

L'intelligence émotionnelle, modérateur de l'effet de l'intelligence multiple sur l'apprentissage du français. Cas d'étude : étudiants en licence de l'Université de Tabriz

Recherche originale

Roxana GHOLAMZADEH ALAM*

Master en didactique du FLE, Département de langue et littérature françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran.

Mohsen ASSIBPOUR**

Professeur-assistant, Département de langue et littérature françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran.

(Date de réception : 22/08/2021; Date d'approbation : 17/12/2021)

Résumé

Nous nous intéressons dans cette recherche à la portée de l'effet modérateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation de l'intelligence multiple avec l'apprentissage du FLE. Nous nous occupons, en particulier, de la façon dont cette intelligence affecte le processus d'apprentissage en gérant les émotions des apprenants et leur motivation à apprendre. En nous appuyant sur le modèle de l'intelligence multiple de Gardner (1997) ainsi que les théories de Goleman (2000) concernant l'intelligence émotionnelle, nous nous proposons comme hypothèse que l'intelligence émotionnelle pourrait modifier l'impact des composantes de l'intelligence multiple sur l'apprentissage du français. Notre objectif est donc d'abord de mesurer le niveau de l'importance des intelligences multiples dans l'apprentissage du français et puis d'étudier la façon dont l'intelligence

* E-mail: roxanaghalam@gmail.com

** E-mail: assibpour@tabrizu.ac.ir (Auteur responsable)

Recherches en langue française, vol 2, n° 4, automne-hiver 2021, pp. 101-128.

émotionnelle soutient ces dernières dans leur tâche. Une enquête de nature descriptive où la collecte des données suivait la méthodologie du sondage était menée au sein d'une université iranienne. Elle nous a permis d'affirmer que les intelligences interpersonnelle, visuelle-spatiale et musicale des apprenants iraniens du FLE contribuent à un meilleur apprentissage.

Mots-clés : apprentissage du FLE, effet modérateur, intelligence émotionnelle, intelligence multiple, PLS.

Introduction

Pendant de nombreuses années, les psychologues ont mis l'accent sur les aspects cognitifs de l'intelligence tels que le raisonnement logique, les compétences en mathématiques, les compétences spatiales, les compétences verbales. IQ était considéré comme un facteur majeur non seulement à l'école, mais aussi au travail et dans les relations personnelles. Mais en 1960, de nombreux scientifiques ont mis en doute l'importance relative des facteurs cognitifs et analytiques en tant que mesure de l'intelligence globale (Al-Kalbania & Al-Wahaibi, 2014 : 106). Parmi ces changements, Thorndike (1920) introduit le terme «intelligence sociale» et le définit comme la capacité «d'identifier ses propres états internes, motivations et comportements (ainsi que ceux des autres), et à interagir avec autrui de manière optimale sur base de ces informations» (Kerrin, 2008 : 9).

Plus tard, l'importance des facteurs émotionnels a été reconnue par David Wechsler. Pour leur part, Salovey et Mayer définissent le concept d'«intelligence émotionnelle» comme «la capacité à percevoir et appréhender ses propres sentiments et émotions et ceux des autres et d'utiliser l'information

émotionnelle pour guider sa pensée et ses actions» (Kamel, 2018 : 14).

De plus, l'individu doit avoir une certaine confiance en ses capacités pour réussir, ce qu'Albert Bandura nous explique en 1989 : «les croyances des personnes relatives à leurs capacités à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leur vie» (Blanchard, 2008 : 5-27). Bar-On (1997) a travaillé à l'élaboration d'un inventaire complet pour évaluer les compétences pertinentes pendant plus de deux décennies. Il offre une définition plus large de l'intelligence émotionnelle que les autres (Parker et al. 2005). Fondé sur les études empiriques du début des années 1980 et sur le principe selon lequel les compétences émotionnelles et les comportements sociaux sont les composantes principales de l'intelligence émotionnelle, il fait référence au concept d'intelligence émotionnelle sous le nom d'«intelligence émotionnelle et sociale» (Wilson & Hausman, 2010: 4), mais c'est Daniel Goleman, qui a enfin popularisé le concept d'intelligence émotionnelle. Goleman déclare, en 1995, qu'«il fait valoir que des facteurs autres que le QI contribuent grandement à la réussite et au bonheur. Selon [lui], ces facteurs incluent la patience, la persistance, et la capacité d'empathie et de bien répondre aux émotions des autres» (Ferry, 1996 : 2).

Goleman décrit l'IE comme le recours à un ensemble d'attributs positifs, incluant la conscience politique, la confiance en soi, la conscience et la volonté de réussir plutôt que de se concentrer uniquement sur une intelligence qui pourrait aider les individus à résoudre efficacement les problèmes logiques. D'ailleurs, en 1983, Howard Gardner a divisé l'intelligence en

huit facteurs dont l'impact sur l'apprentissage du français était à vérifier. Ce que nous discuterons ci-dessous porte sur l'efficacité d'un apprentissage émotionnel en mettant en relief le rôle médiateur de l'intelligence émotionnelle. Pour établir cette médiation, nous partons d'une analyse menée sur la place de chacun des indicateurs de l'intelligence multiple, définis par Gardner, dans l'apprentissage du FLE pour voir ensuite comment l'intelligence émotionnelle affecte ce rapport.

1. Education émotionnelle

L'éducation émotionnelle est un facilitateur de l'apprentissage qui limite l'anxiété et le stress, permet de tisser des relations humaines productives et harmonieuses et de communiquer avec autrui d'une manière fluide et efficiente. En effet, « créer un lieu où les émotions et les sentiments de chacun puissent avoir leur place et soient pris en considération, pourra considérablement favoriser la qualité d'un apprentissage » (Houst, 2005 : 48).

