

Université Abderrahmane Mira Béjaia
Faculté des sciences humaines et sociales
Département des sciences sociales
Mémoire de fin de cycle

Thème

**L'effet des niveaux de l'intelligence émotionnelle sur la résilience
chez les adolescents scolarisés**

En vue d'obtention du diplôme de master en psychologie

Option : psychologie clinique

Réalisé par :

M^{elle} BOUDJIT LYDIA

M^{me} CHABANE ASSIA

Encadré par :

Dr, BENCHALLAL Abdelouahab

Année universitaire : 2019-2020

Remerciements

Nous tenant à remercier tout d'abord le bon dieu qui nous a donné la santé, la volonté et le courage, afin de réaliser notre travail.

Nous remercions également notre promoteur monsieur BENCHALLAL Abdelouahab pour ses judicieux conseils et ses orientations tout au long de ce parcours.

Finalement nous remercions tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Merci à tous.

Dédicace

Je dédie mon travail à mes chers parents qui m'ont indiqué la bonne voie et la bonne éducation pour arriver à ce jour-là.

A mes chers frères Riadh et fayçal pour leurs appui et leurs encouragement,

A ma chère sœur Alima et son mari fayçal et leurs enfants Ines et Idris

A mes copines

Et à toute personne chère.

Lydia

Dédicace

Toutes les lettres ne sauraient trouver les mots qu'il faut.... tous les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour, le respect, la reconnaissance, c'est tout simplement que je dédie ce modeste travail

a mes chers parents

Ma mère, qui a crevé pour ma réussite, pour son amour, son soutien, tous les sacrifices approuvés et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie.

Mon père, qui peut être fier et prouver ici le résultat de longues années de sacrifice pour m'aider à avancé dans la vie. Puisse dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit.

A ma chère grand-mère, et mon grand-père que dieu l'accueil dans son vaste paradis

A mes chères sœurs « Elina, Lila, Lamia, Siham, Nadjet, Radia, Saliha »

A mon cher frère « Abdeslam » et son épouse « Fatima », pour leurs appuis et leur encouragement

A mes chères nièces « Félicia, Aymen, Nélia »

A mon cher mari « Hocine » qui ma soutenue tout au long de mon parcours universitaire

A toutes mes copines « Hanane, Hassina, Sonia, Wafa, Melissa, Nadine »

A ma binôme « Lydia » dont on a réussi à réalisé ce mémoire

A toute ma famille, et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce mémoire soit réalisable.

A tous ceux qui porte le nom « CHABANE ».

Assia

Table des matières

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction.....1

La partie théorique

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

1. La problématique.....3

2. Les hypothèses.....6

3. Les raisons de choix du thème.....6

4. Les objectifs de la recherche.....6

5. Définitions des concepts clés.....6

6. Définitions des concepts opérationnelles.....7

7. Les études antérieures8

Commentaire sur les études antérieures.....14

Chapitre II : L'intelligence émotionnelle

Préambule

I. L'intelligence.....15

1. Définitions de l'intelligence.....15

2. Les types de l'intelligence.....15

3. Les tests et les échelles d'intelligence.....16

II. L'émotion.....16

1. Définitions de l'émotion.....16

2. Les types d'émotions.....	17
3. Les conditions de déclenchement de l'émotion.....	17
III. L'intelligence émotionnelle.....	18
1. Définitions de l'intelligence émotionnelle	18
2. L'émergence du concept et ses différents modèles.....	18
3. Le développement social de l'intelligence émotionnelle.....	22
4. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle.....	23

Synthèse

Chapitre III : La résilience

Préambule

1. Définitions de la résilience.....	25
2. Origine et évolution du concept de résilience.....	26
3. Résilience de la matière et résilience humaine.....	28
4. La résilience selon différentes approches.....	29
4.1. Approches psychodynamiques.....	29
4.2. Approches cognitive comportementales.....	29
5. Facteurs de protection et critères de résilience.....	30
1. A la rencontre des facteurs de protection.....	30
1.1. Approches des facteurs de protection.....	30
1.2. Les trois pôles de protection facilitant la résilience.....	31
1.3. Relativité des variables de protection et notion de compétences.....	32
2. Critères et facteurs de résilience.....	33
2.1. Facteurs favorisant la résilience et profil de résilience.....	33
2.2. Caractéristiques du processus mental résilient.....	34
2.3. Les tuteurs de résilience.....	36
3. Les bases de construction du processus résilient.....	37
3.1. Le sentiment d'une base de sécurité (interne).....	38

3.2. L'estime de soi.....	38
3.3. Sentiment d'auto efficacité et parentalité.....	39
6. Résilience, scolarité et créativité.....	40
6.1. Résilience dans le domaine scolaire.....	40
6.2. Résilience, carences familiales et créativité.....	41
6.3. Résilience et humour.....	42
7. Champs d'application cliniques des théories sur la résilience.....	43
7.1. De la théorie à la pratique.....	43
7.2. Objectifs des applications cliniques des théories sur la résilience.....	44
7.3. Méthodes de développement des capacités de résilience.....	44
7.4. Facteurs de résiliences visées par les interventions.....	45
8. Outils d'évaluation accompagnements de la résilience.....	46
8.1. Méthodes d'évaluation de la résilience.....	46
8.1.1. A la rencontre des outils d'évaluation de la résilience.....	46
8.1.2. Quelques repères parmi les outils d'évaluation de la résilience.....	47
8.1.3. Exemples d'échelles de résilience.....	48
8.2. Applications cliniques de la résilience.....	49
8.2.1. De la théorie à la pratique de la résilience.....	49
8.2.2. Méthodes d'accompagnement de la résilience.....	51
9. Intérêts et limites du modèle de la résilience.....	52

Synthèse

Chapitre IV : l'adolescent scolarisé

Préambule

1. Définitions de l'adolescence.....	54
2. Origine et aperçu historique du concept.....	55
3. Les théories psychologiques qui abordent l'adolescence.....	55
4. les étapes de développement de l'adolescent.....	57

5. Les problèmes liés à l'adolescence.....	59
6. L'intelligence émotionnelle chez les adolescents.....	60
Synthèse	

La partie pratique

Chapitre V : Méthodologie de recherche

Préambule

1. La méthode utilisée.....	62
1.1. Définitions de la méthode.....	62
1.2. Définitions de la méthode descriptive.....	62
2. Définition et application des échelles.....	62
2.1. Définition et application de l'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et Al...63	
2.2. Définition et application de l'échelle de la résilience de Mohamed Esam Abu Nada....64	
3. Présentation du terrain de recherche.....	64
4. L'échantillon et ses caractéristiques.....	65
5. Déroulement de l'enquête.....	67
6. Les outils statistiques.....	67

Synthèse

Chapitre VI : Présentation et analyse des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats.....	68
2. Discussions et interprétations des résultats.....	72
Conclusion.....	75

La liste bibliographique

Annexes

La liste des tableaux :

N° de tableau	Titre de tableau	Page
01	Les 25 compétences émotionnelles d'après Goleman, 1999.	19
02	Les étapes de développement de l'adolescent.	57
03	La présentation d'échantillon d'étude selon le genre.	65
04	Présentation du pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre des élèves des deux établissements.	66
05	Les résultats du test de Kolmogorov-Smirnov pour la variable de l'intelligence émotionnelle.	68
06	Les différentes catégories d'intelligence émotionnelle (Etalonnage).	70
07	La différence dans les degrés de la résilience chez les élèves selon le niveau de leur intelligence émotionnelle (bas, élevé).	70
08	La différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.	71
09	La différence dans les degrés de la résilience selon le genre.	72

La liste des figures :

N° de la figure	Titre de figure	Page
01	Présentation graphique de l'échantillon d'étude.	65
02	Présentation du pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre total des élèves des deux établissements.	66
03	La courbe de distribution naturelle pour les degrés de l'intelligence émotionnelle.	69

Introduction

Introduction

L'école est un établissement d'enseignement collectif, il présente l'une des institutions de base. Elle est considérée comme le milieu dans lequel l'adolescent apprend à développer sa personnalité et de construire son identité .Elle est donc ,un des lieux d'acquisition de connaissances où l'adolescent construit des relations avec son entourage ,ses camarades et enseignants, pour développer son autonomie, car c'est une période de vie particulière où le jeune ressent divers changement , non seulement concernant son corps , mais aussi au niveau des réflexions de sa vie sociale.

Pour que ces adolescents réussissent dans leurs vies particulièrement à l'école , il suffit juste de développer leurs compétences cognitives, sociales, émotionnelles , et savoir gérer leurs émotions et comprendre celles des autres , car l'intelligence émotionnelle qui fait son apparition au début des années 1980 ,décrit la capacité à réguler nos propre émotions, ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle (Loutrey.J et Ruchard.J,2005, p101).

Ainsi que s'adapter positivement au changement, pour pouvoir gérer et maîtriser les différentes situations de la personne telle que la colère, la tristesse ...car l'être humain est soumis à un affrontement de déférentes situations au cours de sa vie. Ou parfois l'individu est exposé directement ou indirectement à un certain événement traumatisant qui bouleversa son bien être, c'est pour cela que l'appareil psychique de l'individu met en place des mécanismes de défense psychologiques et comportementales qui lui seront bénéfique, et utilisant ses ressource internes afin de se sortir dans des situations désespérés . Le traumatisme est réparable même s'il n'est pas réversible, et parmi ces mécanismes de défense, on trouve la résilience. Cette dernière, est un concept d'écrivant une adaptation réussie après une exposition à des facteurs de risque biologiques et /ou psychosociaux et /ou à des événements de vie stressants et impliquant l'attente de la faible susceptibilité aux facteurs de stress futur. Werner (1995) autrement dit, la résilience est la capacité à réussir à vivre et se développer de manière acceptable en dépit de du stress où d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue fatale (Cyrulink.B, 2001). La résilience est donc, la capacité de faire face à des adversités, et d'affronter les obstacles et les difficultés, ainsi de se relever après des échecs.

Dans ce modeste travail, on va élaborer une problématique pour savoir «Est-ce que l'intelligence émotionnelle a un effet sur le degré de résilience chez les adolescents scolarisés ? Autrement dit est-ce-que les adolescents qui ont une intelligence émotionnelle élevée ont un degré de résilience élevé ? ».Pour répondre à cette question, nous avons organisé notre travail en deux parties : la partie théorique, et la partie pratique .La première partie constitue de quatre chapitres : le premier est celui de cadre général de la problématique, qui contient de : la problématique, l'hypothèse, les raisons de choix de thème, les objectifs de la recherche, les études antérieurs, commentaires sur les études antérieurs.

Le deuxième chapitre concerne l'intelligence émotionnelle. Dans ce chapitre, on va aborder premièrement, sa définition, ses types, ses échelles et les tests d'intelligence.

Deuxièmement, on parlera de l'émotion : sa définition, ses types, ses conditions et les conditions de déclenchement de l'émotion. Troisièmement, c'est l'intelligence émotionnelle, l'émergence du concept et ses différents modèles, son développement social et ses outils de mesure.

Le troisième chapitre est consacré pour la résilience. Dans ce chapitre, on va aborder la résilience, sa définition, son origine et l'évolution de la résilience de la matière et l'humain. Ainsi que la résilience selon les différentes approches : approche psycho dynamique, cognitive et comportementale, ses facteurs de protections et ses critères, aussi ses champs d'applications cliniques et ses outils d'évaluations et enfin les intérêts et les limites de ce modèle.

Le quatrième chapitre présente l'adolescent scolarisé : On va parler de sa définition, son origine et histoire, les théories psychologiques qui abordent l'adolescent, les étapes de développement, les problèmes liés à l'adolescent, et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents.

La deuxième partie contient de deux chapitres : Le cinquième explique la méthodologie de recherche .Où on a entamé la méthode utilisée, définition et application de l'échelle, la présentation du terrain, l'échantillon et ses caractéristiques, le déroulement de l'enquête, et les outils statistiques.

Enfin, le sixième chapitre qui est consacré pour la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I

LE CADRE GÉNÉRAL DE LA PROBLÉMATIQUE

1. La problématique

L'école est une des grandes préoccupations de l'adolescent, un lien intermédiaire entre sa famille et le monde des adultes. Elle est donc un des lieux d'acquisition de connaissances, mais aussi un lien privilégié d'échanges intenses entre amis. Si l'école permet souvent une reconnaissance des compétences du jeune et la possibilité de s'affirmer, elle suscite aussi la crainte de se confronter à l'autorité, à l'évaluation et au risque d'échec. L'adolescent y verra la possibilité de développer son autonomie, d'avoir des intérêts et d'établir des liens hors du milieu familial. Pour cela, l'adolescent a besoin d'adorer ou de rejeter différents modèles pour marquer peu à peu sa personnalité originale. (Thomas, 2017, p1).

A l'école plusieurs adolescents font face aux nombreux problèmes scolaires, les troubles de l'apprentissage peuvent se manifester pour la première fois lorsque le travail scolaire devient plus exigeant. Parfois, un déficit intellectuel léger qui n'a pas été reconnu plus tôt peut entraîner des problèmes scolaires, aussi les problèmes de comportement qui se sont développés plus tôt au cours de l'enfance, comme un déficit de l'attention/hyperactivité, des troubles mentaux comme la dépression ou l'anxiété, prise de substances, et des conflits familiaux. Tout ça peut continuer à causer des problèmes scolaires pendant les années d'adolescence comme la peur d'aller à l'école, l'absentéisme sans autorisation, le décrochage, la sous-performance scolaire. Entre 1% et 5% des adolescents développent une peur d'aller à l'école, cette crainte peut être généralisée ou liée à une personne en particulier (un enseignant ou un autre étudiant, voir aussi intimidation violente) ou à un événement concernant l'école (comme la classe d'éducation physique). (Levy.S, 2019, p3).

Ainsi, à la fois vecteur d'apprentissage et creuset pédagogique l'émotion occupe dans le processus d'apprentissage une position paradoxale. Pour cette raison, la maîtrise de tout ce qu'elle met en jeu chez celui qui apprend revêt une importance fondamentale nuisible quand elle parasite le rapport au savoir de l'apprenant. Tout est donc non seulement dans ce domaine une question de dosage (ni trop, ni trop peu) mais aussi, et sans doute surtout une affaire de contrôle demure essentiellement l'affaire de cette forme particulière d'intelligence que l'on appelle communément l'intelligence émotionnelle. (Humbecck.B, 2010, p16).

L'intelligence émotionnelle, est définie comme un ensemble d'aptitudes, de compétences et d'habiletés qui influence la capacité de l'individu à réussir en s'adaptant aux pressions et aux exigences de son environnement. (Abdelmajid.N, 2010, p274).

Autrement dit, l'intelligence émotionnelle est celle du cœur. Elle permet d'identifier et gérer ses émotions pour les utiliser positivement. Pouvoir développer son intelligence émotionnelle, c'est maîtriser ses pulsions et pouvoir différer la satisfaction de ses désirs, maintenir un équilibre émotionnel, être empathique et entretenir des relations harmonieuses avec les adultes, savoir se motiver et faire preuve de persévérances malgré les difficultés à affronter. (Houssonloge.D, 2012, p3).

L'intelligence émotionnelle a été développée par Peter Salovey et Jon Mayer. Selon Mayer et Salovey (1997), l'intelligence émotionnelle comporterait deux dimensions la

dimension expérientielle (capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre). Et la dimension stratégique (capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement). (Bobot.L, 2010, p411).

Depuis une vingtaine d'années, l'intelligence émotionnelle ou la capacité à maîtriser et exploiter ses émotions est également prise en compte et reconnue dans la réussite scolaire comme dans la réussite professionnelle ou même privée. Aujourd'hui, chacun s'accorde à dire que l'être humain n'est pas qu'un cerveau et que l'intelligence d'un élève ne se mesure pas à son seul quotient intellectuel. (Houssonloge.D, 2012, p1).

En 1995, Daniel Goleman psychologue américain, publie son livre, traduit en 1997 en français, l'intelligence émotionnelle comment transformer ses émotions en intelligence. Il y défend l'idée que l'intelligence émotionnelle est l'aptitude maîtresse à la base de toutes les autres, y compris de l'intellectuelle. Goleman va montrer que le quotient émotionnel prédit la réussite encore mieux que le quotient intellectuel. A la fin du XXe siècle, Goleman et d'autres scientifiques comme Antonio Damasio ont le mérite d'avoir attiré l'attention sur l'importance des émotions, tout à fait niées jusque-là, dans le concept d'intelligence et dans le processus cognitif et de lutter contre la « fatalité » du QI. Aussi, comme le rappelle Jean-François Marmion, il faut utiliser les résultats du QI avec une grande prudence. Caroline Letor, docteur en sciences de l'éducation, chercheuse à l'UCL et auteur d'une thèse sur le sujet d'intelligence émotionnelle, précise encore que la différence entre l'intelligence intellectuelle et émotionnelle n'est pas seulement dans le rapport entre les deux mais aussi dans la manière de comprendre l'intelligence. En effet, certains psychologues tentent de mesurer l'intelligence émotionnelle mais cela reste difficile. Bref, une bonne culture générale de bonnes compétences logiques et thématiques ne suffisent pas à assurer la réussite de quelqu'un. Il faut également pouvoir percevoir gérer ses propres émotions de même que comprendre celle des autres. Enfin, l'importance de l'intelligence émotionnelle va bien au-delà de la réussite d'un individu. C'est son bonheur qu'est en jeu parce qu'elle le met en contact avec ce qu'il ya d'humain en lui. (Houssonloge.D, 2012, p5-6).

L'importance de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents est connue depuis des années. Donc, dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire l'école et son système sont régulièrement interrogés et remis en question. Pour réussir à l'école de la maternelle au supérieur divers éléments soit essentielles comme la motivation et l'estime de soi, et il ne suffit pas de bien réfléchir et de maîtriser des savoirs, mais développer son intelligence émotionnelle, savoir identifier et gérer ses émotions, comprendre celles des autres pour pouvoir communiquer et être en relation avec eux, est aussi important.

En effet, le travail de l'intelligence émotionnelle permet le développement des capacités de résilience et d'empathie et elle explique aussi pourquoi des personnes réussissent mieux que certaines d'autres en ayant le même niveau de capacité intellectuelle.

Le terme de résilience est un concept polysémique qui fait référence aux compétences trouvés-crées par des individus pour faire face à des situations délétères : comme les événements de vie traumatiques, les accidents, maladies, handicaps, carences affectives graves, etc. (Anaut.M, 2015, p30).

Une définition de la résilience proposée par Michael Rutter résume bien la complexité de ce phénomène : « La résilience est caractérisée par un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques qui permettant d’avoir une vie saine dans un milieu malsain. Elle se réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l’enfant et le contexte familial, social et culturel ». (Anaut.M, 2015, p36).

