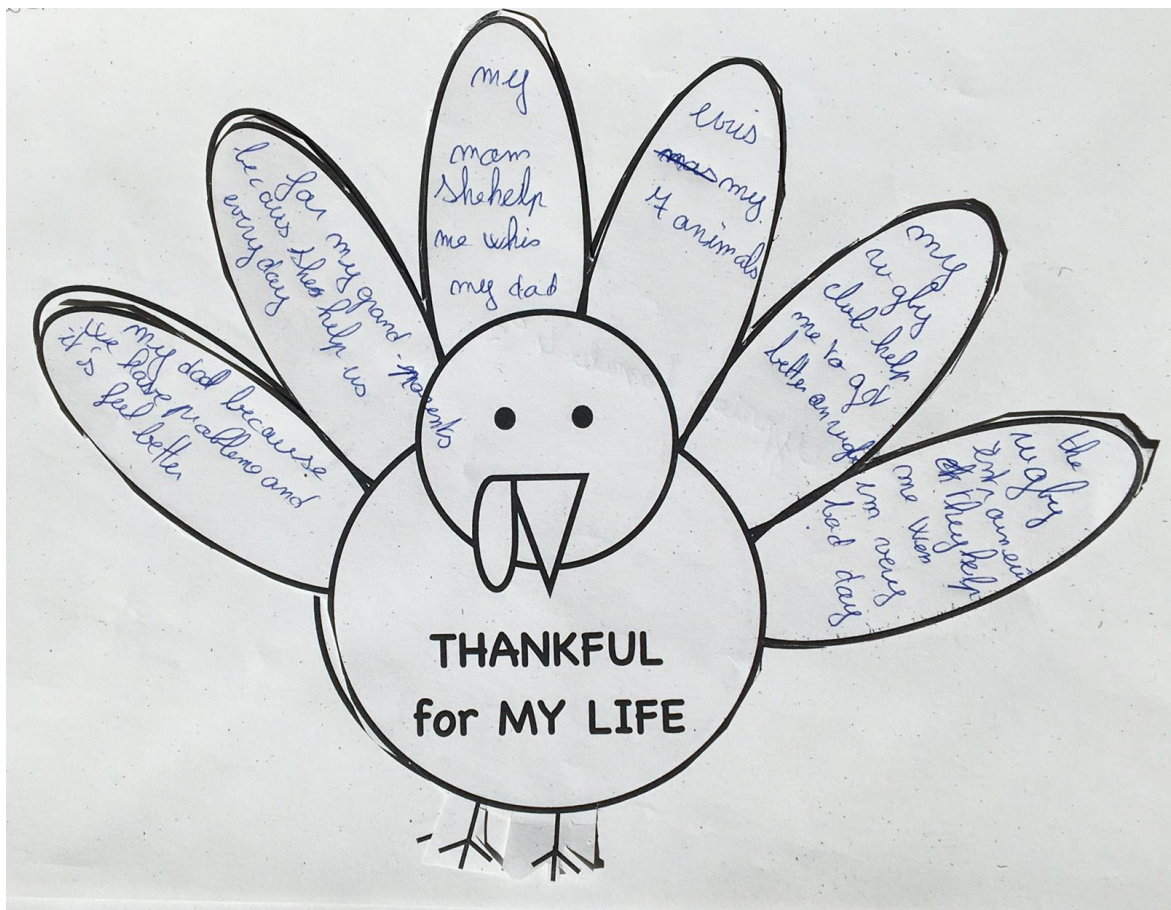
Voici un exemple du *Mental Health Check-In Poster* rempli par les élèves à la fin d'un cours. Ce poster était affiché dans les deux salles de cours de LV Anglais du groupe expérimental tout le long de l'année.



Annexe 3.2. Thankful Turkey

Voici des exemples de *Thankful Turkeys* remplis par les élèves à l'occasion de Thanksgiving.