C'est la perception positive de soi qui détermine la volonté de l'apprenant à apprendre. Comme Govaerts et Grégoire (2006 : 10) l'indiquent : « plus on accorde de l'intérêt et de la valeur à l'étudiant, en ayant confiance en ses capacités, plus il ressent des émotions positives en s'attelant à la tâche ». En fait, « ce qui compte le plus pour stimuler la notion de l'estime et la confiance en soi chez les apprenants, c'est le comportement d'affection et d'indulgence de la part des enseignants » (Ellouz, 2016 : 7).

Ainsi, le concept d'« autogestion » est apparu dans le domaine de l'éducation, dont l'une des contributions est de faire connaître des méthodes et des techniques nouvelles pour améliorer les systèmes éducatifs. L'autogestion, en tant que telle, n'est pourtant

pas une préoccupation à part, puisqu'on parle d'autodétermination, de liberté, d'autonomie, de prise en charge, d'autoformation autant que d'autogestion. L'autogestion comprend trois compétences importantes : (a) gestion du temps et des tâches; (b) motivation personnelle et capacité à apprendre de nouvelles problématiques à l'appui des objectifs de carrière, (c) créer et développer un réseau de communication humaine.

L'autre compétence que l'IE comprend, c'est la motivation. La motivation est un domaine de recherche prolifique en psychologie. « Elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions » (Ryan & Deci, 2000 : 68).

Vianin dans son ouvrage *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* (2007), affirme que qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Selon le même auteur, plus les notes sont élevées, plus les résultats de la motivation « intrinsèque » sont considérables, et plus les résultats de l'«amotivation» (l'absence de motivation) sont élevés, plus les notes sont basses (Chekour et al., 2015 : 3).

La relation émotionnelle chaleureuse a un effet positif sur les élèves, leur mobilisation pendant les cours et leur engagement envers leur travail. Il est intéressant de souligner que cette sécurité aide les étudiants à s'épanouir également en dehors de la classe et notamment sur le plan social (moins d'agressivité, de stress, de comportement déviants) (Shankland, 2018).

2. Vers l'intelligence multiple

Pour étudier le rôle intermédiaire de l'intelligence émotionnelle entre l'intelligence multiple et l'apprentissage de la langue, nous allons aborder, par la suite, la notion d'«intelligence multiple» et ses composantes. Ces dernières années, cette notion fait l'objet d'intéressantes recherches. De nombreux scientifiques sont d'avis que les parties cognitives, émotionnelles et sociales de notre cerveau sont étroitement reliées. Vu le rôle important de l'intelligence multiple dans différents aspects de la vie, la présente étude vise à examiner le niveau de l'importance des intelligences multiples dans l'apprentissage du FLE, en appuyant sur la théorie de l'intelligence multiple de Howard Gardner¹. Entre ces théories plurielles, la théorie de Gardner est devenue la plus célèbre et donc largement appliquée dans l'éducation car c'est «une approche de plus en plus populaire pour caractériser la manière dont les apprenants sont uniques et pour développer un enseignement qui réponde à cette unicité» (Hedvy, 2013 : 8-9).

La question centrale traitée est d'envisager quelles intelligences ont respectivement le plus d'effet sur l'apprentissage du FLE. En spécifiant l'ordre des intelligences en fonction de leur impact le plus important sur l'apprentissage du français, nous aidons les apprenants à tirer davantage parti de l'intelligence dans laquelle ils sont plus forts afin d'améliorer la situation d'enseignement-apprentissage du FLE à cet égard.

¹ Howard Earl Gardner, né en 1943 à Scranton, est un psychologue du développement américain, père de la théorie des intelligences multiples. Ses travaux se répercutent notamment dans le milieu scolaire qui, selon Howard Gardner, devrait être le lieu privilégié du développement de toutes les formes d'intelligences.

La méthode de recherche utilisée était une PLS (les moindres carrés partiels). La population statistique était composée d'étudiants de licence de la langue française de l'Université de Tabriz.

2.1. Les huit formes décrites par Howard Gardner

Pour Howard Gardner, connaître ces intelligences peut permettre de mieux réussir l'apprentissage car, depuis, on sait comment apprendre efficacement. Mieux se connaître, c'est mieux exploiter son potentiel. Nous allons donc examiner les différentes formes des intelligences multiples dans leurs relations avec l'apprentissage.

Être conscient de l'existence d'une intelligence multiple offre aux apprenants la possibilité de comprendre leurs performances, de faciliter leur apprentissage et de renforcer leur confiance en la capacité en question. Quant au professeur, connaître différentes intelligences des élèves facilite la création d'un ensemble de séquences et d'activités en fonction de leurs caractéristiques individuelles.

2.1.1. Intelligence verbo-linguistique exprime la sensibilité à la signification des mots, la sensibilité à suivre les règles de grammaire et aussi la sensibilité aux différentes fonctions de langage. Bref, c'est la capacité d'utiliser la langue comme telle (Hedvy, 2013 : 7). L'individu doué de cette forme d'intelligence est défini comme étant habile à manipuler le langage pour exprimer ses pensées et comprendre les autres. Il est donc sensible à toutes les formes linguistiques et il aime lire, écrire, entendre et raconter des histoires. Il est capable de s'exprimer

avec facilité. Cette intelligence se trouve surtout chez les orateurs, les écrivains, les poètes, les avocats, etc. (Abdulnasser, 2019 : 7).