Werner (1995), la résilience est un concept décrivant une adaptation réussie après une exposition à des facteurs de risque biologiques et/ou psychosociaux et/ou à des événements de vie stressants et impliquant l’attente d’une faible susceptibilité aux facteurs de stress futurs. La résilience est une caractéristique individuelle où interviennent des facteurs de protection incluant à la fois des caractéristiques individuelles et des caractéristiques environnementaux.

L’utilisation du concept de résilience en psychologie et psychopathologie demure encore assez récente en France, où elle est connue surtout depuis les années 1990. Cependant, les premiers travaux en appui sur ce concept sont beaucoup plus anciens. Ils remontent aux années 1970, dans les pays anglo-saxones, en particulier aux USA, au Canada et en Grande-Bretagne (Werner, Rutter, Garmezy, Masten, Haggerty et Sherrod, Lamay). De nombreux autres auteurs, parmi lesquels des chercheurs francophones européens (Cyrulnik, Manciaux, Ionescu, Vanistendael) ont contribué à diffuser et à développer cette approche et à préciser ses assises théoriques. (Anaut.M, 2015, p32).

Boris Cyrulnik est un promoteur fort médiatisé de la résilience : « Face à la violence et à la délinquance de la famille, écrit-il, de plus en plus des jeunes sont traumatisés ou dans les meilleurs des cas, très angoissés. Mais ils ne sont pour autant condamnés aux pires dérives. Aidons-les à devenir résilients ». Dans notre culture, l’enfant blessé ou traumatisé est appelé à faire une carrière de victime. Or, il a une vie après l’horreur, car l’enfant a la capacité de rebondir et d’organiser son existence pour en tirer des bénéfices importants pour soi et pour autrui. Pour lui la résilience est « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d’une adversité qui comportent normalement le risque grave d’une issue négatif ». (Cyrulnik.B, 1999).

Enfin, parlons de la résilience scolaire, certains élèves réussissent à obtenir leur diplôme malgré qu’ils soient exposés à plusieurs facteurs liés à l’échec scolaire durant leur parcours.

Dans le but de mieux approfondir nos connaissances sur ce sujet on va poser la question suivante :

Est-ce que l’intelligence émotionnelle a un effet sur le degré de résilience chez les adolescents scolarisés ? Autrement dit, est-ce que les adolescents qui ont une intelligence émotionnelle élevée ont un degré de résilience élevé ?

2. Les hypothèses

2.1. La première hypothèse :

-Il existe une différence dans les degrés de la résilience chez les élèves, selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle (bas, élevés).

2.2. La deuxième hypothèse :

-Il existe des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre (fille, garçon).

2.3. La troisième hypothèse :

-Il existe des différences dans les degrés de la résilience selon le genre (fille ; garçon).

3. Les raisons de choix du thème

-L'importance des deux concepts clés de notre thème (l'intelligence émotionnelle et la résilience) dans le domaine de la psychologie.

-La motivation et la volonté à mieux approfondir notre connaissance concernent ce thème.

-Pour bien préciser la relation entre l'intelligence émotionnelle et la résilience.

-L'importance d'étudier la phase d'adolescence.

-La nouveauté des nos variables et leurs rôles dans la vie quotidienne ainsi que la réussite scolaire.

4. Les objectifs de la recherche

1. Identifier l'impact des niveaux de l'intelligence émotionnelle sur la résilience.

2. Mesurer la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle et la résilience selon le genre.

3. Formuler des recommandations pour développer et améliorer ces deux comportements dans nos écoles.

5. Définitions des concepts clés

5.1. L'intelligence émotionnelle :

Selon Mélanie et Nicole Royer, l'intelligence émotionnelle est celle du cœur. Elle permet d'identifier et gérer ses émotions pour les utiliser positivement. Pouvoir développer son intelligence émotionnelle, c'est maîtriser ses pulsions et pouvoir différer la satisfaction de ses désirs, maintenir un équilibre émotionnel, être empathique et entretenir des relations harmonieuses avec les autres, savoir se motiver et faire preuve de persévérance malgré les difficultés à affronter. (Houssonlogé.D, 2012, p2).

Selon Bar-on l'intelligence émotionnelle est un ensemble de compétences émotionnelle et sociale interconnectée, d'aptitude et de facilitateurs qui déterminent l'efficacité avec laquelle une personne se comprend et s'exprime, comprend les autres et agit avec eux et fait face aux exigences quotidiens. (Kotzé.M et Venter.L, 2011, p409).

5.2. La résilience :

La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir, en présence d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères. (Manciaux.M, 2001, p321).

5.3. L'adolescence :

L'adolescence est une période du développement au cours de laquelle s'opère le passage de l'enfant à l'âge adulte. (Grand dictionnaire de la psychologie, 1999, p25).

L'OMS considère que l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19ans. Elle représente une période de transition critique dans la vie et se caractérise par un rythme important de croissance et de changements qui n'est supérieur que pendant la petite enfance. Les processus biologiques conditionnent de nombreux aspects de cette croissance et de ce développement, l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence.

6. Définitions des concepts opérationnelles

6.1. L'intelligence émotionnelle :

C'est le degré total, des réponses des élèves scolarisés au sein du CEM « ABDELI Mehend-Ait idriss » et Lycée « KHALED Messoud-Darguina » âgés de 13 à 18 ans, à l'échelle de l'intelligence émotionnelle qui a été construite par **Schutte** et **Al**, et le degré total déterminent est-ce que l'élève possède un niveau d'intelligence émotionnelle bas ou élevé.

6.2. La résilience :

C'est le degré total, des réponses des élèves scolarisés au sein du CEM « ABDELI Mehend-Ait idriss » et Lycée « KHALED Messoud-Darguina », âgés de 13 à 18 ans, à l'échelle de la résilience qui a été construite par **Mohamed Esam Abu Nada**, et le degré total déterminent est-ce que l'élève possède un degré de résilience élevé moyen ou faible.

6.3. L'adolescent scolarisé :

Ce sont des adolescents scolarisés au sein du CEM « ABDELI Mehend-Ait idriss » et au Lycée « KHALED Messoud-Darguina ». Âgés de 13 jusqu'à 18ans.

7. Les études antérieures

7.1. Les études antérieures sur l'intelligence émotionnelle

7.1.1. L'étude de Peter Salovey et John Mayer :

Peter Salovey et John Mayer, qui ont été les premiers à utiliser l'expression « intelligence émotionnelle », et suite l'IE uniquement à l'intersection des cognitions et des émotions, ont depuis continué leurs recherches sur l'importance de ce concept (Mayer, Salovey, Caruso et Sitarenios, 2003). Ces auteurs soutiennent que les êtres varient dans leur capacité à traiter l'information d'une nature émotionnelle et leur capacité à établir un lien entre ce traitement émotionnel et la cognition générale. Ils posent ensuite l'hypothèse que cette capacité se manifeste dans certains comportements d'adaptation. (Mayer, Salovey et Caruso, 2000).

Selon ces auteurs, l'intelligence émotionnelle comporte deux dimensions : la dimension expérientielle (la capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre), et la dimension stratégique (la capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement) chaque dimension est ensuite divisée en deux branches qui vont des processus psychologiques de base aux processus plus complexes intégrant l'émotion et la cognition (Salovey.P, Mayer.J, 1990, p185-211).

La première branche, celle de la perception émotionnelle inclut également la capacité à faire la distinction entre des expressions honnêtes et malhonnêtes des émotions.

La seconde branche, celle de l'assimilation émotionnelle, renvoie à la capacité à faire la distinction entre différentes émotions ressenties et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée.

La troisième branche, celle de la compréhension émotionnelle, est la capacité à comprendre des émotions complexes (comme le fait d'éprouver deux émotions en même temps), et celle de reconnaître les transitions d'une émotion à une autre. Enfin, la quatrième branche, celle de la gestion des émotions, correspond à la capacité à vivre ou à bondonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée. (Mayer et Salovey, 1997, p130).

7.1.2. L'étude de Bar-On et Van Rooy :

En (2000-2006) ; ont indiqué qu'il n'existe pas une différence significative entre les hommes et les femmes sur le plan d'intelligence émotionnelle.

Ils ont constaté que sur le plan du genre, les femmes ont tendance à obtenir de meilleur résultat en ce qui concerne les relations interpersonnelles, tandis que les hommes obtiennent de meilleurs résultats dans des sous-échelles telles que la tolérance au stress et le contrôle des impulsions, mais des résultats moins bons dans le domaine de l'empathie.

Ils ont montré que l'âge s'avère être la variable démographique la plus influente en matière d'intelligence émotionnelle, tandis que les participations de meilleurs résultats dans le « QE »

vers la fin de quarantaine les sujets plus âgés sont plus donnés que les jeunes en matière l'épreuve de réalité.

Les individus plus âgés s'avèrent également plus socialement responsables que les plus jeunes. (Kotzé.M et Venter.L, 2011, p411).

7.1.3. Les études de Marianne Miserandino (2005) :

Il précise également que la croyance en ces capacités est à l'origine de la motivation d'apprendre, donc d'avoir de meilleurs résultats à l'école. Les sentiments et l'efficacité personnelle agit donc sur le comportement notamment à travers la motivation.

7.1.4. Les études de Daniel Golman (1990) :

Selon Daniel Golman, la partie émotionnelle de notre cerveau est la base du développement de notre pensée et, ultimement, de toute notre vie. C'est elle qui explique notre succès et nos processus ou nos échecs.

Daniel Golman, estime que l'intelligence émotionnelle constitue en nos l'attitude maitresse, soit celle qui est à la base de toutes les autres. A titre exemple, elle bloque notre capacité mentale innée de pensée, d'apprendre ou de résoudre un problème.

7.1.5. L'étude de Higgs et Dulewicz (2002) :

Consiste à dire qu'on peut réaliser ses objectifs grâce aux capacités suivantes : gérer ses propres sentiments et émotions, être sensible aux besoins des autres et influencer les personnes importantes, équilibrer ses motivations et ses pulsions par un comportement consciencieux et éthique.

7.1.6. L'étude de Samia El Ansari (2009) :

Elle affirme que, « parmi les caractéristiques des individus qui ont une intelligence émotionnelle élevée, c'est qu'ils ont la capacité de comprendre et d'analyser leurs émotions et de les contrôler d'une manière à développer leur capacité intellectuelle et émotionnelle et aussi elle les aide à gérer les conflits qui les empêchent d'avoir la capacité de maîtriser et de s'adapter à la pression du travail et des études. (Sadaoui.M, 2012, p112).

7.2. Les études antérieures concernent la résilience

7.2.1. Les apports d'EMMY Werner :

La psychologue américaine Emmy Werner est reconnue comme ayant joué un rôle majeur dans l'approche de la résilience, à travers la recherche longitudinale qu'elle a mené auprès des enfants de Kauai, à partir de 1955. Ces travaux ont porté sur une cohorte multiraciale de 545 enfants (survivants de l'étude initiale des 698 enfants nés en 1955), suivis sur une période de plusieurs décennies. La population étudiée était composée de sujets « à risque » dont le développement physique, psychique et social a été observé depuis la naissance jusqu'à l'âge

adulte. Parmi les caractéristiques considérées comme des facteurs de risque on trouvait : la pauvreté, la violence, l'addiction, la discorde conjugale, la psychopathologie parentale, ect.

Emmy Werner et son équipe ont remarqué qu'un certain nombre de ces enfants s'accommodaient de l'environnement défaillant en témoignant d'une adaptation sociale parfois remarquable. Ils ont été qualifiés de résilients. En fait, certains se sont développés sans perturbations tout au long de leur vie, alors que d'autres après avoir traversé des périodes de troubles sont difficultés majeures et bien intégrés dans la société. Selon Emmy Werner la majorité des jeunes à « haut risque » qui avaient rencontré des problèmes d'adaptation à l'adolescence a par la suite récupéré un développement adapté. Ils ont décrits comme étant devenus des adultes « bienveillants, compétents et confiants », en dépit de leurs histoires d'enfance problématiques.

Bien que ne portant pas initialement sur la résilience, la recherche longitudinale s'Emmy Werner a beaucoup alimenté les travaux sur la résilience et a inspiré de nombreux chercheurs. Elle a permis en premier lieu de souligner la réalité clinique de la résilience et de l'inscrire dans un processus développemental. Les observations de cette étude effectuées sur le long terme ont contribué à poser les fondements de l'analyse du fonctionnement de la résilience, notamment en soulignant la dynamique du processus, son évolution au cours du développement du sujet et sa variabilité dans le temps et en fonction des sujets. Ainsi, les interprétations des chercheurs se sont précisées au cours du temps. Et si, comme nous l'avons vu, la résilience a tout d'abord été envisagée comme dépendant des attributs des seuls individus, en définitive, Emmy Werner et son équipe ont décrit et étudié la résilience comme résultat d'un équilibre évolutif. Cet équilibre ne peut se faire qu'en prenant en compte plusieurs dimensions d'ordre interne et externe qui interagissent pour aboutir à un fonctionnement résilient.

Dance cette perspective transactionnelle, entrent en jeu les modes de confrontation aux éléments délétères ou stressants du milieu, la vulnérabilité et les facteurs de protection internes du sujet (tempérament, aptitudes cognitives, estime de soi) mais également mes protections externes de l'environnement.

Celles-ci peuvent concerner des sources non officielles de soutien, telles qu'un membre de la famille élargie bienveillant, ou bien les soutiens issus du quartier ou encore d'autre ressources communautaires. Ces soutiens externes constituent autant de pôles d'étayage susceptibles de faciliter le processus de résilience. Ils peuvent, dans certains cas, compenser les défaillances personnelles ou celles de l'environnement familial immédiat. (Anaut.M, 2005, p38).

7.2.2. L'approche de Norman Garmezy et Ann Masten :

Norman Garmezy est considéré comme ayant été le premier chercheur à publier des résultats d'une étude portant indirectement sur la résilience, en 1973. Cette recherche concerne les compétences et l'adaptation d'enfants à risque, dans des familles de patients schizophrènes.

A partir des années 1970, Norman Garmezy a conduit des recherches longitudinales sur les compétences des enfants à risque, en collaboration avec une équipe qui sera rejointe notamment par Ann Masten. Les études ont porté sur le devenir d'enfants américains, vivant dans des conditions familiales et environnementales très précaires, considérées comme défavorables et facteurs de risque pour leur développement psychique et social. Les observations ont mis en évidence l'existence de compétences retenus par les chercheurs nous trouvons : la réussite scolaire académique, un comportement adapté en classe, des aptitudes interpersonnelles (sociabilité, attractivité, empathie ou encore l'humour. Ces compétences sociales ont été considérées comme des indicateurs de résilience, révélant des modes d'adaptation et de résistance face au stress. Ces premières approches de la résilience faisaient en effet référence à la résistance au stress chez des individus, en particulier chez les enfants.

Précisons que selon Norman Garmezy le stress découle de « la présence de contraintes de vie durables et intenses ». Dans ce contexte, la résilience supposait le maintien de la maîtrise et la mobilisation de compétences, malgré une exposition à des stress sévères. Il ne s'agissait pas des stress banals de la vie, mais bien de conditions de vie marqués par une adversité importante et durable. (Anaut.M, 2015, p28).

Les travaux de l'équipe dirigée par Norman Garmezy ont conduit à la description de trois modèles théoriques des bases de la résilience ; le modèle compensatoire, le modèle des facteurs de protection et le modèle challenge.

Ann Masten a mis en perspective les résultats de la recherche longitudinale auprès d'enfants de familles défavorisées initiée par Norman Garmezy et à laquelle elle a grandement participé. Elle a en particulier indiqué que les différences de réactions aux stress pourraient s'expliquer en partie par le tempérament du sujet mais aussi par sa personnalité.

Au cours des décennies, les observations des chercheurs et leurs réflexions théoriques vont se préciser et influencer sur la définition de la résilience qui va donc prendre en compte les aspects dynamiques et évolutifs, ce qui se traduira par l'introduction de la notion de processus. Ainsi, Ann Masten définira la résilience comme : »le processus, la capacité ou les résultats d'une adaptation réussie en dépit de circonstances difficiles ou menaçantes ». Par la suite, elle proposera des contours plus larges, décrivant la résilience comme : « la capacité d'un système dynamique à résister ou à récupérer face à des menaces importantes pour la stabilité, la viabilité ou le développement. (Anaut.M, 2015, p 29).

Les travaux de Norman Garmezy et Ann Masten ont également démontré des différences notables dans le parcours et l'entrée en résilience selon les individus. Ainsi, certains jeunes ont eu un parcours de résilience depuis la petite enfance, alors que chez d'autres la résilience est apparue, bien plus tard, comme une floraison tardive en particulier au cours de la période de transition vers l'âge adulte. Cette floraison tardive de la résilience laisse penser que les conditions internes (les caractéristiques propres au sujet) mais aussi externes (environnement affectif et social) avaient changé suffisamment au cours du temps pour permettre son émergence tardive.

Au cours de ses travaux récents, Ann Masten a tenu à souligner que le processus de résilience n'est pas exceptionnel, qu'il peut concerner de nombreux sujets et s'étayer sur des ressources ou des caractéristiques « ordinaires », ce qui compose ce qu'elle a désigné comme la magie ordinaire de la résilience.

7.2.3. Les recherches de Michael Rutter :

Michael Rutter, professeur de psychiatrie de l'Institut of psychiatry in London, a largement contribué au développement théorique du paradigme de la résilience, également an appui sur des recherches longitudinales. Il a travaillé en particulier à partir d'observations qui ont duré plusieurs années, auprès de populations d'enfants et adolescents vivant en milieu défavorisé au Royaume-Uni, sur l'île de Wight mais aussi dans la banlieue de Londres.

Il a notamment étudié la prévalence des troubles mentaux chez des enfants (9 à 12 ans) vivant au sein de familles très précaires. La population d'étude était composée de familles considérées comme à risque du fait d'un certain nombre de difficultés identifiées comme potentiellement pathogène et grandement défavorable au développement des enfants. Les critères de risque retenus étaient : la discorde conjugale entre les parents, la classe sociale défavorisée (pauvreté), une famille nombreuse, la délinquance ou la criminalité paternelle, des troubles psychiatriques chez la mère et enfin le placement de l'enfant (en institutions ou en famille d'accueil).