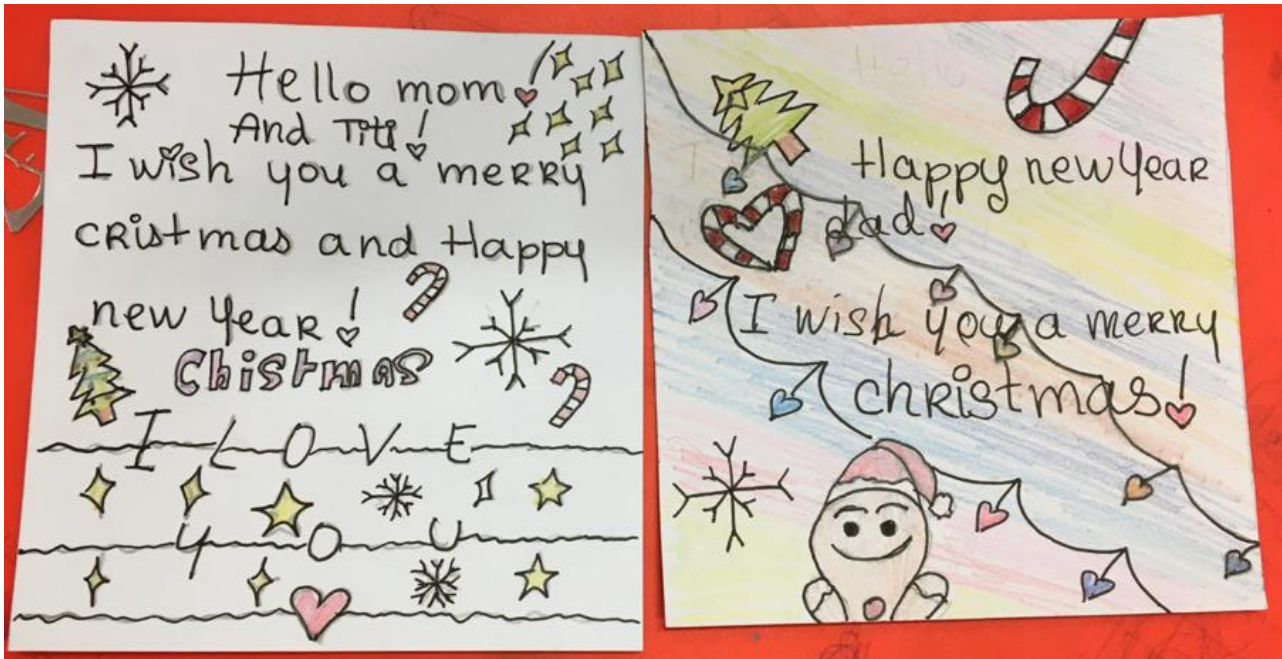


Voici l'exemple très touchant d'une élève, qui a été mise en contact avec l'assistance sociale après avoir lu ce qu'elle avait noté sur le *Thankful Turkey*. Ceci est un exemple de l'impact que ce genre d'activités peut avoir sur les élèves.



Annexe 3.3. Christmas Cards

Voici quelques exemples de *Christmas Cards* réalisées par les élèves avant les vacances de Noël.



Annexe 3.4. Inside Out

Voici la fiche qui a guidé l'accès au sens de la vidéo tirée du dessin animé « *Inside Out* » (« *Viceversa* »). Première partie :

***Inside Out* – opening scene**

Who are these characters?



.....

What do they represent?

Deuxième partie :

In groups, discuss and then answer the following questions.

1) What are our different emotions? Mention the 5 basic ones.

.....

2) What is the purpose of each emotion?

..... =

..... =

..... =

..... =

..... =

3) How do we express the emotions we are feeling?

.....

.....

4) How can we recognize the emotions someone else is feeling? (body language, actions, words)






.....

.....

Voici des exemples de productions d'élèves :

Inside Out – opening scene

Who are these characters?

Joy Sadness fear disgust anger

What do they represent? emotions

In groups, discuss and then answer the following questions.