2.1.2. Intelligence logico-mathématique est caractérisée par l'aptitude de résoudre des problèmes logiques, de déduire et de penser scientifiquement (Hedvy, 2013 : 7). Dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues, cette forme d'intelligence peut jouer un rôle très important surtout pour apprendre la grammaire. Par exemple, elle permet aux apprenants de comprendre la logique de la composition, la structure de la phrase et l'enchaînement signifiant des mots. Elle explique également les relations entre les différents énoncés (Abdulnasser, 2019 : 7).

2.1.3. Intelligence visuelle-spatiale est responsable de la perception du monde visuel, de l'espace. C'est la capacité de se construire des représentations mentales (Hedvy, 2013 : 8). Pour l'enseignant, c'est un moyen indispensable pour faire percevoir le monde et ses déterminants à son apprenant en utilisant des documents authentiques comme les images et les vidéos (Safeir, 2003 : 22). Il pense que l'enseignement des langues étrangères est une excellente occasion pour l'enseignant d'utiliser des moyens visuels-spatiaux (Abdulnasser, 2019 : 8).

2.1.4. Intelligence intrapersonnelle, c'est la capacité à se comprendre, à connaître ses points forts et ses points faibles. Pour l'apprenant de la langue, cette intelligence est très importante. Quand cet apprenant se connaît bien, il peut

certainement compter sur ses qualités et éviter ses faiblesses. Pour cette raison, l'enseignant serait amené à encourager l'apprenant à utiliser cette forme d'intelligence et à lui donner plus de confiance en lui-même (Abdulnasser, 2019 : 9).

2.1.5. Intelligence interpersonnelle est présentée comme la capacité de communiquer et coopérer avec les autres, de les comprendre (Hedvy, 2013). Cette forme d'intelligence est très importante pour l'enseignement/apprentissage des langues. Comme l'apprenant d'une langue a besoin de parler et discuter avec ses camarades, il est important de lui donner la chance de le faire en formant des groupes de travail. D'ailleurs, le travail en groupe est une des activités préférées des enseignants dans la classe, parce qu'il permet aux apprenants de s'entraider et faire un travail commun qui représente tout le groupe (Abdulnasser, 2019 : 9).

2.1.6. Intelligence naturaliste, c'est la capacité à observer les phénomènes naturels pour apprendre ou pour le simple plaisir. Celui qui s'en sert aime classer, organiser, sélectionner et regrouper. Il comprend la relation entre le vivant et la nature. Il aime les animaux et s'intéresse aux livres et aux émissions qui concernent la nature et l'environnement. Il est conscient du monde qui l'entoure comme c'est le cas les écologistes, explorateurs, géographes, etc. D'ailleurs, l'homme s'est servi de cette intelligence pour protéger la vie humaine en s'adaptant à l'environnement.

2.1.7. Intelligence musicale, selon Gardner (1983) l'intelligence musicale/rythmique est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales. La musique dans le processus d'apprentissage d'une langue touche simultanément la partie rationnelle et la partie émotionnelle du cerveau, ce qui semble aider les apprenants à mieux comprendre, à retenir et à appliquer l'information. Donc, l'apprentissage est facilité quand ces deux parties s'activent simultanément. Ainsi, l'intelligence musicale et rythmique dépendant, comme l'intelligence verbale/linguistique, de l'ouïe et de la parole, est en œuvre pour le traitement des sons d'une langue ou d'une chanson (Jefferson, 2016 : 5).

2.1.8. Intelligence corporelle-kinesthésique, comme la dernière forme d'intelligence, comprend en soi l'idée d'une habilité corporelle qui rend possible la manipulation des objets et le contrôle des mouvements du corps. Par exemple, cette intelligence permet d'utiliser le corps pour exprimer une émotion ou pratiquer un sport (Mavaşoğlu, 2006 : 223). Il est possible de dire que l'intelligence kinesthésique peut jouer un rôle dans l'intelligence linguistique s'il s'agit d'une communication gestuelle. Car parmi les compétences de communication se trouve la compétence extralinguistique dont les gestes représentent un élément indispensable pour faire passer le message dans le processus de la communication (Abdulnasser, 2019 : 8).

En fait, en éducation, l'intérêt de la théorie de l'intelligence multiple peut être double. D'une part, recours à cette théorie comme un outil fournissant le matériel d'apprentissage permet

aux professeurs de travailler des intelligences différentes. Donc à propos du français langue étrangère, en même temps qu'il faut penser à présenter le contenu du cours en fonction d'une ou plusieurs intelligences, les intelligences qui sont fortes chez l'individu peuvent bien l'aider à apprendre. C'est ici que coïncident les possibles applications de la théorie des intelligences multiples et différents apports de la théorie d'apprentissage. Même si le problème d'intelligences multiples et celui de styles d'apprentissage ont leurs propres domaines d'étude, les deux théories se recoupent de manière évidente (Hedvy 2013 : 9).

3. Méthodologie et analyse des données

Les informations obtenues grâce à cette recherche peuvent aider les enseignants à concevoir un programme adapté à l'apprentissage de leurs élèves, tout en tenant compte des caractéristiques individuelles de chaque apprenant, un principe dont se réclame l'actuel éclectisme ainsi que les apprenants qui reconnaissent leur intelligence et choisissent ainsi le style d'apprentissage approprié.