Michael Rutter a conclu que l'apparition de troubles psychiatriques varie en fonction non seulement de l'accumulation des facteurs de risque mais surtout de leur interaction qui amplifie les conséquences négatives de manière exponentielle. Toutefois, leur nocivité peut être tempérée par l'impact des facteurs de protection. Par ailleurs, Michael Rutter a noté que la discorde parentale et les disputes fréquentes représentaient un facteur de risque particulièrement important pour le devenir des jeunes. En effet, l'étude a démontré une plus grande fréquence de comportements antisociaux parmi les enfants issus de foyers dans lesquels les parents se disputent et se battaient en permanence. (Anaut.M, 2015, p38).

Une autre recherche de Michael et son équipe, qu'est l'étude qui a porté sur une population d'enfants roumains adoptés en bas âge au Royaume-Uni. Il s'agissait de 111 enfants roumains, ces enfants avaient connu des carences précoces, ayant vécu dans les orphelinats roumains dans des conditions de privations sensorielles et psychoaffectives graves. Au moment de l'adoption, la plupart des enfants présentaient des retards de développement importants du point de vue psychique et cognitif (taille, poids, périmètre crânien, quotient de développement cognitif). Cependant, à l'âge de quatre ans, de nombreux enfants ont montré un rattrapage physique et cognitif significatif. Le changement de milieu et de conditions psychoaffectives avait permis de récupérer en grande partie le retard initial. Plus précisément, les enfants qui avaient été adoptés avant l'âge de six mois ont pu récupérer totalement leur retard à l'âge de quatre ans. Alors que d'autres enfants, adoptés plus tardivement n'ont récupéré que partiellement leur retard. Cette recherche témoigne de l'importance des facteurs environnementaux affectifs et sociaux dans la mise en jeu d'une trajectoire de résilience, mais aussi leurs limites.

Michael Rutter a été l'un des premiers à souligner que la résilience est acquise pour une large part et qu'elle résulte d'une combinaison de facteurs internes et externes. Cependant, dans cette optique, elle n'est jamais absolue et ne concerne pas forcément tous les domaines de la vie d'un individu, et peut donc présenter des limites.

Une définition de la résilience proposée par Michael Rutter résume bien la complexité de ce phénomène : « la résilience est caractérisée par un ensemble de processus sociaux et intrapsychiques qui permettent d'avoir une vie saine dans un milieu malsain. Elle se réalise au cours du temps, selon des combinaisons hasardeuses entre les attributs de l'enfant et le contexte familial, social et culturel ». La résilience réfère donc à un processus qui résulte de l'interaction entre les ressources de l'individu et celles de son environnement.

Michael Rutter a travaillé en collaboration avec son collègue américain Norman Garmezy. Leurs recherches ont notamment porté sur l'impact des facteurs de protection identifiables dans les histoires de vie des sujets qui ont réussi à se préserver de l'impact négatif est inhibée par des facteurs de risque et promue par les facteurs de protection.

Le modèle qui domine encore actuellement dans les études internationales portant sur la résilience concerne l'identification et l'analyse des facteurs de protection qui modifient les réactions aux dangers présents dans l'environnement physique, affectif et social et qui tendent à atténuer les effets négatifs des contextes traumatogènes. (Anaut.M, 2015, p39).

7.3. Les études antérieures sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et la résilience

Très peu d'études ont été faites sur la relation entre ces deux variables, ya celles qui montre qu'une fois que l'on appris à cultiver notre intelligence émotionnelle, être en contact avec nos émotions devient une force, et lorsque on développe notre quotient émotionnel, s'avère essentiel pour trouver notre équilibre dans un monde en perpétuel changement et prendre des décisions appropriées, pour entretenir des relations saines, développer notre créativité et trouver ce qui a du sens pour nous. Donc, l'intelligence émotionnelle est une base indispensable pour être résilient et s'adapter aux différentes situations de la vie.

En 1983, un psychologue de Harvard, Howard Gardner, a publié une théorie avant gardiste qui remettait en question la définition largement acceptée de l'intelligence émotionnelle. Il considérait que le quotient intellectuel à mesurer trop essentiellement l'apprentissage théorique et constituait une mesure trop restrictive de l'intelligence humaine. Il avançait l'existence de multiples formes d'intelligence essentielle à la réussite personnelle, qu'il regroupait en sept grandes catégories qui comprenaient les intelligences verbale, logicomathématique, visuo-spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Ces deux dernières formes sont au cœur de l'intelligence émotionnelle. Et les personnes dotées d'une intelligence intrapersonnelle possèdent une bonne connaissance d'elles-mêmes, elles connaissent leurs points forts et leurs points faibles, leurs désirs, leurs craintes, leurs joies et leurs peines. Elles savent utiliser cette connaissance pour s'adapter de façon positive au changement ; on appelle cette caractéristique la résilience.

D'autres études menées sur la relation entre le bien-être, la résilience, et l'intelligence émotionnelle, montrent que lorsque les expériences à l'école sont considérées comme ennuyeuses dénuées de sens, elles diminuent le bonheur, créent des tensions et isolent les élèves des autres dans la salle de classe, ce qui à son tour a des effets sur le bien-être émotionnel, physique et social.

Aussi, une étude exploratoire de l'intelligence émotionnelle et sa relation avec l'usure de la compassion et la résilience chez les psychologues cliniciens praticiens. Partant du fait que le travail avec des personnes traumatisées ou malades psychiques et/ou somatiques peut influencer la vie psychique des psychologues cliniciens praticiens en surinvestissant les sentiments de leurs patients et cela est connu sous le nom de l'usure de la compassion. Ce dernier qu'est synonyme de « stress vicariant ». (H. Buttery, 2005) montre qu'on peut prévenir l'usure de compassion grâce à plusieurs stratégies et compétences telles la connaissance des émotions et mieux les gérer en transférant les émotions négatives en émotions positives, ces compétences présentent les dimensions de l'intelligence émotionnelle. Ce qui signifie que les intelligents émotionnels réussissent dans leurs vies personnelles et professionnelles et peuvent surmonter les traumatismes et les situations stressantes c'est-à-dire être résilient.

Des études montrent le lien entre la résilience, le vécu émotionnel et l'apprentissage. Là où Daniel Goleman a popularisé la notion d'intelligence émotionnelle qui désigne un corpus de compétences cognitive comportementales qui se caractérisent par leur interaction continue. Cette intelligence sous tend cinq aptitudes particulières ; reconnaître ses émotions et les analyser, les maîtriser quand elles ont un effet perturbateur, les mettre au service d'un but, reconnaître les émotions des autres, agir sur/en fonction d'empathie. Enfin, ce type d'intelligence constitue incontestablement un puissant vecteur de résilience.

Commentaire sur les études antérieures

Ces études antérieures menées sur les variables de notre thème de recherche montrent que l'intelligence émotionnelle est intimement liée au bien-être de l'individu, à son développement personnel et professionnel ainsi qu'à sa capacité de résilience.

Comparant les études antérieurs sur l'intelligence émotionnelle avec les résultats qu'on a obtenus dans notre recherche, on constate que l'étude de Bar-on et Van Rooy en (2000-2006) qui indiquent qu'il n'existe pas une différence significatives entre les hommes et les femmes sur le plan d'intelligence émotionnelle est compatible avec les résultats de notre deuxième hypothèse.

Ensuite, les échelles qu'on a appliquées dans notre recherche afin de mesurer l'effet des niveaux d'intelligence émotionnelle sur les degrés de la résilience chez les adolescents scolarisés et les résultats qu'on a obtenus signifient que ces échelles sont valides.

CHAPITRE II
L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Préambule

Il est très raisonnable de penser que nos émotions sont nos meilleurs indicateurs de performance. Elles sont utiles en management, vente, motivation, argumentation, gestion de conflits. Elles nous aident à construire des relations durables et positives. L'intelligence émotionnelle, également appelée quotient d'intelligence émotionnelle ou QE, qualifie la capacité à observer, percevoir, reconnaître, interpréter et comprendre des émotions. Utiliser les émotions pour orienter des actions, résoudre des problèmes, développer sa pensée ou encore promouvoir la croissance. <https://www.supinfo.com2084-intelligence-emotionnelle>.

I.L'intelligence

1. Définitions de l'intelligence

L'intelligence a fait l'objet de nombreuses définitions différentes dans l'histoire de la psychologie. La plupart évoquent une capacité générale d'adaptation à des situations nouvelles par des procédures cognitives. L'étude des différences individuelles dans le développement de l'intelligence a constitué l'un des premiers centres d'intérêt de la psychologie et n'a pas cessé d'être un thème de recherche et d'applications. Les travaux effectués sur ce thème ont adopté des perspectives successives sans que les plus récentes fassent disparaître l'utilisation des plus anciennes. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p479).

L'intelligence, est une aptitude à comprendre les relations qui existent entre les éléments d'une situation et s'y adopter afin de réaliser ses fins propres. (Dictionnaire de psychologie, p145).

2. Les types de l'intelligence

Pendant longtemps, on a pensé que seule l'activité conceptuelle et logique de l'homme, élaborée à partir du langage, était intelligente, tandis que les autres comportements adaptatifs résultaient de l'activité instinctive. Mais, depuis le début du XX siècle, on a établi d'une façon certaine l'existence d'autres formes d'intelligence. Aussi a-t-on proposé (E.L. Thorndike, 1920) de distinguer, au moins, trois grands types d'intelligence :

Intelligence abstraite ou conceptuelle, caractérisée par l'aptitude à utiliser le matériel verbal et symbolique ;

L'intelligence pratique, qui se trouve à l'aise dans le concept, lorsqu'il faut manipuler des objets ;

L'intelligence sociale enfin, qui implique la compréhension des êtres humains et la facilité à s'entendre avec eux. Les enfants ont une intelligence essentiellement pratique. (Dictionnaire de psychologie, p 145).

3. Les tests et les échelles d'intelligence

Au début du siècle (entre 1905 et 1911), A. Binet a apporté une contribution majeure dans ce domaine. Il avait pris conscience du caractère subjectif des diagnostics portés par les psychiatres sur le niveau d'intelligence et leurs sujets, de l'absence de définition objective commune des termes employés par eux pour désigner les degrés d'arriération. Les premiers tests, notamment ceux de J. Mckeen Cattell et de F. Galton, offraient bien des techniques précises permettant des observations quantifiables, mais ils s'adressaient à des processus élémentaires (sensation, motricité) qui ne couvraient pas les « processus supérieurs » constituant l'intelligence. L'occasion d'un problème appliqué, la sélection des enfants incapables de suivre l'enseignement normal et devant être orientés vers un enseignement spécial, Binet imagina, avec T. Simon, une technique nouvelle pour la mesure du niveau intellectuel des enfants. C'est une série de petits problèmes concrets, proches en principe de ceux que l'enfant peut rencontrer dans la vie courante, depuis ceux qui peuvent être résolus dès 3 ans (montrer son nez, donner son nom de famille) jusqu'à ceux qui s'adressent à des sujets de 15 ans et plus (interpréter une gravure, distinguer des mots abstraits). Les règles d'évaluation des réponses sont précises et ne laissent que peu de place à la subjectivité de l'examineur. Les épreuves sont classées par niveaux d'âge correspondant à l'âge des enfants normaux les réussissant en général. Les réponses d'un enfant déterminé quel que soit son âge réel, peuvent ainsi être rapprochées de celle que donnent les enfants normaux d'un âge déterminé, et cet âge constitue l'âge mental de l'enfant examiné, qui peut donc présenter dans son développement intellectuel un certain nombre de mois ou d'années d'avance ou de retard. Plus tard, on utilisera le quotient de cet âge mental. Par l'âge réel. Exprimé en centième, il constituera le quotient d'intelligence (Q.I.).

L'échelle de Binet et Simon fut à l'origine de plusieurs épreuves de même type, les techniques pouvant évaluer au cours du temps. Aux États-Unis, ce sont les échelles de L.M. Terman, dont la normalisation et l'étalonnage sont plus précis que ne l'avaient été ceux de Binet, et surtout les échelles de D. Wechsler qui définissent autrement le Q.I. et fournissent non seulement un Q.I. global mais aussi un Q.I. verbal et un Q.I. performance (c'est-à-dire non verbal). L'une des échelles de Wechsler est applicable aux adultes. En France, R. Zazzo, M. Gilly et M. verba-Rad ont élaboré une nouvelle échelle métrique de l'intelligence (N.E.M.I.) plus proche de l'esprit du Binet-Simon. Des échelles de développement applicables à l'observation et à l'examen de tout jeunes enfants ont été établies aux États-Unis, notamment par A. Brunet et I. Lézine. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p479).

II. L'émotion

1. Définitions de l'émotion

Elles s'accompagnent généralement de tendance d'actions caractéristiques et s'inscrivent en rupture de continuité par rapport aux processus qui étaient en cours chez le sujet au moment de leur apparition. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p322).

Aussi, l'émotion se définit comme « une réaction globale, intense et brève, de l'organisme à une situation inattendue, accompagnée d'un état affectif de tonalité pénible ou agréable. (Dictionnaire de psychologie, p96).

2. Les types d'émotions

L'expérience commune suggère l'existence d'une palette différenciée d'états émotionnels. Les manifestations expressives de l'émotion, très accessibles à l'observation, ont constitué le critère scientifique préférentiel pour opérer la distinction des émotions.

Ch. Darwin fut le premier à l'adopter, en 1872, dans son ouvrage *L'Expression des émotions chez l'homme et l'animal*, qui situait ces manifestations dans l'axe de sa théorie de l'évaluation. Ses observations, inspirées notamment par l'œuvre de l'anatomiste français Duchenne de Boulogne, ont été largement confirmées par les travaux contemporains de Tomkins, d'Izard et d'Ekman et Friesen. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p322).

Donc, la peur, la colère, la tristesse, la joie, la répulsion, la stupéfaction sont des émotions dites « universelles » ou « primaires » ; la jalousie, la culpabilité, l'embarras sont des émotions dites « sociales » ou « secondaires ». Le neurobiologiste Antonio Damasio (1999) distingue en outre des émotions d' « arrière-plan », comme le bien-être, le malaise, le calme, la tension. (Dictionnaire de psychologie, p16).

3. Les conditions de déclenchement de l'émotion

Cette question a suscité d'importants débats aux États-Unis. Des auteurs comme S.S. Tomkins ou R.B. Zajonc considèrent que ce déclenchement s'opère par des voies biologiques à caractère autonome, à l'écart de toute activité cognitive. Arnold et Lazarus défendent la vision adverse selon laquelle l'émotion résulte précisément d'opérations cognitives dans lesquelles les événements sont évalués (angl. Appraisal Process) en fonction des attentes du sujet. En Europe, des conceptions nuancées dans cette seconde direction ont été élaborées par N. Frijda et par K. Scherer.

L'une des difficultés de ce débat réside dans le fait que les mécanismes d'évaluation en cause dans l'émotion peuvent se situer à des niveaux très rudimentaires de l'organisation bio cognitive, alors qu'il n'y a pas de discontinuité réelle entre mécanismes biologiques et procédures cognitives. Une autre difficulté a trait au fait que le débat a généralement considéré le déclenchement des émotions comme un processus univoque. En fait, on peut aujourd'hui distinguer trois processus différents à cet égard. Le plus primitif sur le plan ontogénétique est le processus motivationnel. La poursuite permanente d'objectif (allant des besoins rudimentaires aux projets les plus complexes) sous-tend l'activité perspective de l'individu, le rendant particulièrement réactif aux circonstances susceptibles d'interférer (par facilitation ou par entrave) avec leur réalisation. C'est en cas d'interférence abrupte avec ce processus que l'émotion a la plus forte probabilité d'intervenir : des conditions facilitant engendrent les émotions positives alors que des conditions d'entrave engendrent les émotions négatives. Le processus conditionné, mis en évidence en cette matière par les expériences menées par Watson en 1920 sur le petit Albert, implique les lois du conditionnement classique

dans le déclenchement des émotions. Par ce processus, tout stimulus qui intervient en contingence spatio-temporelle avec un agent inducteur d'émotion acquiert à son tour la propriété d'induire cette émotion. Le processus Schématique, de découverte récente par les travaux américains de Leventhal, de Lang et de Bower, prend son point de départ dans le fait que les différents composants (circonstances, conditions perspectives, réponses expressives, physiologiques, subjectives, comportementales, etc.) de chaque expérience émotionnelle particulière sont représentés ensemble en mémoire épisodique. La répétition d'expériences émotionnelles composées d'éléments similaires entraîne ensuite la constitution en mémoire abstraite d'un prototype ou schéma généralisé de cette classe d'émotion. Le prototype entier tend alors à être activé dès le moment où l'un quelconque de ses éléments est rendu actif par les circonstances. Ainsi, les conditions environnementales, l'imagerie mentale, l'expression, les manifestations physiologiques, etc., deviennent autant de voies d'accès particulières au déclenchement de l'état émotionnel dans son ensemble. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p 322-323).

III.L'intelligence émotionnelle

1. Définition de l'intelligence émotionnelle

L'intelligence émotionnelle, précise-t-il (Goleman, 1999, p368), désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui.

Bar-on définit l'intelligence émotionnelle comme « une capacité générale, nécessaire à l'adaptation émotionnelle et sociale ». (Lautrey.J et François Richard, p102).

2. L'émergence du concept et ses différents modèles

Le terme d'intelligence émotionnelle est apparu pour la première fois en 1990 dans deux articles scientifiques (Mayer, Dilaolo, et Salovey, 1990 ; Salovey et Mayer, 1990) publiés par des chercheurs de l'université de Yale et du New Hampshire. Malgré l'impact de ces publications et le caractère novateur du concept, c'est principalement l'ouvrage de vulgarisation publié par le psychologue-journaliste Daniel Goleman en 1995, intitulé Emotional Intelligence, qui déclencha un vaste engouement pour cette notion auprès du grand public.

***Le modèle de Goleman :**

Daniel Goleman s'inscrit de nombreux développements et opérationnalisations « sauvages » qui ont souvent contribué à rendre le concept « d'intelligence émotionnelle » suspect aux yeux des scientifiques. Les ouvrages de Goleman, best-sellers traduits dans de nombreuses langues, témoignent d'une vision très extensive de l'intelligence émotionnelle. Elle couvre vingt-cinq compétences émotionnelles regroupées dans les cinq facettes que sont la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes sociales.