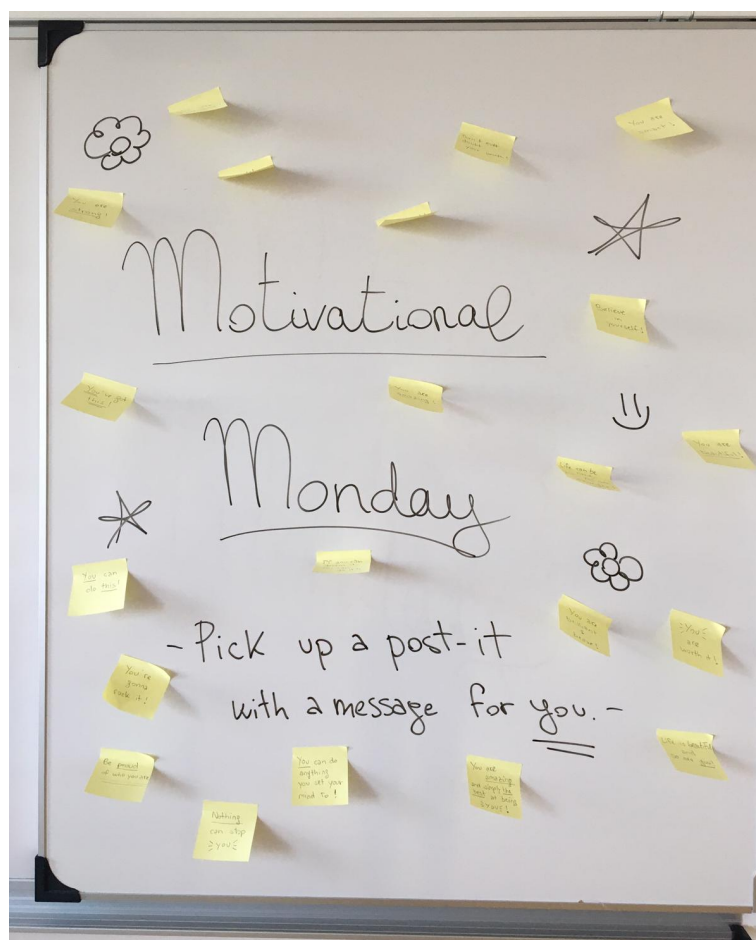
- 1) What are our different emotions? Mention the 5 basic ones.
 Joy, Sadness, Fear, Disgust and Anger
- 2) What is the purpose of each emotion?
 Joy = To open up to people, to feel good
 Sadness = To stay alone → To help feel better, to get to know me better
 Fear = To protect oneself, to ask for help
 Disgust = To avoid feeling sick and being in bad situations
 Anger = To get rid of our anger
- 3) How do we express the emotions we are feeling?
 With facial expression, body language
- 4) How can we recognize the emotions someone else is feeling? (body language, actions, words)
 When you are happy, you smile; When you are sad, you cry;
 When you fear, you scream; When you are disgusted, you say "YUK"
 When you are angry, you break a lot of things

Annexe 3.5. Motivational Monday – partie 1

Voici la liste des messages motivants que j'ai préparés pour les élèves.

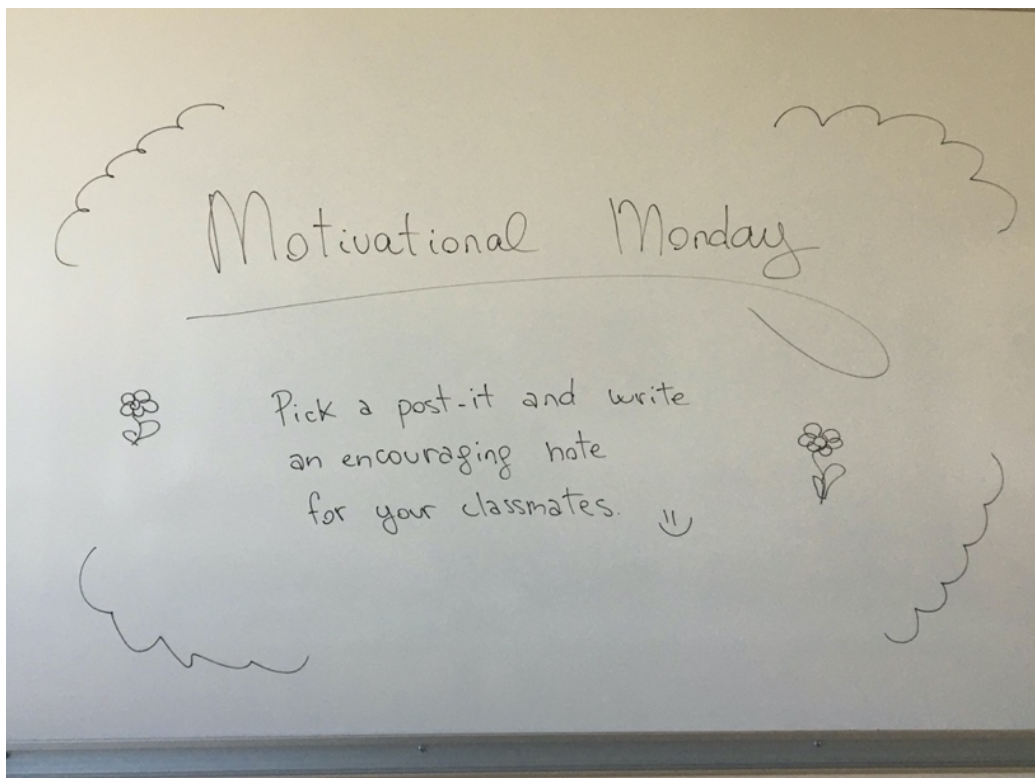
1. You're gonna rock it	2. You are amazing
3. You can do this	4. You've got this
5. If you can dream it, you can do it	6. You are beautiful
7. Life is hard, but you are stronger	8. You are strong
9. You are awesome	10. Believe in yourself
11. You are worth it	12. Don't let anything bring you down
13. Shine bright like a diamond	14. Life is beautiful, and so are you
15. You can do anything you set your mind to	16. Be proud of who you are
17. Don't ever doubt your worth	18. You are amazing and simply the best at being YOU
19. You are smart	20. You are brilliant and brave
21. Nothing can stop you	