Nous avons adopté une approche quantitative afin d'étudier l'effet modérateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre l'intelligence multiple et l'apprentissage du français. Une technique d'échantillonnage stratifié a été utilisée pour recueillir l'échantillon auprès des étudiants de licence de l'Université de Tabriz. Afin de collecter les données primaires, la méthode d'enquête suivante a été utilisée. 150 questionnaires ont été distribués aux étudiants de licence de l'Université de Tabriz, dont 132 ont été retournés. Pour les réponses, une échelle de Likert à

cinq points allant de (1) (fortement en désaccord) à (5) (fortement en accord) a été utilisée pour démontrer le niveau d'adhésion du répondant.

Pour tester le modèle développé, une approche par moindres carrés partiels (PLS) est utilisée. Il s'agit d'une technique multivariée de deuxième génération (Hair et al., 2017) qui peut évaluer, à la fois, le modèle de mesure (les relations entre les constructions et leurs indicateurs correspondants) et le modèle structurel dans le but de minimiser la variance d'erreur (Hair et al., 2017). Selon Chin (1998), l'analyse PLS consiste en deux étapes : (1) évaluation du modèle de mesure (modèle externe) où se réalise l'analyse factorielle confirmatoire pour confirmer la validité et la fiabilité et (2) évaluation du modèle structurel qui décrit la relation entre les variables dépendantes et indépendantes en générant les estimations des coefficients de régression normalisés pour le modèle (Hulland 1999). À part cela, suivant les suggestions de Hair et al. (2017), la méthode de *bootstrapping* (5000 rééchantillons) est également utilisée afin de déterminer les niveaux de signification pour les chargements, les poids et les coefficients de trajectoire. De plus, pour analyser l'analyse descriptive du profil des répondants et exporter des données, IBM Paquet statistique pour les sciences sociales (SPSS) version 23 est également utilisé.

4. Instruments de mesure dans la recherche

4.1. Questionnaire

Le questionnaire de la recherche est structuré en quatre sections :

Dans la première section, pour mesurer l'intelligence multiple, 32 questions ont été utilisées sur la base des indicateurs d'intelligence multiple (les huit formes la composant) de Gardner (1997).

Dans la deuxième phase, pour mesurer l'intelligence émotionnelle, 20 questions en quatre dimensions (conscience de soi, la maîtrise de soi, l'empathie, la maîtrise des relations humaines) ont été utilisées sur la base des indicateurs de l'intelligence émotionnelle de Goleman (2000).

Dans la troisième partie, 8 questions ont été utilisées pour mesurer l'apprentissage du français en quatre dimensions (parler, écrire, écouter et lire).

La quatrième partie contient des questions sur les caractéristiques démographiques (âge, sexe) des échantillons.

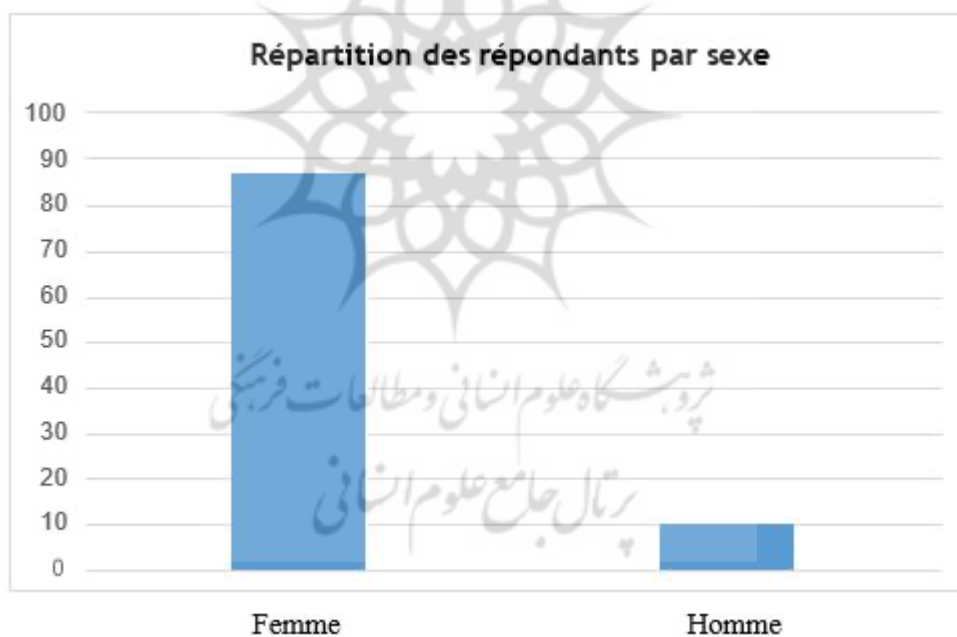
La validité et la fiabilité du questionnaire ont déjà été vérifiées dans les articles mentionnés. L'âge des répondants a varié de 19 à 22 ans. La méthode utilisée dans cette recherche est celle des enquêtes descriptives et les données ont été vérifiées via le logiciel SPSS.