Tableau N° 01 : Les 25 compétences émotionnelles (d'après Goleman, 1999)

Domaine personnel	Domaine social
<p>1. La conscience de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> *conscience de soi émotionnelle *Auto-évaluation précise (forces/limites) *confiance en soi 	<p>4. L'empathie</p> <ul style="list-style-type: none"> *Compréhension des autres (sentiments, points de vue) *Passion du service (des clients) *Enrichissement des autres (sentir,
<p>2. La maîtrise de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> *Contrôle de soi (émotions, impulsions) *Fiabilité (honnêteté, intégrité) *Conscience professionnelle *Adaptation (face aux changements) *Innovation (ouverture aux approches, informations et idées nouvelles) 	<p>Stimuler)</p> <ul style="list-style-type: none"> *Exploitation de la diversité (concilier...) *Sens politique (décrypter les émotions d'un groupe et les relations de pouvoir
<p>3. La motivation</p> <ul style="list-style-type: none"> *Exigence de la perfection (s'améliorer) *Engagement (envers le collectif) *Initiative (saisir les opportunités) *Optimisme (ténacité face aux obstacles) 	<p>5. Les aptitudes sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> *Ascendant (impressionner, persuader) *Communication (messages convaincants) *Direction (inspirer et guider les autres) *Cristalliser les changements (initier et gérer) *Sens de la médiation (gérer les conflits) *Nouer des liens (relations utiles) *Sens de la collaboration et de la coopération *Mobiliser une équipe (créer une synergie)

L'extension extrême du modèle de Goleman rend, comme on peut s'y attendre, particulièrement hasardeuse la mise au point d'instruments d'évaluation. D'ailleurs, Goleman lui-même affirme que « contrairement au QI, il n'existe pas de test simple pour mesurer

l'intelligence émotionnelle, et peut-être n'y en aura-t-il jamais » (Goleman, 1997, p64). pourtant, en collaboration avec Richard Boyatzis et le groupe Hay/Mc Ber, il développe L'Inventaire de compétences Emotionnelles (ECI). Il s'agit d'un test passé en 360° qui évalue vingt compétences dans quatre grands domaines que sont la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale et les compétences sociales. Le caractère extensif et hétérogène des dimensions évaluées est probablement un avantage en termes de diffusion, il évalue tellement de concepts qu'il est probable qu'il soit utile à quelque chose, fait remarquer ironiquement (Sagan, 2003, p218), mais ce caractère rend également périlleuse toute démarche de validation et, même si les auteurs évoquent de travaux menés dans le but, les données en sont peu accessibles à la communauté scientifique (Sagan, 2003). Ainsi, tout comme le modèle de Goleman, cet inventaire souffre de son extrême extension. Pourtant, la conception de Mayer et Salovey dont s'est initialement inspiré Goleman est beaucoup plus focale et délimitée.

***Le modèle de Mayer et Salovey :**

Salovey, Mayer et leurs collègues, après avoir proposé une première ébauche de leur modèle en 1990, ont progressivement affiné leur conception de l'intelligence émotionnelle et aboutir à une définition restrictive de l'intelligence émotionnelle (voir Salovey, Brackett et Mayer, 2004) pour un recueil des publications témoignant de cette évolution. Pour ces auteurs, « le terme d'intelligence émotionnelle fait référence aux processus impliqués dans la reconnaissance, l'usage, la compréhension et la gestion de ses propres états émotionnels et de ceux d'autrui, pour résoudre les problèmes et réguler son comportement » (Salovey et al, 2004, introduction). Ils définissent ainsi l'intelligence émotionnelle comme un ensemble d'habiletés ou de capacités mentales :

- la capacité à percevoir précisément, à reconnaître et à exprimer avec justesse les émotions ;
- la capacité à utiliser les émotions dans le cadre des activités cognitives ;
- la capacité à comprendre les émotions et à en avoir une connaissance approfondie ;
- la capacité à réguler nos propres émotions ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle (Mayer et Salovey, 1997).

En prolongement de leur modèle, Mayer, Salovey et leurs collègues ont développé un test d'intelligence émotionnelle appelé le Multifactor Emotionnel Intelligence Scale (MEIS, échelle multifactorielle d'intelligence émotionnelle, Mayer, Salovey et Caruso, 1997). Cette échelle permet une évaluation des performances liées aux traitements des informations émotionnelles. Elle comprend 12Subtests :

- 4 épreuves mesurent la capacité à identifier ses propres émotions et celles d'autrui : les sujets doivent, à partir d'expressions de visages, d'extraits musicaux, d'images et d'histoires, estimer à quel niveau différentes émotions sont présentes ;
- 2 épreuves évaluent la capacité à tenir compte des émotions dans le cadre d'activité cognitives ;

-4 épreuves évaluent la capacité à comprendre les émotions (en particulier, les émotions complexes, les enchaînements émotionnelles et les transitions émotionnelles) ;

-2 épreuves évaluent la capacité à réguler les émotions personnelles et celles d'autrui.

Cette épreuve a fait l'objet d'étude de validation. Compte tenu de la lourdeur de la passation et de la nécessité, apparue à l'analyse, d'améliorer la validité de certaines parties, une version révisée et plus courte a été mise au point par les auteurs. Le teste d'intelligence émotionnelle de Mayer, Salovey et Caruso consacre deux subtests à l'évaluation de chacun des quatre types d'habilités du modèle (soit huit subtests au total) et peut être administré dans son ensemble en 35 minutes environ. Plusieurs études ont testé la validité prédictive de ces épreuves. Ainsi, par exemple, Rice (1999) a mené une étude sur les dirigeants du service des réclamations d'une compagnie d'assurance. Il a constaté que les dirigeants évalués comme étant les plus efficaces dans leur travail par leurs responsables étaient ceux qui avaient les scores au MEIS les plus élevés. Les résultats commerciaux de l'équipe du service des réclamations de l'entreprise se sont également avérés corrélés fortement avec la moyenne des scores de l'équipe obtenus au MEIS. Concernant le MSCEIT, Barchard (2000) constate, à capacités cognitives et traits de personnalité constants, une relation significative entre le score d'intelligence émotionnelle et le niveau de fin d'études atteint par des étudiants. Ces quelques études attestent des qualités des épreuves et du modèle de Salovey et Mayer, mais certains auteurs regrettent cependant que ces épreuves n'évaluent pas toutes les compétences contribuant à la régulation des émotions et à la réussite interpersonnelle.

***Le modèle et l'inventaire d'intelligence émotionnelle de Bar-on :**

Pour cet auteur, l'intelligence émotionnelle est plus qu'un ensemble d'habilités mentales permettant de percevoir, assimiler, comprendre et réguler les émotions, c'est selon ses propres termes (Bar-on, 1997) « un ensemble impressionnant de capacité non cognitives » qui influence les comportements des individus face aux pressions environnementales. Son modèle identifie cinq grands domaines de compétences, chacun couvrant des habilités spécifiques qui contribuent au succès. Il s'agit des compétences intra personnelles (considération pour soi, conscience de ses propres émotions, affirmation de soi, indépendance et réalisation de soi). Des compétences interpersonnelles (empathie, responsabilité sociale, et relations interpersonnelles), de l'adaptabilité (résolution de problèmes, flexibilité et test de la réalité), de la gestion du stress (tolérance au stress et contrôle de l'impulsivité) et de l'humeur générale (optimisme et joie de vivre). En 1977, Bar-on publie un inventaire qui mesure l'ensemble des dimensions de son modèle, l'inventaire de quotidien émotionnel (EQ-I, Emotional Quotient Inventory). Cet inventaire, contrairement à celui de Goleman et Boyatzis, a fait l'objet d'un important effort empirique visant à établir sa validité. Ces études (Bar-on, 1997-2000) semblent montrer une bonne robustesse de leur structure factorielle mais, comme le font remarquer Hedlund et Sternberg (2000, p147), elles manquent d'évaluations externes et demandent à être publiées dans des revues scientifiques et examinées par des comités de lecture indépendants. En outre, comme nous allons le voir plus loin, la question se pose de leur redondance avec les mesures de l'intelligence logique et surtout de la personnalité. Dans la mesure où ce modèle combine à la fois des compétences cognitives (tels que la résolution

de problème ou la flexibilité) et des caractéristiques de personnalités (tels que l'optimisme), Mayer et Salovey qualifient le modèle de Bar-on, tout comme celui de Goleman et Boyatzis, de « modèle mixte », par opposition à leur propre modèle qui ne comprend que des habilités mentales. Au-delà de ces différences se pose la question de la validité des modèles d'intelligence émotionnelle et en particulier celle de savoir d'ils apportent une information différente de celle fournie par les modèles déjà existants de l'intelligence et de la personnalité. (Lautrey.J et François Richard, p98-103).

3. Le développement social de l'intelligence émotionnelle

La psychologie sociale du développement cognitif se donne pour objectif d'identifier et de comprendre les causes et les processus du développement des capacités de penser, au-delà de la seule croissance ontogénétique des individus. Dans cette perspective, l'intelligence apparaît non pas comme une qualité innée mais comme le résultat d'une construction au travers des interactions sociale et des appropriations par l'individu des systèmes symboliques.

Les recherches menées se sont attachées au rôle des différents types d'interactions sociales dans le développement cognitif. Les interactions précoces mère-enfant jouent un rôle majeur dans le développement des outils logiques, au travers des échanges verbaux et non verbaux, des routines et des attentes, où sont développés des schèmes pragmatiques d'action. Les interactions entre enfant partenaire pour la résolution d'un problème permettent de susciter des progrès individuels dans l'acquisition de compétences cognitives. Enfin, les interactions entre enfant et enseignant et, de manière plus générale, les confrontations de l'enfant avec un « expert » jouent un rôle important dans le développement.

Mais l'interaction sociale seule ne suffit pas pour engendrer systématiquement des progrès. D'une part, il faut que le sujet soit « prêt » selon la dynamique de son propre développement à acquérir telle compétence ; d'autre part, les éléments symboliques des contextes de ces situations ont des implications importantes dans ces processus de développement. En particulier, on remarque que les réponses des sujets dans des situations de questionnement dépendent des significations qu'ils attribuent aux éléments de la situation. Ils élaborent leurs réponses à partir de leurs expériences, liées à leur origine sociale et culturelle, à leur histoire sociale et scolaire, à leur rapport aux contextes et objectifs de l'interaction, ensuite, la définition de la situation dépend des attentes de l'interlocuteur, des intentions du partenaire, du matériel proposé et des actions matérielles ou symboliques à effectuer, des règles du jeu, fictives ou réelles, qui structurent la dynamique de l'interaction. Par conséquent, les sujets doivent aller au-delà de leur perspective spécifique ; parce qu'ils doivent s'accorder dans une situation donnée et y produire des réponses socialement acceptables, une négociation de ces définitions est nécessaire autant entre les sujets qu'en conformité avec les règles en vigueur dans la situation de communication précise où ils sont, on parle ainsi de « contrat didactique » dans la recherche sur l'école.

Les dynamiques qui structurent les échanges, qu'il s'agisse de simple communication, de transmission de connaissances, de négociations de définitions, jouent un rôle dans le développement de l'intelligence. Toutefois, il n'ya de structuration cognitive, c'est-à-dire de

construction de la pensée, que si d'une part l'altération des points de vue est gérée en tant que régulation sociale et affective et si d'autre part il se produit dans ces échanges une dynamique dite de conflit sociocognitif.

Dans une situation où deux enfants travaillent à la résolution d'un problème, un désaccord peut surgir en étant plus ou moins clairement exprimé ; on parle lors de conflit de point de vue socialement vécu. Pour tenir compte de l'existence du point de vue de l'autre. Sans le considérer comme une attaque affective ou personnelle, l'enfant doit pouvoir faire un effort de décentration, où il se représente la position différente. Si les partenaires gèrent de façon cognitive la situation en restructurant leur pensée, cette pensée devient apte à tenir compte des deux points de vue ; plus complexe, elle est mieux adaptée à la situation. Ainsi, par la restructuration que demande la résolution cognitive du conflit, de nouvelles compétences sont développées. Il y a réellement eu progrès cognitif si l'enfant est capable de la réactualiser de lui-même et de la réactualiser plus tard dans d'autres situations.

Ce conflit sociocognitif est donc plus qu'une simple situation de dissonance cognitive vécue sur le plan individuel puisqu'il suppose une confrontation hic et nunc ; mais elle n'est pas non plus un simple rapport de forces. Ce qui est important pour le progrès cognitif individuel, c'est moins l'accord qui peut être trouvé ou la pertinence du point de vue d'autrui que le processus de restructuration et son intériorisation. La psychologie sociocognitive, mettant en évidence le rôle structurant du conflit sociocognitif provoqué par l'interaction sociale, montre ainsi que le développement de l'intelligence est loin d'être une sorte d'imitation ou de « transvasement » de compétences de celui qui sait déjà à qui ne sait pas encore. (Grand Dictionnaire de la psychologie, p 480-481).

4. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle

« L'intelligence émotionnelle demeure difficile à mesurer, les catégories sont subjectives et considérées par certains chercheurs comme des traits de personnalité plutôt que comme des compétences acquérir ». (Salley W-olds Diane E-papalia, 2005, p288).

Mais, « l'intelligence émotionnelle est souvent mesurée grâce au quotient d'intelligence émotionnelle (QE) ». (Furnham.A, 2009, p56).

Plusieurs instruments de mesures de l'intelligence émotionnelle ont été présentés :

*MSCEIT (Mayer- Salovey- Caruso-Emotionnel Intellige-Test) (2000).

“Salovey, Mayer et Caruso (2000) ont été établi un test pour mesurer les habilités d'un individu en matière d'intelligence émotionnelle, en rapport avec le modèle à quatre branches de Salovey et Mayer (1997) présenté précédemment, c'est le Mayer- Salovey- Caruso-émotionnelle- intelligence test (MSC Teit) » (Lionel.B, 2010, p407-430).

*Inventaire de quotient Emotionnel (EQI) Baron-on (1997).

Les « 133 items de ce questionnaire sont des affirmations par rapport auxquelles le sujet doit se positionner sur une échelle bipolaire un cinq niveau allant de « rarement ou jamais vrai »

ou « « très souvent vrai ». Ce questionnaire mesure 15 composantes de l'intelligence émotionnelle regroupées en 5 sous-échelles : les compétences émotionnelles, l'adaptabilité, la gestion de stress et l'humeur général ». (Gégoire.J, 2004, p146).

Ce questionnaire a montré « que l'intelligence est corrélée avec le sentiment du bien être personnel, mais pas avec l'intelligence cognitive. (Lecomte.J, 2008, p 34).

* « Emotionnel Intelligence Scale » EIS de Schutte, Malouff, Hall, Hagg, Cooper, Golden, et Dornhein (1998).

« Qui est une autre échelle d'intelligence émotionnelle, il s'agit d'échelle d'autre évaluation composée de 28 items. A cette épreuve, plus le score est élevé plus le participant s'est jugé émotionnellement intelligent ». (Lionel.B, 2010, p407-430).

Synthèse

Prenant appui sur cette importante redondance de l'intelligence émotionnelle, plusieurs auteurs ont conclu au fiable intérêt que présente ce concept. Pourtant, deux voies méritent à notre avis d'être examinées. Elles sont suggérées par Petrides et Furnham (2000-2003) à propos de l'intelligence émotionnelle. Le premier est fonctionnel, elle consiste à étudier soigneusement ce que les mesures d'intelligence émotionnelle apportent à la prédiction des conduites. Le second est structurel, elle consiste à penser la relation entre intelligence émotionnelle et personnalité dans le cadre d'un modèle hiérarchique : dans un tel modèle, l'intelligence émotionnelle serait alors située à un niveau inférieur à celui des traits de personnalité et serait en quelque sorte alimentée par ces derniers.

CHAPITRE III
LA RÉSILIENCE

Préambule

La résilience concerne l'aptitude d'un individu à surmonter les traumatismes et à se construire malgré les blessures. Le fonctionnement résilient s'édifie sur un jeu complexe de processus défensifs d'ordre intrapsychique et de facteurs de protection interne et externe. L'étude de la résilience vient compléter le champ de la psychologie clinique et de la psychopathologie en constituant un nouveau modèle fondé sur l'approche du sujet considéré dans sa globalité, avec ses ressources et ses processus défensifs autant que ses fragilités.

1. Définitions de la résilience

De nombreuses définitions de la résilience rendant encore actuellement bien difficile l'élaboration d'une définition consensuelle.

Et parmi les définitions qu'on a choisi pour ce concept sont les suivantes :

« La résilience est la capacité à surmonter le malheur ». (Dictionnaire petit Larousse de la psychologie, 2005, p 496).

« La résilience est la résistance d'une personne ou d'un groupe à des conditions de vie difficiles, capacité de se vivre et de se développer en dépit de circonstances défavorables, voir désastreuses. » (Sillamy.N, 1999, p 226).

Pour Cyrulink (1999) qui rappelle que la résilience en psychologie est souvent définie comme « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative ». La résilience réfère donc à un processus complexe résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement.

Cyrulink (2001) précise que pour qu'il y ait résilience, il faut qu'il y ait eu confrontation à un traumatisme ou à un contexte traumatogène, ce qui rejoint le point de vue des chercheurs d'orientation psychanalytique qui considèrent que le traumatisme est l'agent de la résilience.

Dans cette perspective, De Tychey (2001) indique qu'un « consensus semble établi pour définir la résilience comme la capacité de l'individu de se construire et de vivre de manière satisfaisante malgré les difficultés et les situations traumatiques auxquelles il peut se trouver confronté ».

La définition de la résilience en tant que processus psychique peut être formulée ainsi : « capacité à maintenir une homéostasie endopsychique et intersubjective dans des conditions traumatogènes » (Bessoles, 2001).

Nous verrons que la résilience ne concerne pas seulement l'individu, mais peut être appliquée à un groupe humain, familial ou non. Voici une définition transversale de la résilience proposée en commun par Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik (2001) : «La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se

projeter dans l'avenir en dépit d'événement déstabilisant, de conditions de vie difficiles, de traumatisme parfois sévères ». (Anaut.M, 2003, p33-34).

2. Origine et évolution du concept de résilience

Le terme résilience apparaît, en anglais, en 1626 et constitue un dérivé du latin *resilientia*. C'est le philosophe Francis Bacon qui l'utilise pour la première fois, dans son dernier ouvrage, *Sylva Sylvarum* ou Histoire naturelle, pour désigner la manière dont l'écho « rebondit ». Le sens en anglais du mot résilience est « rebondir », « se ressaisir » ou « se redresser » ce qui peut s'appliquer à de nombreux contextes. Il est utilisé depuis longtemps en anglais pour désigner des situations qui font l'objet des préoccupations actuelles dans le champ de la psychologie.