J'ai ensuite copié ces messages dans des post-it, que j'ai collés au tableau pour que les élèves en prennent un chacun.

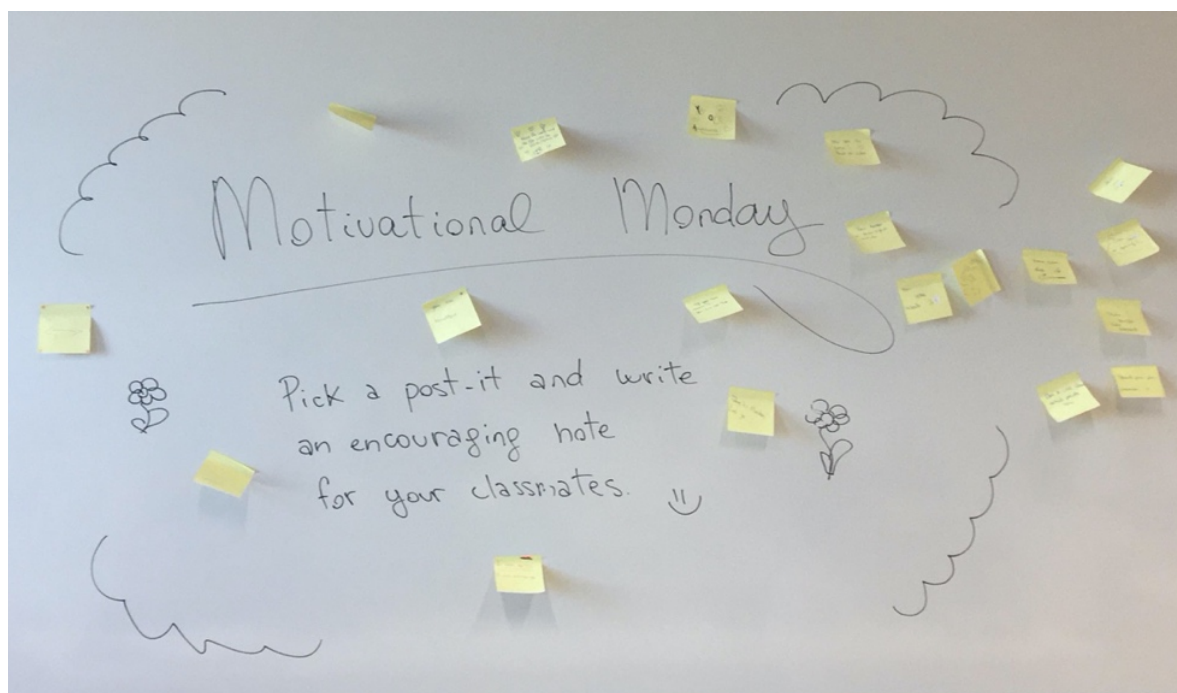


Annexe 3.6. Motivational Monday – partie 2

Cette fois-ci, les élèves devaient eux rédiger des messages motivants sur des post-it pour leurs camarades. Voici la consigne écrite au tableau.



Les élèves ont ensuite collé leurs messages pour les camarades, et chacun est reparti avec un post-it motivant.



Annexe 3.7. The Emotions Tree

Voici le brainstorming réalisé par les élèves, afin de détailler plusieurs émotions qui se classent au sein des cinq émotions basiques. Les interventions des élèves ont été très fines et pertinentes. Certains adjectifs ont été classés dans plusieurs colonnes, car ils ont été identifiés comme pluri-formes : les élèves ont jugé qu'ils peuvent avoir des nuances parfois plus positives, parfois plus négatives (par exemple « tired » ou « surprised »).