4.1.1 Sexe :

En termes de genre, les résultats disponibles dans le tableau 1 montrent que les femmes étaient de loin majoritaires, qui représentent 87% de la taille de l'échantillon.

| Pourcentage | Abondance | Sexe |
|-------------|-----------|--------------------|
| 87/1 | 115 | féminin |
| 9/8 | 13 | masculin |
| 3/1 | 4 | Données manquantes |
| %100 | 132 | total |

Tableau 1. Répartition des répondants par sexe



4.1.2 Tranche d'âge :

En termes d'âge, les résultats du tableau 2 montrent que la fréquence la plus élevée a été enregistrée dans la catégorie des 19 ans, représentant 64% de la taille de l'échantillon.

| Pourcentage | Abondance | Age |
|-------------|-----------|--------------------|
| 64/4 | 85 | 19 ans |
| 19/7 | 26 | 22 ans et plus |
| 5/3 | 7 | 21 ans |
| 4/5 | 6 | 20 ans |
| 6/1 | 8 | Données manquantes |
| %100 | 132 | totale |

Tableau 2. Répartition des répondants par âge

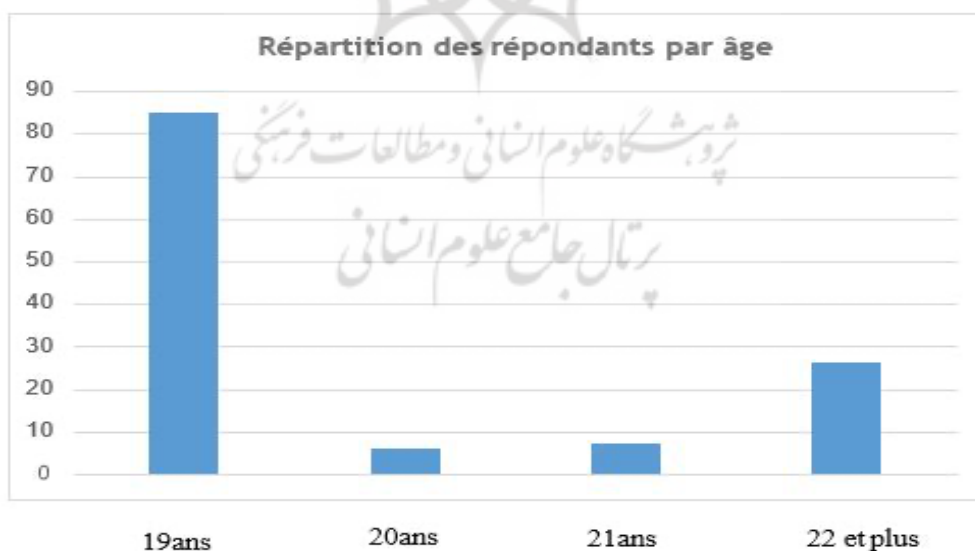


Diagramme 2. Répartition des répondants par âge

4.2. Le coefficient de trajectoire des dimensions

Le coefficient de trajectoire exprime l'intensité de l'effet d'une variable sur une autre variable, ce qui se traduit, pour notre recherche, par l'effet de chacune (à travers quatre questions) des composantes de l'intelligence multiple sur l'apprentissage du français :

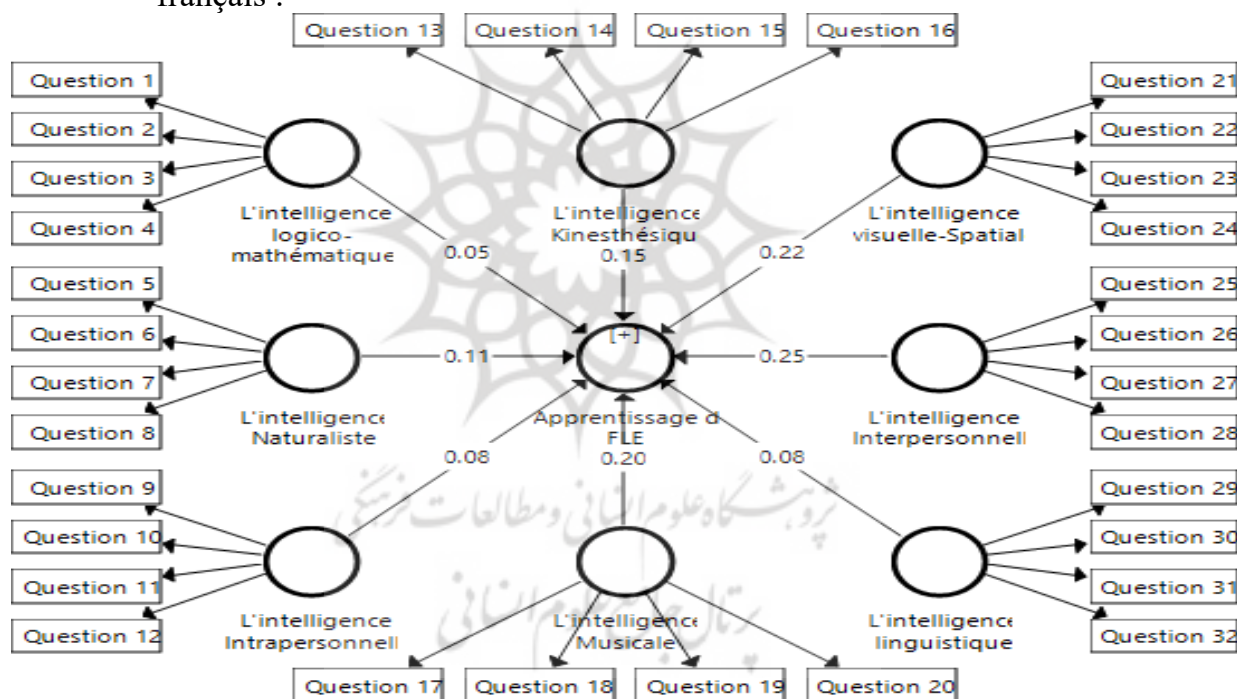


Figure 1. Coefficients de chemin

| | Apprentissage du FLE |
|-------------------------------------|----------------------|
| L'intelligence Interpersonnelle | 0.255 |
| L'intelligence Visuelle-Spatiale | 0.219 |
| L'intelligence Musicale | 0.198 |
| L'intelligence Kinesthésique | 0.146 |
| L'intelligence Naturaliste | 0.110 |
| L'intelligence Intrapersonnelle | 0.083 |
| L'intelligence Linguistique | 0.078 |
| L'intelligence Logico- Mathématique | 0.052 |

Tableau 3. Coefficients de chemin structurel

Comme le tableau ci-dessus montre, l'intelligence interpersonnelle avec un coefficient de chemin structurel de 0/255 a le plus grand impact sur l'apprentissage du FLE. Suivent respectivement l'intelligence visuelle-spatiale (0/219), l'intelligence musicale (0/198), l'intelligence kinesthésique (0/146), et l'intelligence naturaliste (0/110). Tandis que le moindre effet concerne l'intelligence intrapersonnelle (0/083), linguistique (0/078) et logique-mathématique (0/052).