Les critiques de l'emploi du mot résilience en psychologie font souvent référence au fait qu'il serait emprunté à la physique. Or l'utilisation du mot résilience en référence à l'élasticité et à la résistance des matériaux date de 1824, quand il figure dans l'ouvrage, paru en anglais, de Thomas Tredgold intitulé *Traité pratique sur la solidité de la fonte et d'autres métaux*. Plus tard, ce sens se précise davantage en physique où il fait maintenant référence au rapport de l'énergie cinétique absorbée nécessaire pour provoquer la rupture d'un métal, à la souffrance de la section brisée. Ainsi conçue, la résilience s'exprime en joules par centimètres carrés et caractérise la résistance au choc. L'utilisation du terme en physique s'inscrit, donc, dans un mouvement d'extension de l'emploi de ce mot dans différents domaines, en partant de son sens dans le langage courant où il définit, le fait de rebondir, de se ressaisir, de se redresser, de faire preuve d'élasticité. Laplanche et Pontalis parlent en discutant le point de vue économique, de l'utilisation par Freud d'un « langage physicaliste », faisant ainsi référence, notamment, à l'influence que Freud a subie de la part de l'école helmholzienne.

Le mot résilience entre plus tard dans la langue Française. Selon le Trésor de la langue Française édité par le CNRS, sa première occurrence sous la forme résilience date de 1906 et celle de la forme actuelle (résilience), de Janvier 1911. Selon cette même source, l'adjectif résilient figure dans le Larousse de 1932, et plus tard, en 1948, Campredon utilise les mots résilience et résilient dans son ouvrage *Le Bois*.

Ce n'est qu'en 1952 qu'André Maurois utilise, pour la première fois en Français, le mot « résilience » dans le sens que lui attribuent actuellement les psychologues.

En parlant du mot « résilience », plusieurs autres mots doivent être mentionnés. Le premier est celui de pseudorésilience, ou résilience de façade, utilisé par la première fois, en 1987, par la psychanalyste américaine Anthony.

Le concept d'invulnérabilité apparaît, lui aussi, dans les travaux d'Anthony, qui décrit en 1974 le « Syndrome de l'enfant psychologiquement invulnérable ».

Un autre concept est celui d'endurance. Il fait pour apparition en 1967, dans une publication de Maddi. Décrite par Kobasa en 1979, l'endurance caractérise les personnes qui ont le sentiment de contrôler leur vie.

Le quatrième concept est celui de sens de la cohérence qui apparaît dans le contexte de l'orientation salutogénétique inaugurée par Antonovski, orientation qui s'intéresse aux origines de la santé.

Le concept de résilience se situerait ainsi dans un contexte culturel où l'accent est mis sur l'individualisme et les efforts visant la modalité sociale ascendante qui caractérisent la société américaine et sont soutenus par le système éducatif américain. Cette vision des origines culturelles du concept de résilience est critiquée par de nombreux psychologues, notamment américains.

La résilience commence à devenir objet de recherche au milieu du XX^{ème} siècle lorsque Jack Block (1950) et Jeanne Block (1951) soutiennent leurs thèses de doctorat à l'université Stanford. Leurs travaux conduisent à l'apparition du concept de résilience du Moi dont le sens est précisé en 1980 quand Block et Block le définissent comme un des facteurs sous-jacents à l'adaptation.

L'étude proprement dite de la résilience a commencé avec une série de trois grandes recherches visant des enfants qui vivaient dans des conditions considérées comme pouvant affecter leur développement :

-l'étude longitudinale, sur l'île de Kauai de l'archipel de Hawaii, d'une cohorte de 837 nouveau-nés, dont la majorité a été suivie jusqu'à l'âge de 40ans.

-les études menées, entre 1971 et 1982, par le psychologue Norman Garmezy et ses collaborateurs, dans le cadre du projet « Minnesota Risk », sur le développement des enfants dont les parents avaient reçu le diagnostic de schizophrénie.

-les études épidémiologiques et cliniques réalisées, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, par le psychiatre Michael Rutter, sur les enfants vivant dans les quartiers de Londres et dans une région rurale de l'île de Wight.

Ces recherches, à orientation dominante phénoménologiques, ont permis, d'une part, de répertorier les facteurs de risque et les facteurs de protection et, d'autre part, de définir des critères opérationnels d'adaptation. Elles ont, aussi, permis de démontrer la réalité de la résilience, par la découverte d'enfants qui présentaient un développement normal et étaient bien adaptés par la suite, malgré l'adversité, sorte adverse résultant de conditions qui interfèrent avec le déroulement normal du développement psychologique ou qui le menacent.

De surcroît, cette deuxième période dans le développement de la recherche sur la résilience se caractérise par une série d'autres évolutions :

-la résilience est étudiée dans la perspective du cycle de vie et non seulement au cours de l'enfance ;

-au-delà de son étude au niveau individuel, la résilience est abordée au niveau des groupes (et, en particulier, de la famille), des communautés et de la société ;

-les chercheurs s'intéressent aux mécanismes universels et culturellement spécifiques de la résilience ;

-à partir des travaux de Wagnild et Young publiés en 1993 sont élaborés différents instruments d'évaluation de la résilience ;

-les situations dans lesquelles le processus de résilience est considéré se diversifient en soulevant, notamment, des questions chez certains professionnels quant à la sphère de ce concept.

L'étape actuelle dans l'évolution du concept est celle du passage de la recherche à la pratique sous la forme de la résilience assistée (Ionescu). Sur la base des connaissances obtenues par l'étude de ce qu'on pourrait considérer comme un processus de résilience naturelle se développe une nouvelle forme de pratique basée sur la prévention, sur le développement des facteurs de protection, sur le partenariat avec les personnes subissant l'effet de facteurs de risque ou vivant des situations à caractère traumatique, sur l'accompagnement de ces personnes.

La recherche sur la résilience connaît un développement continu et remarquable. Le 19 aout 2010, 4 641 documents ayant comme sujet la résilience figuraient dans la principale base de données en psychologie (PsycINFO). Le fait que, parmi ces documents, figurent 1 023 thèses de doctorat réalisées à partir de 1968 indique clairement qu'il s'agit d'un champ de recherche très fructueux. (Cyrulnik.B, Jorlad.G, 2012, p19-32).

3. Résilience de la matière et résilience humaine

Réfléchir à cette migration d'un concept de la physique des matériaux vers les sciences humaines et la psychologie permet d'entrevoir une analogie entre la matière interne et simple et la matière vivante et complexe. L'encyclopédie Universalis nous apprend que, dans le contexte de la physique des matériaux, la résilience (en tant que l'un des facteurs qui caractérise la qualité de l'acier) varie brusquement de part et d'autre d'une certaine température dite température de transition. Si nous risquons cette analogie, nous pourrions considérer que chacun de nous possède une potentialité différente à résister aux pressions (sa résilience) qui varierait brusquement en intensité à l'occasion d'une circonstance donnée (analogue à la température dite de transition). Dans cette perspective, un même sujet pourra être tantôt vulnérabilité tantôt résilient suivant les circonstances. Ainsi, la vulnérabilité d'un sujet pourrait se transformer en résilience à l'occasion d'un événement hautement signifiant pour lui. (Anaut.M, 2005, p35).

Manciaux et al (2001), considère que la résilience comme un potentiel en chaque individu mais à des niveaux de développement différents liés aux étapes du développement psychologique du cycle de vie et de l'environnement. Ceci pourrait ouvrir la perspective de ressources latentes mises en œuvre ou non, en fonction des circonstances par un individu, ou encore stimulées par des personnes ou intervenant extérieurs (enseignants, éducateurs, psychologues...). Ces derniers pourraient constituer des « tuteurs de la résilience », comme le désigne Boris Cyrulnik (Armand. T, 2006, p32).

4. La résilience selon différentes approches

4.1. Approches psychodynamiques :

L'étude du processus résilient chez un sujet renvoie à la mise en scène des potentiels relevant de différentes dimensions d'ordre interne et externe. Alors que certaines ressources relèvent du domaine des relations psychoaffectives, des liens et étayages familiaux et extra familiaux et incluent la prise en compte des aspects cognitifs et sociaux dans la mise en place de processus, d'autres concernent des mécanismes psychiques et la construction de la personnalité. Pour comprendre les composantes internes de la résilience nous pouvons faire appel aux théories psychanalytiques qui contribuent à éclairer la mise en place des processus, d'autres concernent les mécanismes psychiques et la construction de la personnalité. Pour comprendre les composantes internes de la résilience nous pouvons faire appel aux théories psychanalytiques qui contribuent à éclairer la mise en place du processus. Le fonctionnement psychique de la résilience est complexe appréhender car il se situe à la croisée de plusieurs dimensions. La résilience peut être considérée à la fois comme le processus même de remaniement psychique et la résultante de ce travail en terme de processus défensifs, mais aussi en termes d'adaptabilité avec l'environnement social et psychoaffectif. Cependant, nous pouvons tenter d'analyser le fonctionnement psychique du processus de résilience suivant deux axes principaux d'une part du point du traumatisme et de la réponse du sujet, d'autre part du point de vue des mécanismes de défense mobilisés par les individus résilients.

La référence à la métapsychologie freudienne suppose une acceptation restreinte de l'approche du processus résilient qui s'articule essentiellement avec la gestion du traumatisme. En effet, dans cette conception, la résilience renvoie avant tout à l'aptitude du sujet à surmonter le traumatisme. Dans cette optique, l'atteinte traumatogène est considérée comme le préalable à l'émergence du processus relevant seulement des stress d'ordre banal de la vie. Pour que l'on puisse attester de la résilience d'un individu, il faut donc qu'il ait été confronté à un traumatisme ou à un contexte traumatogène tel qu'il a exposé le sujet à un danger majeur.

4.2. Approches cognitive comportementales :

Il n'existe à notre connaissance aucune formalisation théorique de la résilience dont les auteurs affirmeraient explicitement leur appartenance à un cadre théorique cognitivo-comportementaliste. Il est cependant patent que ce modèle a inspiré implicitement nombre de travaux empiriques ayant porté sur les facteurs de risque et de protection associés au processus résilient.

La référence à ce modèle, comme son appellation le suggère, met l'accent d'une part sur l'importance de mécanismes ou processus de nature prioritairement cognitive, d'autre part sur les stratégies de comportements observables, pour rendre compte de l'état de résilience.

Pour approcher la nature de l'environnement défavorable, qui constitue en amont la condition nécessaire à l'étude et à la réalisation de la résilience, les auteurs s'inscrivant dans cette perspective peuvent même faire l'économie du terme de trauma (tisme) qui a une

connotation nettement plus psychodynamique selon nous. Ils vont d'avantage faire référence au concept de stress et à celui d'agents stressants et vont traduire les possibilités adaptatives de l'individu en termes de stratégies de « coping » face à ces situations stressantes, c'est-à-dire en termes de capacités à faire face de manière plus ou moins efficace à ces agents perturbants, en fonction de la modalité de coping privilégiée et du contexte situationnel dans lequel se trouve le sujet.

Il est probablement légitime de rappeler au départ qu'au niveau le plus général, toute démarche cognitive est en lien avec le quotient intellectuel (QI) du sujet. Il n'entre pas dans nos intentions de contester l'influence de ce facteur. Fortin et Bigras (2000), épousant la position antérieurs de Masten et al. (1998), remarquent avec justesse qu'« une bonne intelligence et un facteur de protection car elle permet de résoudre des problèmes dans les situations conflictuelles, une évaluation des conséquences du comportement, l'atteinte des gratifications, le contrôle des impulsions... » il s'agit certes d'un facteur de protection indiscutable mais il est à nos yeux trop global pour avoir une valeur différenciatrice fine des sujets résilients et non résilients devant une situation stressante. Peut être conviendrait-il ici, ce qui n'est pas une tâche facile, de formaliser les différentes formes d'intelligence et leur valeur adaptative en distinguant notamment l'intelligence logique de l'intelligence émotionnelle comme le fait Goleman (1997) par exemple.

Dans ce contexte, la mesure du stress ou de situations stressantes sera le plus souvent réalisée à partir de questionnaires s'événements de vie. Rappelons sur un autre plan que pour Lazarus et Folkman (1984), le sujet a recours à deux stratégies cognitives pour évaluer la situation stressante. L'évaluation primaire (reliée à l'analyse des enjeux de la situation et des dangers qu'elle implique), et l'évaluation secondaire qui est davantage une interrogation sur les différentes stratégies d'adaptation (coping) à envisager pour gérer la situation. (Lighezzolo.J, 2004, p34-35).

5. Facteurs de protection et critères de résilience

1. A la rencontre des facteurs de protection :

1.1. Approches des facteurs de protection :

Examinons ce que l'on entend par facteurs de protection, dans le cadre de la résilience. Généralement on considère que les facteurs de protection atténuent l'impact négatif de l'adversité sur l'adaptation. Ils peuvent concerner les processus qui contribuent à la stabilité fonctionnelle ou qui permettent un changement positif. Selon Micharl Rutter (1990), les facteurs de protection modifient la réaction à la situation présentant un risque en réduisant l'effet négatif du risque et ses éventuelles réactions en chaîne. Les facteurs de protection opérants vont donc contribuer à atténuer l'impact de l'adversité sur l'adaptation des sujets, un peu comme un airbag protège lors d'un accident (Wright.D, et al, 2013).

De nombreux chercheurs ont étudié les facteurs de protection favorisant la résilience chez les individus. En premier lieu nous pouvons citer Emmy Werner qui a indiqué parmi les ressources protectrices internes : la capacité à résoudre des problèmes, la connaissance de soi,

l'autonomie, l'estime de soi, la confiance, l'altruisme, la sociabilité et enfin l'habilité à trouver un (des) soutiens(s) dans l'entourage (familial ou extra-familial). Alors que parmi les ressources venant du milieu on trouve : des relations familiales chaleureuses, un soutien familial solide, une bonne communication parents-enfant ; ainsi que des soutiens extra-familiaux, comme par exemple, avec des enseignants, des amis, etc.

De son côté Norman Garmezy (1991), à partir d'observations de familles défavorisées, conclut que la résilience repose sur trois domaines de facteurs de protection. Selon cet auteur, la triade qui soutient le ressort psychologique de la résilience est composée par : les facteurs individuels (le tempérament, la réflexion et les aptitudes cognitives), les facteurs familiaux (la chaleur humaine, la cohésion et l'intérêt de la part des parents ou du principal dispensateur de soins) et les facteurs de soutien sociaux (le professeur bienveillant, le travailleur social ou l'organisme de services sociaux). Selon Michael Rutter, ces trois pôles de protection favorisent la résilience car ils contribuent notamment à l'amélioration de l'estime de soi et au sentiment d'auto-efficacité, et ouvrent de nouvelles possibilités pour l'individu.

Dès lors, comme pour l'étude des facteurs de risque, les investigations sur les facteurs de protection font apparaître que la protection résulte à la fois de variables génétiques et constitutionnelles, des dispositions et caractéristiques de la personnalité des individus, mais aussi des soutiens du milieu familial et extra-familial ainsi que de la disponibilité, de l'accessibilité et de la qualité des appuis sociaux ou communautaires.

1.2. Les trois pôles de protection facilitant la résilience :

Norman Garmezy et Ann Masten notamment ont identifié les principales variables qui favorisent la protection chez les sujets résilients. Nous reprenons dans l'encadré ci-dessous les principales variables internes et externes, répertoriées à partir de plusieurs de leurs travaux (Garmezy et Masten, 1991 ; Masten, 2013).

Les trois pôles de protection facilitant la résilience

1) Facteurs individuels

- Tempérament actif, doux, un bon naturel (gentillesse).
- Genre : être une fille avant l'adolescence ou un garçon durant l'adolescence.
- Age (jeunesse).
- QI élevé, ou bon niveau d'aptitudes cognitives.
- Sentiment d'auto-efficacité et une estime de soi élevée.
- Compétences sociales sociabilité.
- Consciences des relations interpersonnelles (proche de l'intelligence sociale).
- Sentiment d'empathie.

-Locus de contrôle interne (attribution causale interne).

-Humour, sens de l'humour.

-Attractivité sociale (empathie, charme, charisme).

2) Facteurs familiaux

-Parents chaleureux et soutien parental (au moins un des parents).

-Bonnes relations parents/enfants.

-Adéquation relationnelle/éducative.

-Harmonie parentale (entente).

3) Facteurs extra-familiaux

-Réseau de soutien social (pairs, communauté d'appartenance idéologique, religieuse, spirituelle, etc.).

-Expériences de succès scolaires (ou autres réussites extrascolaires).

1.3. Relativité des variables de protection et notion de compétences :

Les facteurs dits de protection sont à mettre en balance avec les éléments de risque ou facteurs de risque, ces différentes variables étant fortement liées. D'ailleurs une même caractéristique peut, suivant les contextes, les circonstances, l'âge du sujet et également suivant son degré, devenir un facteur de protection ou bien au contraire un facteur de risque. Dès lors, les changements de situation sont susceptibles de conduire à des changements de la nature de la résilience comme en attestent les études longitudinales (Werner et Smith, 1992 ; Garmezy & Rutter, 1996). Cela explique que des individus deviennent résilients alors qu'ils ne l'étaient pas précédemment. Mais cela peut aussi expliquer que des personnes réputées résilientes cessent un jour de l'être.

La valeur protectrice d'une caractéristique est donc toute relative, en fonction de son degré de développement, de l'importance et de l'adéquation à un contexte individuel mais aussi à une appartenance socioculturelle. Prenons l'exemple de l'estime de soi qui est une caractéristique souvent citée comme un facteur protecteur participant à la résilience. Or, chez un individu une estime de soi exagérée ou surdéveloppée peut rendre un individu arrogant et peu empathique. Cela pourra nuire à son intégration sociale et devenir même un facteur de risque, pouvant freiner en définitive le fonctionnement résilient (Manciaux, 2001).

Les facteurs de protection peuvent référer à des éléments variés : des caractéristiques, des capacités, des habiletés ainsi que des conduites des personnes. Ils peuvent être d'origine individuelle, mais aussi familiale ou extra-familial. Ils peuvent participer à la protection du sujet, notamment en atténuant l'impact négatif des expériences adverses. Mais les facteurs de protection peuvent aussi concerner des fonctionnements et des attitudes proactives qui s'étayent sur des compétences qui participent à l'étayage du sujet.

2. Critères et facteurs de résilience

2.1. Facteurs favorisant la résilience et profil de résilience :

Peut-on parler de facteurs de résilience et quels en seraient les éléments principaux chez l'individu ? Il s'agit là d'une question à laquelle on ne peut répondre de manière simple, car comme nous l'avons vu la résilience est un concept composite. Nous ne pouvons donc pas isoler des facteurs de résilience qui seraient valables pour tous les sujets et qui conduiraient à coup sur à la résilience. En revanche, il est possible d'identifier des caractéristiques qui sont susceptibles de favoriser un processus de résilience, à partir de celles qui ont été observés chez des individus réputés résilients. La question à se poser est donc plutôt celle-ci : Quels sont les principaux facteurs qui favorisent l'émergence de la résilience ? Cela renvoie à la problématique complexe des critères permettant d'identifier la résilience. Ces critères sont multiples et sujets à discussion parmi les chercheurs qui ont proposé une pluralité d'éléments considérés comme facilitateurs des processus de résilience chez les sujets. Malgré cette diversité, on peut cependant repérer un certain nombre de critères communs parmi les recherches actuelles notamment concernant les enfants réputés résilients.