<u>SADNESS</u>	<u>ANGER</u>	<u>Joy</u>	<u>FEAR</u>	<u>DISGUST</u>
sad	angry	happy	scared	disgusted
tired ⊖	lifeless	joyful	afraid	disappointed
sick	jealous	surprised ⊕	fearful	strange
bored	unbearable	tired ⊕	⊖ surprised	
overwhelmed	annoyed	fine/good	uncomfortable	
passive	bad	beautiful	paralysed	
bad	hateful	amused	shocked	
Useless		normal/alright		
		excited		
		euphorical		

Annexe 3.8. Empathy

Voici la fiche pour guider l'accès au sens de la vidéo sur l'empathie (« Empathy » par Brené Brown).

Brené Brown's video on EMPATHY

Answer the following questions about the video.

1) What is the difference between empathy and sympathy?

EMPATHY:

SYMPATHY:

2) What are the 4 characteristics that define empathy?

1.

2.

3.

4.

3) Overall, empathy is

4) Place the following comments in the right column.

“Hey, I know what it’s like down here” – “You’re not alone” – “Oh, it’s bad huh?” – “Do you want a sandwich?” – “At least, you have” – “At least, you are....” – “I don’t even know what to say now, I’m just so glad you told me”

<i>Empathetic answers</i>	<i>Sympathetic answers</i>

5) What is an empathetic reaction when someone needs us?

Try to make things better

Make fun of the person

Show connection

Compare our problems to the ones of the person



Un exemple de production d'élève :

Trussardi, Marche (Eke) 12th 2020
EMPATHY
 Brené Brown's video on EMPATHY

Answer the following questions about the video.

1) What is the difference between empathy and sympathy?

EMPATHY: *it fuels connection*

SYMPATHY: *it drives disconnection*

2) What are the 4 characteristics that define empathy?

1. *Perspective taking*
2. *Staying out of judgement*
3. *Recognising emotions in others*
4. *Communicating emotions*

3) Overall, empathy is *feeling with people*




4) Place the following comments in the right column.

"Hey, I know what it's like down here" – "You're not alone" – "Oh, it's bad hein?" – "Do you want a sandwich?" – "At least, you have..." – "At least, you are..." – "I don't even know what to say now, I'm just so glad you told me"

<i>Empathetic answers</i>	<i>Sympathetic answers</i>

5) What is an empathetic reaction when someone needs us?

- Try to make things better
- Make fun of the person
- Show connection
- Compare our problems to the ones of the person

Annexe 4. Résultats des élèves au G-TMMS

Annexe 4.1. Pré-test – Groupe contrôle

Numero Res	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	17	18	19	
Mon prénom	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	
Mon groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	Groupe	GROUPE CONTROLE
Je réponds	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	Pour la	GROUPE CONTROLE
1) En cours	5	3	3	2	3	3	3	3	3	4	5	3	2	4	5	3	3	3	3,33
2) En cours	5	5	2	3	2	4	3	2	3	4	5	3	1	3	4	3	2	2	3,11
3) En cours	4	2	4	2	3	3	4	2	3	2	5	3	1	3	3	3	3	1	2,83
4) En cours	5	3	4	4	3	5	2	3	4	4	5	4	1	5	3	3	4	4	3,67
5) En cours	5	1	3	2	1	4	2	2	3	4	4	2	2	3	3	3	3	4	2,83
6) En cours	4	2	3	3	1	3	3	2	4	3	4	3	1	5	5	3	5	3	3,17
7) En cours	3	4	2	3	1	3	4	3	4	4	4	2	4	5	1	3	2	2	3,00
8) En cours	4	5	3	4	2	3	3	2	4	5	5	4	3	4	5	3	2	3	3,56
9) En cours	3	5	5	2	5	5	4	4	5	3	5	4	4	5	3	4	5	5	4,22
10) En cours	3	4	4	2	1	3	3	4	4	2	5	3	2	4	4	4	4	3	3,28
11) Même s	4	5	3	4	1	3	2	3	4	2	3	2	5	5	5	3	3	4	3,39
12) Même s	5	5	5	3	2	4	1	3	4	1	1	3	5	1	4	3	4	4	3,22
13) Même s	5	5	4	4	3	5	5	3	3	4	2	4	3	1	4	3	4	4	3,67
14) En cours	2	3	3	3	2	4	3	3	3	2	2	3	5	3	1	3	4	2	2,83
15) Nous es	5	5	4	4	3	5	2	4	4	4	5	3	4	5	5	4	4	3	4,12
16) Quand	3	5	2	4	4	5	3	1	4	4	5	4	5	5	2	3	4	5	3,71