Diagramme 3. Coefficient de chemin des variables

Tableau 4. Signification des coefficients de chemin

| | Path coefficient | T Statistics | P Values |
|---|------------------|--------------|--------------|
| L'intelligence Interpersonnelle - > Apprentissage du FLE | 0.255 | 5.025 | 0.001 |
| L'intelligence Visuelle- Spatiale -> Apprentissage du FLE | 0.219 | 2.685 | 0.023 |
| L'intelligence Musicale -> Apprentissage du FLE | 0.198 | 3.501 | 0.006 |
| L'intelligence Kinesthésique -> Apprentissage du FLE | 0.146 | 2.735 | 0.021 |
| L'intelligence Naturaliste -> Apprentissage du FLE | 0.110 | 2.568 | 0.028 |
| L'intelligence Intrapersonnelle - > Apprentissage du FLE | 0.083 | 1.104 | 0.295 |
| L'intelligence Linguistique -> Apprentissage du FLE | 0.078 | 1.055 | 0.316 |
| L'intelligence Logico- Mathématique -> Apprentissage du FLE | 0.052 | 0.722 | 0.487 |

Ce qui est vérifié dans le deuxième tableau de cette partie, c'est la signification de chacun des indicateurs de d'intelligence multiple sur l'apprentissage du française à l'aide de T Statistiques

et Path coefficient. Les résultats de la recherche montrent donc que les intelligences interpersonnelle, visuelle-spatiale, musicale, kinesthésique et naturaliste ont le plus d'impact sur l'apprentissage du français, tandis que les intelligences intrapersonnelle, linguistique et mathématique n'ont pas d'effet significatif.

Mais pour examiner l'hypothèse principale de notre recherche qui est l'effet modérateur de l'intelligence émotionnelle dans la relation entre l'intelligence multiple et l'apprentissage du français, l'échantillon statistique a été divisé en deux groupes : les membres du premier groupe sont pourvus d'une intelligence émotionnelle forte, tandis que cette intelligence est insuffisante dans le deuxième. Dans le groupe A (intelligence émotionnelle élevée) il y a 63 étudiants, dans le groupe B (intelligence émotionnelle faible), 69. Puis, pour chacune des variables (composantes) de l'intelligence multiple dans les deux groupes A et B, on vérifie, en référence à T statistique correspondant à la variable en question, si celle-ci influe sur l'apprentissage du FLE. Si pour le groupe A dont les membres jouissent d'une intelligence émotionnelle élevée, les variables influentes sont les mêmes dont l'effet sur l'apprentissage était attesté dans la première phase de

la recherche, le rôle modérateur de l'intelligence émotionnelle sera prouvé. Les résultats sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau 5. Comparatif des intelligences émotionnelles élevée et faible en fonction des variables de l'intelligence multiple

| | Path Coefficient s Original (GROUP_A) | Path Coefficient s Original (GROUP_B) | t-Values (GROUP_A) | t-Values (GROUP_B) | p-Values (GROUP_A) | p-Values (GROUP_B) |
|---|--|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| L'intelligence Interpersonnel le -> Apprentissage du FLE | 0.353 | 0.132 | 2.266 | 1.097 | 0.047 | 0.062 |
| L'intelligence Intrapersonnel le -> Apprentissage du FLE | 0.058 | 0.223 | 0.429 | 1.978 | 0.677 | 0.046 |
| L'intelligence Kinesthésique -> Apprentissage du FLE | -0.050 | 0.144 | 0.249 | 0.294 | 1.809 | 0.055 |
| L'intelligence Musicale -> Apprentissage du FLE | 0.306 | 0.197 | 2.673 | 2.084 | 0.023 | 0.044 |
| L'intelligence Naturaliste -> Apprentissage du FLE | 0.225 | 0.102 | 2.369 | 1.644 | 0.039 | 0.131 |
| L'intelligence Linguistique -> Apprentissage du FLE | -0.015 | 0.193 | 0.085 | 2.579 | 0.934 | 0.035 |
| L'intelligence Logico- Mathématique -> Apprentissage du FLE | 0.035 | 0.156 | 0.384 | 2.080 | 0.709 | 0.024 |
| L'intelligence Visuelle- Spatiale -> Apprentissage du FLE | 0.290 | 0.139 | 2.667 | 1.482 | 0.024 | 0.169 |