Selon Ann Masten, Karin Best et Norman Garmezy (1990), les principaux facteurs qui favorisent la résilience chez l'enfant, dépendent du développement des six caractéristiques suivantes :

- Stabilité de l'attention ;
- Capacité à résoudre des problèmes ;
- Sociabilité/attractivité envers les pairs et les adultes ;
- Compétence manifeste et perception de son efficacité (auto-efficacité) ;
- Identifications à des modèles et rôles compétents ;
- Projets et aspirations vers l'avenir ;

Notons qu'il s'agit ici d'une approche développementale qui prend en compte essentiellement des caractéristiques d'ordre cognitif (stabilité de l'attention, résolution de problèmes...), comportemental et psychosocial (identification à des modèles, sociabilité, projets...). Ce sont donc des critères que l'on peut qualifier de socio-émotionnels, alors que d'autres chercheurs se sont davantage employés à explorer les éléments dynamiques de la personnalité constitutifs de la résilience et à étudier les processus intrapsychiques en particulier les mécanismes de défense qui favorisent ce processus.

Par ailleurs, comme le souligne Ann Masten (2011) à propos de la recherche longitudinale initiée par Norman Garmezy (à la fin des années 1970 et qui a duré plus de 20ans) auprès d'enfants de familles défavorisées, beaucoup de jeunes qui ont fait preuve de résilience avaient démontré un parcours de résilience depuis l'enfance. Ces jeunes avaient bénéficié de relations de qualité avec au moins un des parents et/ou avec d'autres adultes durant leur enfance. Ces éléments relationnels psychoaffectifs étaient associés à de bonnes capacités

cognitives chez les sujets et à des compétences d'ordre socio-émotionnel (sociabilité, empathie...). Ce qui leur a permis de se protéger du contexte à risque (l'environnement familial et social délétère). En revanche, chez d'autres jeunes la résilience est apparue, bien plus tard, comme une floraison tardive au cours notamment de la période de transition vers l'âge adulte, alors que les conditions internes (maturité) et externes avaient changé suffisamment pour permettre son émergence.

Si nous devons présenter le portrait-robot de l'individu résilient, indépendamment de l'âge et du sexe, nous obtiendrons une ossature composée des principales caractéristiques communes, telles qu'elles ont été mises en évidence par les recherches en psychologie du développement. Celles qui ont été répertoriées par Boris Cyrulnik (1998) sont présentées dans l'encadré ci-dessus.

Bien entendu la totalité de ces caractéristiques n'est pas la garantie d'un fonctionnement résilient, mais ces différents éléments se retrouvent chez bon nombre de sujets réputés résilient et sont considérés comme contribuant au fonctionnement de la résilience.

Profil de l'individu résilient (Cyrulnik, 1998)

L'individu résilient (quel que soit son âge) serait un sujet présentant les caractéristiques suivantes (Cyrulnik, 1998) :

- un Q.I. élevé, ou des capacités cognitives suffisantes,
- capable d'être autonome et efficace dans ses rapports à l'environnement,
- ayant le sentiment de sa propre valeur (auto-efficacité),
- de bonnes capacités d'adaptation relationnelles et d'empathie,
- capable d'anticiper et de planifier,
- ayant le sens de l'humour.

2.2. Caractéristiques du processus mental résilient :

Michel Rutter (1985-1996) a distingué trois caractéristiques principales chez les personnes qui développent un comportement de résilience face à des conditions psychosociales défavorables. Face à des situations de grande adversité, ces personnes mettent en place des comportements qui font appel à des modes de fonctionnement, notamment en appuis sur des mécanismes d'élaboration de la pensée. Selon Michael Rutter, la personne résiliente concilie trois caractéristiques mentales : la conscience de son auto-estime, celle de son efficacité et dispose d'un répertoire d'expérience de réussites.

- La conscience de son auto-estime et du sentiment de soi

Cet aspect renvoie à l'estime de soi, c'est-à-dire aux caractéristiques par lesquelles le sujet peut se définir et avoir le sentiment de sa propre valeur. La majorité des chercheurs considèrent qu'il est nécessaire d'être doté d'un bon développement de l'estime de soi pour

devenir résilient. L'estime de soi peut se définir comme l'image que l'individu se forge de lui-même. Le sentiment de valeur personnelle (auto-estime) se traduit à travers un ensemble d'attitudes et d'opinions que les individus mettent en jeu dans leurs rapports avec le monde extérieur. L'estime de soi recouvre une disposition mentale qui prépare l'individu à réagir selon ses attentes de succès, son acceptation et sa détermination personnelle. Elle indique dans quelle mesure l'individu se croit capable, valable et important. Selon Christophe André et François Lelord (1999), l'estime de soi implique trois dimensions : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. Au cours de la vie, l'appréciation de l'estime de soi pourra être affectée par les événements, les épreuves, les expériences individuelles et les sentiments de réussites ou d'échecs. L'estime de soi est donc sujette à des variations chez un individu au cours de son développement. Mais l'amour de soi aidera l'individu à se reconstruire après un échec ou face à l'adversité.

-La conscience de son efficacité ou sentiment d'auto-efficacité

Cette caractéristique correspond chez un individu à la croyance et à la confiance qu'il a dans sa capacité à faire la différence entre une action réussie et les étapes qui sont nécessaires pour y parvenir. Ce sentiment d'auto-efficacité a été décrit et analysé par Albert Bandura (2007) qui souligne son impact sur les motivations chez les sujets. Le sentiment d'auto-efficacité permet l'anticipation et les projets, il renvoie à la conviction que possède l'individu d'avoir les capacités requises pour réussir une tâche déterminée. Ce sentiment rejoint pour partie la confiance en soi et joue un rôle important sur la gestion des stress. Dans cette perspective, l'individu résilient aurait tendance à voir surtout les aspects positifs des épreuves qu'il rencontre dans sa vie et à avoir confiance dans ses capacités à résoudre la majorité des problèmes de son existence.

-Un répertoire d'expériences de résolution de problèmes sociaux

Ce dernier point se réfère à l'expérience et à la capacité pour l'individu résilient de s'appuyer sur des expériences de résolution de difficultés, en appuis sur des compétences personnelles, familiales ou extra-familiales (dans l'entourage proche et l'individu). Les expériences de solutions apparaissent comme des réussites ou des quasi-réussites lorsqu'elles sont suffisamment positives pour l'individu ou si elles sont reconnues comme telles socialement. Sachant que la diversité de ce répertoire d'expérience est en soi une ressource positive car elle offre une multiplicité de possibilités et introduit de la souplesse adaptative.

Ces trois caractéristiques, qui font référence à la description d'un processus psychique et comportemental, apparaissent intimement liées dans le fonctionnement du sujet résilient. Elles soulignent le rôle fondamental des ressources internes de l'individu résilient face à des conditions extérieures défavorables et sa capacité à tirer profit des potentiels environnementaux extra-familiaux, lorsque la famille est défaillante. Dans cette perspective la résilience s'appuie surtout sur l'appartenance d'une personne à un contexte social et relationnel qui la soutient. Par ailleurs, les travaux de Rutter et al (1985-1996) en prenant en compte les capacités pour le sujet résilient de trouver des ressources en liaison avec le réseau social vont dans le sens de l'importance accordée à l'adaptation et à l'autonomie dans le processus de résilience. (Anaut.M, 2005, p 50).

2.3. Les tuteurs de résilience :

L'exploration des récits de vie des individus résilients montre l'importance des liens relationnels ou affectifs qu'ils ont noués avec des personnes qui ont contribué à les soutenir pendant les périodes difficiles. Beaucoup de sujets réputés résilients font référence à des personnes qui les ont, disent-ils, aidés à se reconstruire, quelquefois en les conduisant à changer de trajectoire de vie de manière radicale. On considère que ces personnes ressources font office de « tuteurs de résilience » (Cyrulnik, 2001) pour les sujets dont ils étayent ou « tutorisent » le développement sur le chemin de la résilience.

La notion de « tuteur de résilience » englobe différentes dimensions qui peuvent participer à l'étayage des personnes confrontées à des épreuves significativement adverses ou traumatiques. Cette notion peut correspondre à une ou à des personnes qui seront significatives avant tout pour le sujet résilient. Michel Delage (2004) nous rappelle que « la famille quand elle existe est le premier environnement ressources, le premier à recevoir la souffrance du sujet et le récit de ses expériences, le premier à pouvoir contenir et permettre la reprise du développement du monde interne ». Ainsi, les premiers tuteurs de résilience peuvent se trouver au sein de la famille, auprès des personnes qui partagent un lien affectif fort avec l'individu qui a subi une agression psychique. Toutefois, de nombreux tuteurs de résilience peuvent se rencontrer également parmi les relations sociales extra-familiales : c'est par exemple le cas, des pairs, des amis confidents, des enseignants, des éducateurs ou encore des soignants. Quelquefois c'est celui qui deviendra le compagnon ou la compagne de vie. Il arrive que ce soit quelqu'un qui ne fait qu'un passage plus ou moins bref dans la vie du sujet, mais il restera marquant. Beaucoup sont des tuteurs de résilience sans s'en rendre compte, car souvent les personnes qui vont contribuer à l'étayage d'un enfant ou d'un adulte qui entre en résilience ignorent le rôle fondamental qu'elles jouent dans sa trajectoire de vie. Il arrive que ce soit quelqu'un qui ne fait qu'un passage plus ou moins bref dans la vie du sujet, mais il restera marquant. Beaucoup sont des tuteurs de résilience sans s'en rendre compte, car souvent les personnes qui vont contribuer à l'étayage d'un enfant ou d'un adulte qui entre en résilience ignorent le rôle fondamental qu'elles jouent dans sa trajectoire de vie. Ainsi les adultes signifiants que sont les enseignants ou les éducateurs peuvent constituer pour l'enfant en détresse des pôles d'étayage, des personnes qui tutorisent son développement et participent à son adaptation ou à son reconstruction. (Anaut.M, 2005).

Les personnes qui participent à l'étayage des sujets en souffrance font office de figures d'attachement alternatives dans les mesures où elles suppléent parfois les figures d'attachement familiales défailtantes (négligences sévères et maltraitance). De nombreuses études et témoignages cliniques montrent qu'un adulte significatif dans la vie d'un enfant à risque a eu un rôle majeur dans l'émergence du processus de résilience (Anaut, 2012).

Bien souvent, les tuteurs sont rencontrés par les sujets en souffrance, lors de périodes critiques de leur vie. Elles peuvent ainsi contribuer à impulser des retournements dans les trajectoires de vie des sujets qui entrent en résilience. C'est le cas de L'Auvergant qui tend la main dans la chanson de Georges Brassens. C'est-à-dire un enseignant bienveillant qui

l'avait aidé et encouragé, alors que le futur chanteur-poète encore adolescent traversait des épreuves de vie importantes.

Jacques Lecomte (2004) a listé les qualités principales des personnes qui font office de tuteurs de résilience. Selon cet auteur les tuteurs de résilience sont des personnes qui se caractérisent en particulier par des attitudes relationnelles positives, des étayages empathiques et l'absence de jugement envers les individus en souffrance.

Caractéristiques des tuteurs de résilience, selon Jacques Lecomte (2004)

- ils manifestent de l'empathie et de l'affection.
- ils s'intéressent prioritairement aux cotés positifs de la personne.
- ils sont modestes.
- ils sont patients.
- ils laissent à l'autre la liberté de parler ou de se taire.
- ils ne se découragent pas face aux échecs apparents.
- ils respectent le parcours de résilience d'autrui.
- ils facilitent l'estime de soi d'autrui.
- ils facilitent l'altruisme chez autrui.
- ils associent le lien et la loi.
- ils évitent les gentilles phases qui font mal.

3. Les bases de construction du processus résilient

Parmi les recherches qui portent sur les bases de la construction de la résilience chez les individus, nous pouvons citer les travaux de Robbie Gilligan (1997) qui nous semblent particulièrement intéressants, car ils tentent de concilier des orientations épistémologiques différentes connexes. En effet, Robbie Gilligan se situe, d'une part, dans la lignée théorique de Peter Fonagy en s'appuyant sur les théories de l'attachement, et d'autre part, en référence aux travaux de Michael Rutter. Ainsi, il propose un modèle original de construction de la résilience chez les individus, à partir d'une hypothèse qui se situe au carrefour de plusieurs courants de pensée. Ainsi, selon ce chercheur, le développement du fonctionnement résilient d'un individu se construit sur la base d'un tripode constitué de trois piliers de construction de la résilience (« Three buildings blocks of resilience ») qui sont les suivantes :

- 1) Le sentiment d'avoir une base de sécurité interne,
- 2) L'estime de soi (ou auto-estime),
- 3) Le sentiment de sa propre efficacité.

Nous pouvons remarquer que deux des domaines évoqués sont communs avec le modèle Michael Rutter, il s'agit de l'estime de soi et du sentiment de l'auto-efficacité. En revanche, le modèle de Gilligan diffère sur le premier domaine de la construction de la résilience, avec « le sentiment d'avoir une base de sécurité interne » qui renvoie à la théorie de l'attachement.

Examinons ce que recouvre chacun de ces trois blocs de construction de la résilience, présentés dans la théorie de Robbie Gilligan et quelles sont les implications épistémologiques auxquelles ils réfèrent.

3.1. Le sentiment d'une base de sécurité (interne) :

La construction du sentiment de sécurité interne serait liée d'une part aux premières expériences d'attachement (Bowlby, 1969), mais également au sentiment d'appartenance à un réseau social et relationnel. En effet, le sentiment d'appartenir à une famille, d'être inscrit dans une lignée, une filiation, apporte une sécurité intérieure qui favorise la résilience. Mais, il s'agit également d'être reconnu par un parent. Le fait d'être important pour « lui » (pour un parent ou pour un substitut familial ou parental) favoriserait la construction d'un sentiment de sécurité interne. Mais le fait d'avoir quelqu'un qui soutienne l'individu, qu'il soit un membre de la famille ou non (domaine social), apparaît également comme très important pour le développement de ce sentiment de sécurité interne.

Certains chercheurs considèrent que l'importance de la qualité d'un bon étayage social équivaut à celle d'une bonne expérience d'attachement familial dans l'enfance (Rutter, 1996). Ainsi dans le cas d'absence de soutien et de relation de sécurité intrafamiliale (dans la famille d'origine ou de suppléance). C'est dans le cadre d'un réseau social tissé dans le domaine professionnel que l'individu pourrait trouver une alternative qui lui permettra de pallier la carence familiale et de trouver une sécurité interne. Il s'agit donc d'une approche moderne de l'attachement perçu comme pouvant se modifier au cours du développement. Selon cette hypothèse l'étayage par les pairs peut s'avérer un facteur de protection très important ; alors qu'il est bien trop souvent négligé par les psychologues. Cette perspective théorique semble très prometteuse dans les applications cliniques qu'elle admet, notamment dans l'accompagnement psychologique et socio-éducatif des enfants issus de familles dissociés et carencés. (Anaut.M, 2005, p73).

3.2. L'estime de soi :

L'approche de l'estime de soi était déjà évoquée en référence aux travaux de Christophe André et François Lelord (1999). Par ailleurs rappelons qu'en psychodynamique, le concept d'estime de soi est lié à la construction du narcissisme : l'estime de soi correspond à l'amour que le sujet porte à lui-même et au sentiment qu'il a de sa valeur à ses propres yeux et à ceux des autres. Le sentiment d'estime de soi trouverait son origine dans les premières relations expérimentées par l'enfant, fondées sur l'investissement parental (ou narcissique) qui constitue le narcissisme des sujets. En psychologie du développement, on parlera volontiers d'estime de soi selon la définition

proposée par le dictionnaire de psychologie de Bloch et al ; c'est-à-dire : « la valeur personnelle, la compétence qu'un individu associe à son image de soi ». L'estime de soi, selon la définition de Maurice Reuchlin, peut être « fondée sur le choix par le sujet de normes extérieures dont il constate qu'il est ou non capable de les atteindre. Elle peut aussi découler de la comparaison entre plusieurs images de soi coexistent chez le même sujet ; le Moi actuel d'une part et le Moi idéal, le Moi-qui-devrait-être, l'image de lui que le sujet suppose chez certaines des personnes qui le connaissent ».

La construction d'une estime de soi, en tant que sentiment positif d'auto-estime, est donc fondée sur la conscience par l'individu de son propre mérite et de sa compétence. Cela suppose en général une comparaison entre ce que l'individu voudrait être et ce qu'il est actuellement (cf. échelles d'estime de soi). Or, Michael Rutter (1985) indique que les deux principales expériences qui s'avèrent les plus importantes pour influencer le développement de l'estime de soi dans le sens positif sont :1) des relations amicales et amoureuses sécurisantes et harmonieuses;2) le fait d'avoir du succès dans la réalisation de tâches qui sont considérées comme importantes par l'individu et donc au centre de ses intérêts.

Dans cette perspective, la notion de succès n'est pas nécessairement la conséquence d'une réelle réussite, ni liée à une véritable compétition, mais concerne plutôt le sentiment d'adéquation entre les ambitions personnelle, les normes sociales et les réalisations. (Anaut.M, 2005, p74).

3.3. Sentiment d'auto-efficacité et parentalité :

Le style de parentalité (ou parenting) peut influencer le développement, chez un enfant, de la conscience de son contrôle interne ou de sa compétence à atteindre les objectifs désirés. La parentalité s'entend comme correspondant aux modes relationnels et d'éducation des parents qui vont modeler le développement de l'enfant, dès le plus jeune âge (Anaut, 2014). Les développementalistes et les psychanalystes qui s'intéressent au développement du jeune enfant (Fongy, Lebovici, Golse et al). Ont démontré que suivant la qualité du parenting l'enfant va, soit prendre conscience de ses capacités à agir sur son environnement et donc expérimenter son autonomie ; soit au contraire développer graduellement la croyance qu'il subit les aléas de la vie.

Les observations montrent que, suivant les modes de parentalité, les parents peuvent, soit encourager l'enfant et le jeune à accomplir des tâches de manière autonome et efficace ou bien, au contraire, le maintenir dans l'idée qu'il doit être aidé (assisté) pour accomplir quelque chose (Anaut, 2014). Le père et la mère peuvent d'ailleurs proposer un mode de parentalité différencié à un même enfant. Mais au fur et à mesure de son développement, les influences parentales auront moins d'importance dans la construction du sentiment d'efficacité. L'impact des relations familiales sera modulé et complété par les expériences sociales et affectives extérieures à la famille. Selon Michael Rutter et al, les expériences sociales (éducatives, scolaires et professionnelles) peuvent influencer, renforcer ou modérer ce sentiment. Ainsi, dans certains cas jugés « positifs », les expériences sociales peuvent pallier les carences éducatives premières, en aidant le jeune à

prendre conscience de ses compétences. Les accompagnements socio-éducatifs et/ou psychologiques peuvent également participer au renforcement du sentiment d'auto-efficacité. (Anaut.M, 2005, p 75).