Annexe 4.2. Pré-test – Groupe expérimental

Num. Rec	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Mon pré	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	
Mon grou	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Je répo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1) En col	4	4	3	3	3	1	1	1	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
2) En col	3	3	4	4	3	3	3	1	3	2	3	3	1	4	3	3	5	3	2	2	2
3) En col	3	3	1	2	1	2	2	1	2	3	4	3	1	3	2	4	3	3	3	2	2
4) En col	2	5	3	3	4	4	5	4	3	2	5	3	4	5	3	4	5	3	4	4	4
5) En col	2	3	3	4	4	5	5	1	2	3	3	3	1	3	4	2	5	3	2	2	2
6) En col	3	4	2	3	3	2	5	1	3	2	4	3	1	4	3	4	5	3	2	3	3
7) En col	4	2	4	2	4	3	2	1	3	2	5	3	2	2	4	4	5	3	3	2	2
8) En col	3	3	4	3	5	2	3	3	2	2	5	3	2	5	3	4	5	3	4	4	4
9) En col	4	5	5	4	5	3	3	5	3	2	1	3	5	5	3	3	3	3	1	1	1
10) En c	3	3	4	3	4	3	4	3	3	2	4	3	5	5	2	4	5	3	2	5	5
11) Mérr	3	4	3	5	4	4	3	2	3	3	3	3	4	3	3	5	5	3	3	3	3
12) Mérr	3	5	2	5	2	4	4	5	2	2	5	1	5	4	3	4	5	3	2	3	3
13) Mérr	5	3	4	5	4	3	4	5	2	3	2	3	5	5	4	4	5	3	2	5	5
14) En c	5	3	3	5	4	2	3	5	3	2	2	3	5	4	3	4	5	3	2	4	4
15) Nour	5	4	3	5	4	4	4	5	4	3	5	3	5	5	4	5	5	3	4	2	2
16) Qual	5	5	5	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	5	3	5	5	3	2	1	1
																					MOY x ITEM
																					2,90
																					2,90
																					2,40
																					3,75
																					3,00
																					3,00
																					2,90
																					3,40
																					3,35
																					3,50
																					3,45
																					3,45
																					3,80
																					3,50
																					4,10
																					4,00

Annexe 4.3. Post-test – Groupe contrôle

Numero Recherche	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	14	15	16	17	18	19
Mon prénom :	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	
Mon groupe d'anglais :	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe f	Groupe 6
Je réponds à ce questionnaire	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2	Pour la 2èr
1) En cours d'anglais, no	3	1	2	2	1	3	2	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4
2) En cours d'anglais, no	2	2	1	2	1	3	2	4	4	4	2	5	3	5	3	4	3
3) En cours d'anglais, no	2	2	1	2	1	3	1	4	3	4	1	3	3	2	3	3	4
4) En cours d'anglais, no	4	2	4	3	1	3	2	4	4	4	3	4	3	3	3	3	2
5) En cours d'anglais, no	5	3	1	2	1	3	1	4	4	4	2	3	2	3	3	3	4
6) En cours d'anglais, no	3	2	3	2	1	3	1	3	3	3	3	2	4	3	3	4	3
7) En cours d'anglais, no	2	4	3	3	1	3	2	4	4	5	2	1	3	2	3	4	5
8) En cours d'anglais, no	4	2	2	4	1	3	3	4	3	4	4	3	3	2	3	3	2
9) En cours d'anglais, no	1	3	5	3	5	3	4	5	5	5	3	4	3	1	3	3	1
10) En cours d'anglais, no	4	3	5	2	5	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	4	5
11) Même si parfois nous	3	4	3	4	1	4	2	3	5	5	4	3	3	5	3	2	3
12) Même si nous nous	3	3	5	3	1	3	2	3	4	5	4	5	3	4	3	4	3
13) Même si en cours d'	4	4	5	4	1	3	3	2	5	4	3	4	3	5	3	3	4
14) En cours d'anglais r	1	4	5	3	1	3	2	3	4	4	4	5	3	4	3	4	1
15) Nous essayons d'ét	4	4	5	4	1	4	3	4	5	5	4	5	3	4	3	3	3
16) Quand nous nous st	5	5	5	2	5	4	3	5	5	5	3	5	3	4	3	2	5
																	MOY x ITEM
																	2,76
																	2,94
																	2,47
																	3,06
																	2,82
																	2,71
																	3,00
																	2,94
																	3,35
																	3,59
																	3,35
																	3,41
																	3,53
																	3,18
																	3,76
																	4,06