Tableau 6. Significatif de l'effet modérateur de l'intelligence émotionnelle

| | Path Coefficients-diff (GROUP-A - GROUP_B) | p-Value(GROUP-A vs GROUP_B) |
|--|--|-----------------------------|
| L'intelligence Interpersonnelle -> Apprentissage du FLE | 0.221 | 0.020 |
| L'intelligence Intrapersonnelle -> Apprentissage du FLE | 0.165 | 0.040 |
| L'intelligence Kinesthésique-> Apprentissage du FLE | 0.194 | 0.030 |
| L'intelligence Musicale -> Apprentissage du FLE | 0.109 | 0.049 |
| L'intelligence Naturaliste -> Apprentissage du FLE | 0.123 | 0.045 |
| L'intelligence Linguistique -> Apprentissage du FLE | 0.208 | 0.025 |
| L'intelligence Logico-Mathématique -> Apprentissage du FLE | 0.121 | 0.046 |
| L'intelligence Visuelle-Spatiale -> Apprentissage du FLE | 0.151 | 0.042 |

D'après le tableau ci-dessus, il existe une différence significative entre les groupes d'intelligence émotionnelle élevée et d'intelligence émotionnelle faible en ce qui concerne l'effet de l'intelligence multiple sur l'apprentissage de la langue française. Comme il le montre, le niveau de T statistique de l'intelligence

interpersonnelle dans le premier groupe d'intelligence émotionnelle élevée est de 2.266, tandis que dans le deuxième groupe d'intelligence émotionnelle faible, cette valeur est de 1.097, ce qui est nettement inférieur. C'est-à-dire que le total de cette intelligence pour des membres du premier groupe dépasse celui correspondant au deuxième groupe. Le coefficient de trajectoire de l'intelligence interpersonnelle dans le premier groupe avec une intelligence émotionnelle élevée est de 0.353, alors que dans le deuxième groupe, avec une intelligence émotionnelle faible, est de 0.132. D'après les résultats du tableau, cela confirme que l'intelligence émotionnelle affecte directement la relation entre l'intelligence multiple et l'apprentissage des langues et modère cette relation.

A partir des troisième et quatrième colonnes du tableau 5, on peut obtenir la différence de coefficient de chemin entre les deux groupes. T valeur doit être supérieur à 1.96, comme on peut le voir dans le tableau. Par exemple, T valeur de l'intelligence interpersonnelle dans le premier groupe est de 2.266, tandis que dans le second c'est 1,097.

Les cinquième et sixième colonnes montrent la significativité de cette différence, ce qui veut dire que pour qu'il y ait une différence entre les deux groupes, il faut que P valeur soit inférieur à 0.05, cela signifie que le groupe avec une intelligence émotionnelle élevée a également un apprentissage meilleur. Comme on voit dans le tableau 5, par exemple, p valeur de l'intelligence kinesthésique dans le premier groupe avec une intelligence émotionnelle élevée est de 1.809, ce qui est supérieur à 0,05, tandis que ce chiffre dans le deuxième groupe c'est 0.055, ce qui est inférieur au critère.

Jusqu'à présent, nous avons examiné séparément pour chacun des groupes, l'impact de chacune des intelligences. Maintenant nous présentons la différence qu'on y trouve dans le deuxième tableau. Nous avons mesuré la différence dans la première colonne et la signification de cette différence dans la seconde. Par exemple, la différence entre le coefficient d'intelligence interpersonnelle des groupes A et B est de 0.221, (0.353 - 0.132).

Dans la deuxième colonne, la valeur de cette différence est de 0.020. Étant donné que ce nombre est inférieur à 0.05, nous pouvons affirmer avec certitude que cette différence est significative entre les deux groupes A et B.

Conclusion

Les résultats de cette recherche ont montré que l'utilisation d'espaces et de projets de groupe, d'exercices visuels-spatiaux, le recours aux instruments de musique et... jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues, mais en même temps nous avons observé le rôle remarquable de l'intelligence émotionnelle en tant que modérateur qui facilite le processus d'apprentissage. Par exemple, une intelligence interpersonnelle élevée nous poussera à participer à des activités de groupe pour apprendre la langue. D'ailleurs, une intelligence émotionnelle élevée renforcera cet apprentissage en rendant la personne plus confiante, pour démontrer sa capacité à travailler dans le groupe, diriger la discussion du groupe et éventuellement diriger le groupe en tant que leader.

La recherche souligne donc le fait qu'une ambiance d'apprentissage émotionnellement positive est un motif de l'engagement et de la réussite scolaires. Ainsi, la manière dont

les éducateurs et les élèves se sentent, utilisent et répondent à leurs sentiments influence l'environnement. Mais les applications de la théorie de l'IE s'étendent au-delà de la classe. Nous retrouvons ses bienfaits dans les programmes de formation pour les entreprises, les professionnels de santé et les patients (Kamel, 2018 : 42).

Le travail d'équipe est important à la fois dans le système d'évaluation et dans le système éducatif. En Iran, On peut repérer un problème dans notre système d'éducation à cet égard. En fait, la crise de l'enseignement est plus visible dans le domaine d'apprentissage des langues, car l'objectif ultime est d'apprendre une langue pour communiquer.

L'expérience de l'auteur de cette recherche, en tant qu'étudiante (à l'université) aussi bien que maitresse de français (dans l'institut), a toujours été marquée d'une certaine préoccupation. Un coup d'œil sur la très forte présence des instituts de différents domaines dont la langue ainsi que leur popularité relative montre la faiblesse du système officiel d'apprentissage. Les faiblesses sont visibles à la fois dans le système éducatif (enseignement primaire et secondaire) et à l'université. Il existe une nette différence entre les méthodes d'enseignement des universités et celles que pratiquent les instituts d'enseignement libre.