6. Résilience, scolarité et créativité

6.1. Résilience dans le domaine scolaire :

Bien des enfants se développent grâce ou à travers l'investissement de la scolarité, malgré des conditions de vie aversives du fait de carences affectives graves dans le milieu familial. D'autres investissent la scolarité après avoir connu des trajectoires de vies marquées par les guerres, les génocides et les traumatismes de diverses origines. Pour ces enfants, l'école peut représenter un soulagement et une planche de salut. Certes, certains enfants carencés rencontrent aussi des autres difficultés dans le système scolaire, ils sont en proie au rejet des autres élèves, à l'incompréhension des conditions de vie délétères (maltraitances physiques et/ou psychologiques, abus, traumatismes), vont trouver un refuge salvateur dans le contexte scolaire. Tous ne vont pas exceller dans les apprentissages et accumuler des connaissances académiques, comme un havre de paix dans l'institution scolaire qui les aidera à se construire malgré les désordres familiaux et sociaux.

L'institution scolaire (au sens généraliste de ce terme, c'est-à-dire tout le système d'enseignement) peut être considérée comme un espace de protections et de ressources multiples pour les sujets en détresse. L'école offre une riche palette d'expériences structurales : liens amicaux noués avec les pairs, contacts positifs avec des adultes, possibilité de réussir et d'être valorisé. Ainsi, l'enfant blessé pourra explorer des activités et des relations qui contribuent à développer son sentiment de compétence, à une renforcer son estime et sa confiance en soi et son sentiment d'appartenance à une institution sociale. Dès lors, l'école qui est un lieu hautement significatif pour l'élève peut devenir un puissant cadre de protections susceptible d'atténuer l'impact des risques, de compenser les carences et d'apaiser les tumultes de la vie familiale et sociale (Anaut, 2006).

Le domaine scolaire est considéré comme un des trois domaines importants pour le développement de la résilience en lien avec l'environnement (les deux autres étant la famille et communauté d'appartenance ou la société). Le secteur scolaire peut influencer la résilience selon deux dimensions. D'une part, il peut révéler la résilience, pour les élèves qui réussissent bien leur scolarité malgré un environnement familial défaillant ou inadéquat, et souvent également parce que leur culture d'origine est considérée comme pauvre ou différente (Bouteyre, 2004). D'autre part, la scolarité peut apporter des éléments de stabilité relationnelle et affective susceptibles de favoriser le processus résilient (Anaut, in Cyrulnik et Pourtois, 2007). Il s'agit là de deux manières d'aborder le rapport entre la résilience et la scolarité qui peuvent être associées.

Le domaine scolaire apparaît donc comme un des lieux privilégié d'émergence et de stimulation de la résilience, ce qui s'avère être particulièrement important pour les jeunes issus de milieu défavorisés ou de familles défaillantes (négligences, maltraitances). Michael Rutter (1990) a étudié cet aspect et conclut que le milieu scolaire, à travers d'une part les

relations d'étayage avec les pairs, et d'autre part les identifications et autres formes d'appuis trouvés auprès d'adultes (enseignants, éducateurs...), peut pallier les défaillances familiales originelles.

Les enseignants peuvent participer au processus de résilience des élèves en constituant, a parfois à leur insu, des tuteurs de résilience. Bon nombre de sujets résilients ont souligné l'importance de ces rencontres significatives (Cyrulnik, Manciaux, 2001) ou rencontres fondatrices (Fustier, 2000) qui jalonnent les parcours de vie scolaires et qui vont aider le jeune à dépasser les difficultés et les traumatismes et à trouver une issue socialisée. Ainsi, les enseignants ou les éducateurs prennent parfois part au processus résilient dans la mesure où ils représentent un pôle d'étayage pour les enfants en souffrance. Les domaines scolaires et éducatifs offrent ainsi des occasions de soutien et de revalorisation, mais aussi les modèles identificatoires susceptibles de se substituer aux manques familiaux (relations familiales carencées ou pathogènes). Le secteur scolaire peut également contribuer à modifier les styles d'attachement, notamment lorsqu'ils s'étaient d'abord forgés sur le mode insécurisant avec des premières figures d'attachement parentales déficientes.

Dans cette optique, nous pouvons rappeler que les premières relations objectales ne sont pas déterminantes dans tous les cas de figure pour la construction des modèles relationnels sociaux ultérieurs. Des expériences de relations parentales inadéquates peuvent ainsi être compensées par de nouveaux liens psychoaffectifs tissés avec les pairs ou avec des adultes bienveillants qui peuvent contribuer à réorganiser les rapports socioaffectifs. Les styles d'attachement peuvent être remaniés à l'occasion de rencontres extra-familiales, notamment dans le cadre scolaire. (Anaut.M, 2005, p102).

6.2. Résilience, carences familiales et créativité :

Le psychiatre et psychanalyste André Haynal (in Cyrulnik et al, 1998) à propos des orphelins illustres dresse une liste impressionnante de personnalités célèbres, dans la littérature française et internationale, qui ont en commun d'avoir connu des séparations précoces de longue durée ou bien la perte de l'un des parents lorsqu'il étaient en bas âge. Plus généralement, cet auteur souligne l'existence d'une « surreprésentation d'orphelins dans la population des gens créatifs ». Poil de carotte ajouterait sans doute que « tout le monde n'a pas la chance d'être orphelin ». Au cours de différentes publications, nous avons analysé le rapport à la créativité et à la création des sujets à l'enfance meurtrie qui trouvent l'inspiration de leurs romans ou livrent le crédit de leur vie à travers des romans autobiographiques à partir de leurs blessures d'enfance surmontées (Anaut, 2007-2014). Certains sont des écrivains célèbres, comme par exemple Jules Renard avec Poil de carotte ou Hervé Bazin avec Vipère au poing, ... alors que d'autres, auteurs anonymes, publient leurs récits pour leur famille ou quelques proches. Mais tous sont animés du même impératif de transmettre et de retravailler à travers leurs récits de vie leurs blessures d'enfance.

Selon Boris Cyrulnik (1999), « les enfants abandonnés qui gardent en eux la trace de leur carence affective ont toujours la possibilité d'échapper à cette trace par la parole qui leur permet de remettre en chantier ce souvenir et parfois de transformer l'histoire de leur vie en œuvre d'art ». Cette analyse peut expliquer le besoin de se raconter des anciens enfants

carencés affectivement et/ou abusés dont certains éprouvent la nécessité de livrer leur histoire de vie dans des ouvrages autobiographiques. La littérature offre de nombreux exemples de ces productions artistiques, ou témoignages romancés, effectués par d'anciens enfants meurtris.

Certains semblent avoir trouvé dans la littérature, en tant que profession des formes de sublimations, leur passé familial carencé semble les rendre créatifs. (Anaut.M, 2005, P105).

6.3. Résilience et humour :

L'humour est fréquemment répertorié comme une des caractéristiques des individus résilients, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes de tout âge. Ainsi, l'humour apparaît comme une ressource étayante chez les personnes confrontées à des situations traumatogènes.

Avoir de l'humour peut consister à être joyeux et à rire des aléas de la vie, à goûter les plaisanteries et l'humour d'autrui ou bien à créer soi-même des effets comiques. Le sens de l'humour se traduit par une aptitude à repérer les aspects divertissants de la vie. C'est l'art de se saisir des aspects incongrus, absurdes ou insolites des situations de la vie, pour en dégager les aspects cocasses ou plaisantes ou plaisants (Anaut, 2014).

Dans les approches psychologiques contemporaines, le périmètre de l'humour se conçoit dans une acception large, dans la lignée du courant nord-américain (Nilsen et Nilsen, 2000 ; Martin, 2007). Dans cette optique, il concerne toutes les activités qui conduisent à l'amusement et englobe l'ensemble des expressions du comique : mots d'esprit, plaisanteries, parodies, dessins, caricatures, sketches... la multiplicité de ses formes peut donc comprendre : la dérision, l'autodérision, la moquerie, la satire ou encore l'humour noir. Ce sont effectivement ces différents aspects que l'on peut rencontrer chez les individus résilients.

Pour certains individus c'est l'autodérision qui aide à reprendre pied et espoir. Rire de soi et de la condition dans laquelle le sujet se trouve, c'est non seulement prendre de la distance, mais aussi reprendre un peu les rênes de la situation. Toutefois, le rire peut consister à plaisanter au détriment de l'autre, à dénigrer l'ennemi ou le tortionnaire. Il s'agit alors non seulement de se défouler en attaquant symboliquement l'agresseur, mais aussi de reprendre une position d'acteur, en se départissant de la position de victime. Notons que l'humour ne se réduit pas à l'expression d'un mécanisme de défense dont le rôle essentiel serait de protéger les sujets de la menace de désorganisation psychique.

Les activités humoristiques font partie de la mise en jeu du réel, la dimension ludique étant étroitement associée à l'humour. En effet, il s'agit aussi de jouer avec les mots, les situations, l'imaginaire, les métaphores... mais aussi de jouer avec les peurs et les sujets d'angoisse.

Cette faculté à trouver de l'amusement dans des situations ordinaires mais aussi lors des contextes de grande adversité revêt différentes fonctions psychologiques. Parmi celles-ci nous pouvons spécifier les rôles suivants :

-l'affiliation ou la ré-affiliation sociale ;

-la réassurance du sujet ;

- la prise de distance par rapport à une situation désagréable ;
- la reprise d'une position d'action et/ou maîtrise de la situation ;
- et enfin la facilitation d'une démarche d'élaboration après une expérience traumatogène.

L'humour s'inscrit dans une attitude ludique envers la vie et les épreuves de l'existence. Il peut être considéré comme une ressource salutaire. Mais il peut aussi révéler des détresses, des blessures et permettre d'aborder de manière décalée des préoccupations existentielles et des angoisses mortifères. L'humour peut être appréhendé comme une des formes de la créativité qui peut se décliner au cours des âges. C'est une impulsion ludique qui apparaît très tôt chez l'enfant. Le sens de l'humour est une habileté créative innée que l'individu développe au cours de son parcours de vie. Toutefois elle peut être encouragée par le contexte affectif et socioculturel ou a contrario, être entravée et inhibée par celui-ci. (Anaut.M, 2005, p106).

7. Champs d'application cliniques des théories sur la résilience

7.1. De la théorie à la pratique :

L'un des objectifs des recherches dites appliquées concernant le modèle de la résilience consiste non seulement à étudier les processus résilients mais à tenter de proposer des modes d'activation de ces processus ce qui s'appuie sur l'hypothèse implicite d'une résilience envisagé comme relevant d'un potentiel en devenir chez tous les sujets ou groupes de sujets (familles notamment). Dans cette perspective, le clinicien chercheur étudie la formation. Son objectif est de dégager des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la formation de tels mécanismes, lorsqu'ils ne surgissent pas spontanément.

Les applications cliniques des théories sur la résilience concernent :

- 1) Les prises en charges individuelles ou groupales (familles, communautés) des sujets en souffrance ;
- 2) L'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention. Les pratiques cliniques de prévention visant à modérer les effets délétères dans le cadre d'une anticipation des conséquences négatives des risques encourus par les sujets. Certains travaux (dans la lignée de Rutter et al. 1990) s'appuient principalement sur les capacités pour les sujets résilients de trouver des ressources dans le réseau social (extra-familial). Les applications cliniques liées à ces approches théoriques concerneront surtout la mise en évidence ou la stimulation des processus favorisant l'adaptation de l'autonomie chez l'individu. D'autres chercheurs cliniciens s'intéressent davantage aux mécanismes de protection internes. Il s'agit alors de favoriser le recours aux processus psychiques protecteurs (éventuellement en appui sur des procédures comportementales). L'intervention sous forme de prises en charges psychothérapeutiques visera alors à éveiller les mécanismes protecteurs et le processus psychiques obéissant à l'impératif de réguler la tension interne. (Anaut.M, 2005, p108).

7.2. objectifs des applications cliniques des théories sur la résilience :

Le modèle de la résilience propose une perspective nouvelle des prises en charge des jeunes et des familles dites pudiquement en difficulté. Il encourage les intervenants psychologues, travailleurs sociaux, mais aussi soignants, éducateurs et enseignants à prendre en compte et à mobiliser les capacités des jeunes ou des familles. Cela donne lieu à diverses tentatives d'utilisation de techniques et de dispositifs empiriques visant à développer la résilience chez les sujets. Les interventions s'appuient aussi bien sur des méthodes d'entretien à visée thérapeutique que sur la construction et l'utilisation de techniques spécifiques destinées à aider les sujets à développer leurs capacités de résilience.

L'objectif commun de ces différents procédés est d'aider les personnes ou les groupes familiaux à travers des ressources en eux et à stimuler les ressorts psychologiques pour faire face aux situations difficiles de leur vie. Certaines interventions sont tournées vers la prévention des conduites dans le cadre d'environnements considérés comme à risque. Ainsi des programmes d'accompagnements éducatifs sont établis auprès de population identifiées comme en danger. D'autres, en revanche, s'inscrivent dans une perspective thérapeutiques et de soin des personnes ou des groupes qui ont subi des situations adverses (deuils, accidents, guerres, catastrophes naturelles, ect.).

Ainsi, différents chercheurs et praticiens essayent d'explorer des méthodes d'aide auprès des individus ou des groupes, à partir des théories de la résilience. Mais il est difficile, à l'heure actuelle, d'évaluer la pertinence et la portée réelle de ces interventions qui demeurent en phase exploratoire. (Anaut.M, 2005, p109).

7.3. Méthodes de développement des capacités de résilience :

Les méthodes et pratiques de développement des capacités de résilience concernent trois domaines :

- l'individu (intrapsychique, personnalité) ;
- les comportements ;
- l'environnement relationnel

Les méthodes d'accompagnement du processus résilient visent principalement à :

- travailler sur les processus individuels défensifs et l'estime de soi ;
- encourager la réussite dans des domaines qui sont importants pour le sujet (pas forcément académiques et/ou reconnus par le corps social, le cadre scolaire ou professionnel) ;
- l'investigation familiale, afin de travailler sur les potentiels familiaux susceptibles d'aider à la résilience individuelle en appui sur la famille réelle et intériorisée.

a) Applications éducatives et rééducatives :

Dans les pays anglo-saxons, nous pouvons relever que c'est principalement dans la perspective théorique d'une résilience étayée sur et par le réseau social, que se situent les tentatives de mise en place de modalités d'aide éducative, voire rééducative, visant à aider les jeunes, ou plus largement les sujets quel que soit leur âge.

L'hypothèse d'une résilience étayée par le réseau social a conduit des praticiens et des chercheurs à explorer les ressources socio-environnementales et à instaurer des méthodes d'aide éducatives. Ainsi, certains cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et pouvant pallier les défaillances familiales. (Anaut.M, 2005, p111).

b) Applications cliniques et psychothérapeutiques :

Dans une perspective psychodynamique, les chercheurs cliniciens commencent à s'intéresser au fonctionnement psychique de la résilience et à explorer (avec beaucoup de précautions) les possibilités d'aide et d'éventuelles psychothérapies fondées sur ce modèle. Des médiations cliniques éducatives et thérapeutiques fondées sur des techniques comme le dénogramme (ou arbre de vie), les récits de vie, le graphisme, les contes et divers supports médiateurs construits à cet effet, sont utilisés. Elles constituent à l'heure actuelle autant de médiations à caractère expérimental, au sens où elles sont en cours d'explorations. Il reste à évaluer leur portée et à valider leur réelle pertinence clinique.

La littérature scientifique concernant la résilience ne cache pas certaines limites de ce processus. Ainsi, il est souvent rappelé qu'un individu réputé résilient ne l'est pas toujours dans toutes les circonstances. Selon Luthar (1993), certains individus peuvent, par exemple, se montrer résilients dans le domaine des compétences sociales mais, cependant, ne pas l'être du point de vue des performances académiques. Cela permet d'expliquer, par exemple, les échecs scolaires chez des individus qui par ailleurs font preuve de bonnes capacités d'intégration sociale et d'un potentiel cognitif tout à fait adéquat.

7.4. Facteurs de résilience visés par les interventions :

Si l'on part de l'hypothèse que les facteurs constituant la résilience peuvent être travaillé, stimulés ou développés, voyons sur quels éléments peuvent se porter les interventions. Les prises en charge psychologiques et les accompagnements éducatifs tentent de développer :

-l'estime de soi ;

-la confiance, l'optimisme et le sentiment d'espoir ;

L'autonomie et l'indépendance (la capacité d'exercer un effet, de satisfaire ses propres besoins ;

-l'endurance et la capacité à combattre le stress ;

- la sociabilité : en tant que capacité d'être en rapport avec les autres et à avoir une communication positive avec les autres ;
- les relations sociales existantes même précaires (des asociaux développent une forme de sociabilité avec leurs pairs) ;
- la capacité d'expérimenter une gamme d'émotions variées ;
- des attitudes positives permettant de faire face à des problèmes et de les résoudre, de prévoir les conséquences ;
- l'élaboration de la culpabilité et de la honte, notamment vis-à-vis des abus et des violences intrafamiliales (pour les victimes). (Anuat.M, 2005, p112).

8. Outils d'évaluation accompagnements de la résilience

8.1. Méthodes d'évaluation de la résilience :

8.1.1. À la rencontre des outils d'évaluation de la résilience :

Les méthodes d'évaluation peuvent prendre en compte un ou plusieurs critères dits de résilience (parfois appelés facteurs de résilience) qui seront l'objet de l'investigation. Les protocoles évaluatifs se fondent soit sur l'utilisation de tests ou d'échelles psychologiques existants, soit sur des questionnaires et des échelles construits spécifiquement. La méthodologie d'investigation de la résilience peut comprendre des évaluations comportementales, cognitives, ou encore se centrer sur l'évaluation de traits de personnalité ou de troubles psychologiques et/ou psychiatriques. Suivant les cas, et les facteurs retenus, l'évaluation pourra porter sur l'appréciation de capacités ou de compétences (adaptation sociale, estime de soi, Q.I, personnalité) et relever de l'utilisation de tests psychologiques ou d'échelles de comportements, non spécifiques à la résilience.