Annexe 4.4. Post-test – Groupe expérimental

Numéro recherche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Mon prénom :	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	//	
Mon groupe d'anglais	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Groupe 11	Groupe 12	Groupe 13	Groupe 14	Groupe 15	Groupe 16	Groupe 17	Groupe 18	Groupe 19	Groupe 20	
Je réponds à ce que	Pour la 1	Pour la 2	Pour la 3	Pour la 4	Pour la 5	Pour la 6	Pour la 7	Pour la 8	Pour la 9	Pour la 10	Pour la 11	Pour la 12	Pour la 13	Pour la 14	Pour la 15	Pour la 16	Pour la 17	Pour la 18	Pour la 19	Pour la 20	
1) En cours d'anglais	5	3	4	2	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	2	4	4,10
2) En cours d'anglais	4	4	3	3	5	4	3	4	2	4	5	4	4	5	5	4	5	5	3	5	4,05
3) En cours d'anglais	5	4	5	3	4	3	4	3	4	4	5	4	4	3	4	3	5	5	3	4	3,95
4) En cours d'anglais	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	5	4	3	5	4	4	5	5	2	5	3,90
5) En cours d'anglais	4	4	5	2	4	4	4	5	3	3	5	4	4	2	3	4	5	5	4	5	3,95
6) En cours d'anglais	5	4	5	3	3	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	5	5	3	4	4,20
7) En cours d'anglais	5	5	4	3	4	4	1	4	4	4	5	4	2	4	4	3	5	5	2	4	3,80
8) En cours d'anglais	4	4	5	4	5	4	4	4	3	5	3	4	4	3	4	5	5	5	2	3	4,00
9) En cours d'anglais	5	5	2	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4,45
10) En cours d'anglais	5	4	4	3	4	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	5	5	2	4	3,95
11) Même si parfois	3	3	2	4	4	5	3	4	3	5	5	4	3	5	3	5	5	5	2	4	3,85
12) Même si nous r	5	3	2	4	4	5	4	4	4	5	4	4	3	5	4	5	5	5	3	4	4,10
13) Même si en cou	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4,25
14) En cours d'ang	5	5	2	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	4	5	5	5	2	3	4,10
15) Nous essayons	5	5	3	4	4	5	2	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	3	4	4,25
16) Quand nous nd	5	5	5	4	4	5	4	3	4	5	5	4	4	1	4	5	5	5	3	4	4,20

Annexe 5. Performances des élèves en LV Anglais, en %

Voici les résultats des élèves du groupe expérimental et contrôle aux évaluations du premier et du deuxième trimestre présentés sous forme de pourcentages. Cela aide à rendre plus explicite les résultats des élèves, originaires présentés sous forme de barres colorées.

Pour rappel, le collège applique l'évaluation par compétences : R = rouge (maîtrise insuffisante), J = jaune (maîtrise fragile), V = vert (maîtrise satisfaisante) et V+ = vert+ (très bonne maîtrise). Il en suit que pour une même évaluation, un élève peut avoir des résultats (« couleurs ») différents à chaque compétence évaluée. Un élève peut par exemple avoir 3 rouges, 1 jaune et 1 vert sur une même évaluation portant sur 5 compétences. Un élève ne correspond donc pas à une seule couleur.

Les résultats par barres colorées illustrent la distribution des résultats de l'ensemble de la classe à une évaluation sur toutes les compétences mesurées par celle-ci. Les tableaux suivants transposent ces résultats en pourcentages. Ils donnent les pourcentages de « couleurs » attribuées à l'ensemble de la classe pour chaque évaluation.