Cette différence peut s'expliquer sur deux axes : l'opposition du texte et de l'oral et celle de l'enseignant et de l'apprenant. Dans chaque couple, c'est plutôt le premier élément qui est mis en relief. L'éducation centrée sur le texte signifie que le modèle d'enseignement de la langue étrangère dans l'enseignement et l'éducation en Iran repose sur le texte. La priorité est de pouvoir

lire le texte, compétences en lecture contre compétences en communication. Bien entendu, ce texte central peut être généralisé à l'ensemble du modèle d'éducation formelle en Iran. Ce que les critiques du système éducatif iranien traduisent par l'opposition entre «mémorisation» et «compréhension». Cette crise peut être plus intense dans l'apprentissage des langues.

Cependant dans la théorie de l'intelligence multiple, l'accent est mis sur les étudiants. Ce schéma place les apprenants au centre du système éducatif. Cette approche repose sur cette conviction que les apprenants sont l'élément le plus important de tout système éducatif et que, par conséquent, une attitude aléatoire à leur égard qui ne tient pas compte de leur besoin, doit être exclue.

Bibliographie

- Abdulnasser, Gabara (2019). « Intelligences multiples dans l'enseignement des langues étrangères aux universités yéménites », Université de Taïz, in *Humanities and educational sciences journal*, n°6, pp. 1-18.
- Al-Kalbana, Muna Saif & Al-Wahaib, Suad Saleh (2014). « Testing the Multiple Intelligences Theory in Oman » in *2nd Global conference on psychology Researches*, 28-29, pp. 106-111 : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Blanchard, Serge (2008). « Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/1, pp. 5-27.
- Bar-On, Reuven (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto : MultiHealth Systems.

- Chekour, Mohammed, Chaali, Raja, Laafou, Mohammed & Janatidrisi, Rachid (2015). « Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire », in *EpiNet*, n°174, pp.1-11.
- Chin, Wynne, W. (1998). « The partial least squares approach for structural equation modeling » in *Methodology for business and management. Modern methods for business research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 295-336.
- Ellouz, Marwa & Hachana, Rym (2016). « Les compétences émotionnelles des enseignants universitaires et l'apprentissage par l'enseignement dans une institution universitaire », in *XXVe Conférence Internationale de Management Stratégique*, pp.1-25.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic books.
- _____ (1997). *Les formes de l'intelligence* traduit en français par Jean-Paul Murlon. Paris : Odile Jacob.
- Goleman, Daniel (2000). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : J'ai lu.
- Govaerts, Sophie & Grégoire, Jacques (2006). « Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire », in *Se motiver à apprendre*. Paris, Presses Universitaire de France, pp. 97-106.
- Ferry, Jean- Marc (1996). *Les grammaires de l'intelligence*. Paris : Editions du Cerf.
- Goldsmith, Harold, H. (1994). « Parsing the emotional domain from a developmental perspective », in *The nature of emotion*. New York : Oxford, pp. 68-73.
- Hair, Joe, Matthews, Lucy, Matthews, Ryan, & Sarstedt, Marco (2017). « PLS-SEM or CB-SEM : Updated Guidelines on Which Method To Use ». in *International Journal of Multivariate Data Analysis*, Vol.1, n° 2, pp.1-17.
- Hedvy, Arula (2013). « L'application de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement du français langue étrangère »,

- Mémoire de master, sous la direction de Anu Treikelder, Université de Tartu.
- Houst, Bruno (2005). *Former sans ennuyer : concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*. Paris : Edition d'Organisation.
- Hulland, John (1999). « Use of partial least squares (PLS) in strategic management research : A review of four recent studies », in *Strategic Management Journal*, Vol.20, n°2, pp. 195-204.
- Jefferson, Jahir López Orjuela (2016). « L'intelligence musicale au service pour l'apprentissage du français », Mémoire de master, sous la direction de Catalina Jaramillo Garcés, Université de la Salle.
- Kamel, Alhanout (2018). « Rôle de l'intelligence émotionnelle dans la vie sociale et professionnelle », Archives ouvertes HAL (dumas-01803194), version 1. 2018.
- Kerrin, Bodarwé (2008). « Existe-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontale ? », Mémoire de Licence en Sciences Psychologiques, Promotrice Moïra Mikolajczak, Université Catholique de Louvain.
- Mavaşoğlu, Mustafa (2006). « Théorie des intelligences multiples et enseignement du français langue étrangère », pp. 222-228. : <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2006.2.32.72.pdf>
- Parker, James, Austin, Elizabeth, Hogan, Marjorie, Wood, Laura & Bond, Barbara (2005). « Alexithymia and academic success: examining the transition from high school to university », in *Personality and individual differences journal*, Vol 38, Issue 6, pp. 1257-1267.
- Riggio, Roland, Murphy, Susan Elaine & Pirozzolo, Francis (2002). *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2000). « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and

- Well-Being », University of Rochester, in *American Psychologist press*, Vol. 55, n°1, pp.33-68.
- Shankland, Rebecca, Bressoud, Nicolas, Tessier, Damien & Gay, Philippe (2018). « La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? », in *Questions Vives*, n° 29, pp. 1-23 : <https://journals.openedition.org/questionsvives/3601>
- Vianin, Pierre (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-neuve, De Boeck Supérieur.
- Wilson, Shelli. & Hausman, Charles (2010). « The Effects of the Emotional Intelligence of Elementary School Principals on Student Achievement in Math », EdD. Charles Hausman, PhD. Paper presented at the University Council for *Educational Administration's 2010 Convention*. New Orleans : LA, pp. 1-35.
- Zafari, Meysam. & Biria, Reza (2014). « The Relationship between Emotional Intelligence and Language Learning Strategy Use », in *International Conference on Current Trends in ELT*. pp. 1-9.