Les résultats des élèves des deux groupes au premier trimestre, exprimés en pourcentages :

GRUPE CONTRÔLE – TRIMESTRE 1

Évaluation 1 (04/10/2019)	Évaluation 2 (18/10/2019)	Évaluation 3 (25/11/2019)
R = 49%	R = 12%	R = 28%
J = 14%	J = 22%	J = 25%
V = 19%	V = 25%	V = 35%
V+ = 18%	V+ = 41%	V+ = 12%

GRUPE EXPERIMENTAL – TRIMESTRE 1

Évaluation 1 (03/10/2019)	Évaluation 2 (17/10/2019)	Évaluation 3 (25/11/2019)
R = 34%	R = 9%	R = 19%
J = 12%	J = 15%	J = 20%
V = 29%	V = 37%	V = 32%
V+ = 25%	V+ = 39%	V+ = 29%

Les résultats des élèves des deux groupes au deuxième trimestre, exprimés en pourcentages :

GRUPE CONTRÔLE – TRIMESTRE 2

Évaluation 1 (09/12/2019)	Évaluation 2 (20/12/2019)	Évaluation 3 (27/01/2020)	Évaluation 4 (07/02/2020)	Évaluation 5 (06/03/2020)
R = 2%	R = 4%	R = 25%	R = 1%	R = 20%
J = 5%	J = 7%	J = 19%	J = 15%	J = 16%
V = 28%	V = 23%	V = 37%	V = 43%	V = 21%
V+ = 65%	V+ = 40%	V+ = 19%	V+ = 41%	V+ = 43%
	Non rendu = 26%			

GRUPE EXPERIMENTAL – TRIMESTRE 2

Évaluation 1 (09/12/2019)	Évaluation 2 (19/12/2019)	Évaluation 3 (27/01/2020)	Évaluation 4 (06/02/2020)	Évaluation 5 (19/03/2020)
R = 2%	R = 4%	R = 32%	R = 6%	R = 2%
J = 12%	J = 3%	J = 26%	J = 13%	J = 7%
V = 27%	V = 24%	V = 21%	V = 22%	V = 53%
V+ = 59%	V+ = 43%	V+ = 21%	V+ = 59%	V+ = 38%
	Non rendu = 26%			

Annexe 6. Abstract, en français et en anglais

Eleonora FABBRO

L'intelligence émotionnelle en cours d'Anglais

**L'impact d'activités de compréhension et gestion des émotions sur
l'intelligence émotionnelle et les performances en Anglais des élèves de 4^{ème}**

Résumé :

L'intelligence émotionnelle est un facteur important pour le développement et le bien-être des élèves. Cette recherche présente une série d'activités visant à développer la compréhension et la gestion des émotions dans le cadre des cours d'anglais. Plus précisément, cette étude vise à comprendre l'impact de ces activités sur l'intelligence émotionnelle des élèves et, deuxièmement, sur leurs performances en LV Anglais. Dans cette optique, un échantillon de 38 élèves de 4^{ème}, divisés en groupe expérimental et contrôle, a pris part à l'expérimentation. La comparaison des scores d'intelligence émotionnelle recueillis avec le questionnaire G-TMMS dans une phase de pré-test et post-test permet de démontrer l'impact des activités menées sur l'intelligence émotionnelle du groupe expérimental. De plus, l'analyse des résultats scolaires en LV Anglais confirme partiellement l'intérêt de ce type d'activités pour la réussite scolaire. Cette étude contribue à enrichir le champ de recherche qui investigate le rôle de l'intelligence émotionnelle en contexte scolaire. Les résultats permettent de démontrer l'intérêt du développement des compétences psychosociales des élèves dans le cadre de l'enseignement de la LV Anglais.

Mots-clés : intelligence émotionnelle ; compétences psychosociales ; réussite scolaire ; performances scolaires ; didactique ; LV anglais.

Emotional intelligence in the English class

The impact of emotions' understanding and handling activities on emotional intelligence and school performances in English among year-9 pupils

Abstract :

Emotional intelligence is an important factor for pupils' development and well-being. This research presents a series of activities aiming at developing emotions' understanding and handling, in the context of English teaching. More precisely, this study aims at understanding the impact of these activities on pupils' emotional intelligence and, secondly, on their performances in English. For this purpose, a sample of 38 year-9 pupils, divided into experimental and control groups, took part in the study. The comparison of emotional intelligence scores, gathered using the G-TMMS questionnaire in a pre-test and post-test phase, showed the impact of these activities on the experimental group's emotional intelligence. Moreover, the analysis of English performances partially confirmed the link of this kind of activities with academic success. This study contributes in enriching the research field exploring the role of emotional intelligence in educational contexts. Results allow to show the interest of developing pupils' life skills in the context of English teaching.

Keywords : emotional intelligence; life skills; academic success; school performances; English as foreign language teaching.