Dans certains cas, l'investigation pourra tenter de vérifier l'absence de troubles comportementaux ou psychopathologiques pour attester de la résilience des sujets. Pour les très jeunes enfants un bilan global pédopsychiatrique est parfois effectué.

Du point de vue méthodologique, plusieurs types de médiations ou d'instruments d'évaluation peuvent être utilisés de manière complémentaire dans le cadre d'une même investigation. De même, la passation peut concerner principalement les sujets examinés, qui seront éventuellement soumis à des questionnaires en auto-évaluation et d'autres modes d'investigation, ou bien prendre en compte les évaluations faites par l'entourage (famille, réseau social, éducatif, les pairs...) et s'appuyer sur des sources d'observations croisées. Par ailleurs, nous trouvons également des observations directes, effectuées sur des terrains cliniques ou des milieux dits naturels par exemple l'école, qui peuvent participer au dépistage des compétences résilients.

L'utilisation de telle ou telle méthodes et critère(s) est déterminée par la définition de la résilience adoptée par le chercheur et son positionnement théorique. Parmi les médiations répertoriées, notons que l'emploi des tests projectifs, destinés à l'étude de la structure

psychique, peut également être envisagé. Ainsi, par exemple Claude de Tychev (2001) préconise notamment l'emploi du test du Rorschach pour accéder aux processus intrapsychiques des sujets résilients. D'autres chercheurs utilisent des supports comme les contes ou toute autre médiation existante pour médiatiser le récit de vie en particulier avec les enfants. Par ailleurs, des outils véritablement spécifiques destinés à l'appréciation de la résilience ont été construits. (Anaut.M, 2015, p39).

8.1.2. Quelques repères parmi les outils d'évaluation de la résilience :

Au cours des dernières décennies différents chercheurs ont mis au point des outils d'évaluation spécifiques, communément appelé des échelles de résilience. Ces échelles ont commencé à être utilisées auprès des enfants réputés résilients, avant d'être élargies à la prise en compte de critères de résilience chez les adultes. Actuellement, de très nombreuses échelles sont utilisées par les chercheurs pour tenter d'évaluer la résilience chez des individus ou des familles. Certains outils sont parfois construits spécifiquement pour une population ou adaptés pour une étude particulière. Sachant, comme nous l'avons vu plus haut, que les protocoles peuvent être constitués par un ensemble d'outils d'investigation combinés.

Parmi les plus souvent échelles utilisées. Rappelons que les instruments de médiation destinés à apprécier les compétences de résilience sont très variables et dépendent des choix des chercheurs et cliniciens et de leurs appartenances théoriques. Ces évaluations et le choix des médiations découlent implicitement ou explicitement aussi des critères de fonctionnement considérés comme résilients par les chercheurs.

Quelques repères concernant les méthodes employées pour explorer la résilience. Nous pouvons classer les principaux outils par catégories permettant d'évaluer :

- le niveau d'anxiété et de dépression,
- le niveau de compétence sociale,
- l'estime de soi,
- la personnalité,
- la réussite scolaire, professionnelle,
- le niveau intellectuel (Q.I),
- la symptomatologie clinique...

Bien souvent c'est la combinaison de plusieurs critères qui sera prise en compte dans l'évaluation de la résilience ou de la non-résilience. Parmi ces outils certains sont destinés à mesurer des facteurs considérés comme relevant de la résilience comme : des ressources, des forces, ou bien des facteurs protecteurs, alors que d'autres vont proposer de dresser un profil de résilience dans l'objectif de planifier une intervention ou éventuellement de mesurer l'impact d'une intervention. (Anaut.M, 2015).

8.1.3. Exemples d'échelles de résilience :

De nombreux outils destinés à évaluer la résilience ont été construits au cours des décennies, surtout dans les pays anglo-saxons. Les échelles auto-administrées sont les plus nombreuses avec des adaptations pour des sujets enfants, adolescents ou adultes, et quelquefois en prenant en compte des aspects spécifiques à une population donnée ou un groupe (famille, communauté).

Une recension effectuée aux USA, en 2010 (Compendium of Resilient Measures) a présenté 38 outils destinés à l'évaluation de la résilience. Par ailleurs, une revue de littérature effectuée au Royaume Uni par Gill Windle, Kate M Bennett, Jane Noyes (« A methodological review of resilience measurement scales », 2011) propose un répertoire de 19 échelles d'évaluation de la résilience. Nous renvoyons également aux travaux de Colette Jourdan-Ionescu (Hamelin et Jourdan-Ionescu, 2011) qui propose une présentation argumentée de quatre échelles de mesure de la résilience. Parmi les échelles les plus utilisées au niveau international nous trouvons essentiellement des questionnaires qui ont été construits en anglais dont certains ont été traduits et éventuellement adaptés à d'autres pays ou cultures.

La liste des échelles de résilience les plus connues :

- « Resilience Scale », (Wagnild et Young, 1993), pour grands adolescents et adultes ;
- « ER-89 : Ego Resilience 89 Scale », (Block et Kremen, 1996) pour grands adolescents et adultes ;
- « CD-RISK : Connor-Davidson Resilience Scale », (Connor and Davidson, 2003) pour grands adolescents et adultes ;
- « RSCA : Resiliency Scales For Children et Adolescents », (Prince- Embury, 2005) pour 9à 18ans ;
- « ARQ-r : Adolescent Resilience Questionnaire », (Gartland et al, 2006). De 11à 19ans ;
- « CYRM : Child and Youth Resilience Measure », (Ungar et Liebenberg, 2009), pour 12à 23ans ;
- « IFR-40 : Inventaire des Facteurs de Résilience », échelle française (BéKaert, Masclet, Caron, 2011), pour adolescents.

Les questionnaires portent sur l'investigation de critères de ressources susceptibles de contribuer à la résilience tels que : les compétences personnelles, les compétences sociales, le style de structuration personnel et/ou familial, la cohésion familiale et les ressources sociales. La plupart des échelles d'évaluation prennent en compte les trois piliers de structuration des processus de résilience : la dimension personnelle, la dimension familiale, la dimension extra-familiale (sociale, communautaire). Cependant les approches peuvent différer concernant l'importance des différents facteurs associés à l'une ou l'autre de ces dimensions, avec une prépondérance pour les facteurs personnels. De plus, concernant les caractéristiques personnelle, certains chercheurs vont se centrer sur les compétences socioémotionnelles, alors

que d'autres vont prendre en compte des dimensions psychoaffectives ou la structuration de la personnalité.

La plupart de ces échelles sont destinées à évaluer les facteurs qui sont soit existants soit à développer, parmi lesquels nous pouvons repérer trois axes principaux qui permettront éventuellement de proposer des interventions dans l'objectif de promouvoir la résilience.

Ces trois axes concernent principalement (Ungar et Leibenberg, 2009) :

-la capacité des individus à se frayer un chemin vers des ressources qui soutiennent leur bien-être ;

-la capacité des environnements physiques et sociaux des individus à fournir ces ressources ;

-la capacité des individus, leurs familles et les communautés à négocier des moyens culturellement significatifs pour que ces ressources soient partagées.

Par ailleurs, si l'on se centre sur les individus d'après Joëlle Lighezzolo et Claude de Tychev (2004), des critères d'opérationnalisation de la reprise du développement peuvent être définis, selon des critères externes et des critères internes aux sujets :

-les critères externes : concernant les compétences de socialisation ; les capacités d'apprentissage ; les liens d'attachements extérieurs à la famille (à l'adolescence) ; l'insertion professionnelle ; l'absence de symptômes psychosociaux invalidants ; la non-répétition des traumatismes sur la descendance.

-les critères internes : concernant la capacité de rendre compte de ses états intérieurs ou affects et de les partager (qualité de la mentalisation) ; le sentiment de bien-être subjectifs (plaisir à vivre) ; ou encore l'équilibre psychosomatique. (Anaut.M, 2015).

8.2. Applications cliniques de la résilience :

L'une des questions fondamentales que tout chercheur clinicien peut se poser sur les implications pratiques de sa recherche sur les terrains cliniques. Il paraît donc tout à fait pertinent de s'interroger sur la portée et les fondements des applications des théories sur la résilience. De même, il s'avère important de prendre en compte les apports des observations liées à la pratique clinique, pour moduler en retour les développements théoriques et les recherches afférentes au modèle de résilience. Cela nous conduit à aborder l'intérêt mais également les limites éventuelles des applications possibles du modèle de la résilience sur les terrains, et à interroger les aspects éthiques et déontologiques en jeu.

8.2.1. De la théorie à la pratique de la résilience :

L'un des objectifs des recherches dites appliquées concernant le modèle de la résilience consiste non seulement à étudier les processus résilients mais à tenter de proposer des modes d'activation de ces processus. Cela s'appuie sur l'hypothèse implicite d'une résilience envisagée comme un potentiel en devenir chez tous les sujets ou groupes de sujets (familles notamment). Dans cette perspective, on peut étudier la formation des processus résilients face

à l'adversité afin de comprendre leur fonctionnement. L'objectif étant de dégager des pistes d'interventions susceptibles de favoriser la formation de tels mécanismes, lorsqu'ils n'adviennent pas spontanément.

Les applications cliniques des théories sur la résilience peuvent concerner deux axes principaux :

- 1) Les prises en charges individuelles ou groupales des sujets en souffrance (individus, familles, communautés) ;
- 2) L'utilisation du modèle de la résilience dans le champ de la prévention. Les pratiques de prévention visant à modérer les effets délétères dans le cadre d'une anticipation des conséquences négatives des risques encourus par les sujets.

Certains travaux s'appuient principalement sur les capacités pour le sujet résilient de trouver des ressources dans le réseau social (extra-familial) lorsque la famille est défaillante. Les applications cliniques liées à ces approches théoriques concernant surtout la mise en évidence ou la stimulation des processus favorisent l'adaptation et l'autonomie chez l'individu. D'autres chercheurs s'intéressent davantage aux mécanismes de protection internes. Il s'agit alors de favoriser le recours aux processus psychiques protecteurs (éventuellement en appuis sur des procédures comportementales). L'intervention sous forme de prises en charges socio-éducatives ou psychothérapeutiques vise alors à éveiller les mécanismes protecteurs et les processus psychiques obéissent à l'impératif de réguler la tension interne. L'objectif principal peut être de préserver l'intégrité psychique du sujet ou du moins de ne pas trop l'altérer. (Anaut.M, 2005, p108).

A noter que la question de la souffrance masquée par la résilience, ou éventuellement liée au processus même de la résilience, demeure à explorer.

Le modèle de la résilience propose une perspective nouvelle des prises en charge des personnes et des familles dites en difficulté. Il encourage les intervenants psychologues, travailleurs sociaux, mais aussi soignants, éducateurs et enseignants à prendre en compte et à mobiliser les capacités des sujets ou des familles. Depuis quelques décennies, cet objectif de « promotion de la résilience » a donné lieu à diverses utilisations de techniques et de dispositifs empiriques visant à développer la résilience. Les interventions s'appuient aussi bien sur des méthodes d'entretien à visée thérapeutique ou non, que sur la construction de protocoles spécifiques destinés à aider les sujets.

L'objectif commun de ces différents procédés est d'aider les personnes ou les groupes familiaux à trouver des ressources en eux et à stimuler les ressorts psychologiques pour faire face aux situations difficiles de leur vie. Certaines interventions sont centrées sur la prévention des conduites dans le cadre d'environnements considérés comme à risque. Ainsi des programmes d'accompagnements éducatifs sont établis auprès de populations identifiées comme en danger, vivant dans un environnement défavorable ou pathogène. D'autres approches, en revanche, s'inscrivent dans une perspective thérapeutique de soin et de soutien des personnes ou des groupes qui ont subi des situations traumatiques (deuils, accidents,

guerres, catastrophes naturelles). Ainsi, de nombreux chercheurs et praticiens explorent des méthodes d'aide auprès des individus ou des groupes, à partir des théories de la résilience.

8.2.2. Méthodes d'accompagnement de la résilience :

Depuis quelques années, les recherches sur la résilience ont donné lieu à des développements importants concernant les applications cliniques visant à accompagner l'émergence de la résilience. Dans cette perspective, nous pouvons citer les travaux initiés par Serban Ionescu (2011) dans le domaine de « la résilience assistée ». Rappelons que très tôt les précurseurs de cette approche, notamment Norman Garmezy relayé par Ann Masten ou encore Michael Rutter, ont affirmé la possibilité de promouvoir la résilience chez les individus qui ne l'ont pas développée spontanément. Depuis lors, de nombreuses méthodes et protocoles d'accompagnement des processus de résilience sont expérimentés.

Les méthodes et pratiques d'accompagnement de la résilience concernent les trois domaines : l'individu dans ses composantes intrapsychiques et sa personnalité ; les comportements et l'environnement relationnel familial et social. Mais, majoritairement, ces méthodes visent principalement à travailler sur les processus individuels défensifs et l'estime de soi, et notamment à encourager la réussite dans des domaines qui sont importants pour le sujet. Il ne s'agit pas forcément de réussites académiques et/ou reconnues par le corps social, le cadre scolaire ou professionnel. De plus l'investigation peut porter également sur les ressources et soutiens familiaux, afin de travailler sur les potentiels familiaux susceptibles d'aider à la résilience individuelle. Enfin, l'investigation va aussi s'intéresser aux soutiens sociaux, communautaires, religieux ou socioculturels sur lesquels l'individu pourra s'étayer.

Selon Ann Masten (2014) les ressorts de la résilience ne sont pas forcément extraordinaires, le processus de résilience ne s'appuie pas sur des caractéristiques rares ou spéciales, mais sur des aspects ordinaires ce qu'elle appelle la « magie ordinaire ». (Anaut.M, 2005, p111).

-Applications éducatives et rééducatives :

L'hypothèse d'une résilience étayée par le réseau social a conduit des praticiens et des chercheurs à explorer les ressources socio-environnementales et à instaurer des méthodes d'aide éducatives. Ainsi, certains cliniciens et éducateurs considèrent que les expériences éducatives et la réussite scolaire doivent être encouragées, comme autant de possibilités pour le jeune de développer des « résistances » face aux situations de l'adversité, aux difficultés de la vie et permettant de pallier les défaillances familiales. Dans les pays anglo-saxons, c'est principalement dans la perspective théorique d'une résilience étayée sur et par le réseau social, que se situent les tentatives de mise en place de modalités d'aide éducative, voire rééducative, visant à aider les sujets quel que soit leur âge.

-Applications cliniques et psychothérapeutiques :

Dans une perspective psychodynamique, certains chercheurs et cliniciens qui s'intéressent au fonctionnement psychique de la résilience ont commencé à explorer (avec beaucoup de précautions) les possibilités d'aide et d'éventuelles psychothérapies fondées sur ce modèle.

Des médiations cliniques socio-éducatives et psychothérapeutiques fondées sur des techniques comme le génogramme, les récits de vie, le graphisme, les contes et divers autres supports médiateurs construits à cet effet, sont utilisées. Elles constituent des dispositifs techniques à caractère expérimental, dans le sens où ils sont en cours d'exploration, et supposent d'évaluer leur portée et de valider leur réelle pertinence clinique.

La littérature scientifique concernant la résilience ne cache pas certaines limites de ce processus (Luthar, 1993 ; Ungar, 2003). Ainsi, il est souvent rappelé qu'un individu réputé résilient ne l'est pas toujours dans toutes les circonstances. Certains individus peuvent, par exemple, se montrer résilients dans le domaine des compétences sociales mais, cependant, ne pas l'être du point de vue des performances académiques. Cela permet d'expliquer, par exemple, les échecs scolaires chez des personnes qui par ailleurs font preuve de bonnes capacités d'intégration sociale et d'un potentiel cognitif tout à fait adéquat. (Anaut, 2011).

Facteurs de résilience visés par les interventions (Anaut, 2011)

Les prises en charge psychologiques et les accompagnements éducatifs tentent de développer ;

-l'estime de soi ;

-la confiance, l'optimisme et le sentiment d'espoir ;

-l'autonomie et l'indépendance (capacité d'exercer un effet, de satisfaire ses propres besoins) ;

-l'endurance et la capacité à combattre le stress ;

-la sociabilité : en tant que capacité d'être en rapport avec les autres et à avoir une communication positive avec les autres ;

- les relations sociales existantes même précaires (des sujets asociaux développent une forme de sociabilité avec leurs pairs ;

- la capacité d'expérimenter une gamme d'émotions variées ;

-des attitudes positives permettant de faire face à des problèmes et de les résoudre, de prévoir les conséquences ;

-l'élaboration de la culpabilité et de la honte : notamment pour les victimes d'abus et de violences intrafamiliales et les survivants de situations extrêmes. (Anaut.M, 2005).

9. Intérêts et limites du modèle de la résilience

Discuter de la pertinence des approches proposant de travailler avec ou à partir de la résilience des sujets renvoie à l'interrogation de l'intérêt mais aussi des limites de ce modèle dans la pratique clinique et psychothérapie et dans l'accompagnement éducatif.

Le modèle de la résilience offre l'avantage de concilier différentes approches et différents domaines qui concourent à mettre en évidence les potentiels et les modes de protection d'un individu face à l'adversité. Cyrulnik et al (1998) considèrent que le concept de résilience permettrait d'harmoniser différentes disciplines connexes comme la psychiatrie, la psychologie, la sociologie, la prévention sociale, la pédiatrie...l'intérêt de cette approche est donc également de constituer un modèle fédérateur dont les résultats d'études convergent vers l'approche des facteurs protectifs (ou facteurs de protection) des individus. Ces facteurs permettent d'éclairer le phénomène de résilience et complètent de manière intéressante l'approche plus classique des facteurs de risques dans la prise en compte de la vulnérabilité des individus.

Du point de vue théorique, la plupart des auteurs s'accordent pour estimer que les individus ne sont pas résilients à tout et tout le temps. Ces chercheurs considèrent que la qualité de résilience s'appuie sur les expériences relationnelles et les possibilités de nouer des liens ; ce qui lui confère un caractère variable selon les individus et chez un individu.

Cependant, des différences de conception entre les chercheurs apparaissent concernant l'impact des premières expériences relationnelles d'attachement et des possibilités de réaménagements ultérieurs des liens primaires. Certains auteurs postulent que les toutes premières expériences relationnelles précoces, le plus souvent avec la mère, sont primordiales. D'autres allèguent que liens affectifs et/ou d'attachement sont en interaction constantes avec l'environnement et peuvent connaître des influences plus tardives liées à des relations affectives éventuellement extra-familiales notamment en appui sur le réseau social. Cyrulnik (1999) s'inscrit, quant à lui, dans la prise en compte de l'historicité du sujet en affirmant : « ce qui détermine la qualité de la résilience est la qualité du lien qui a pu se tisser avant le trauma et tout de suite après ». (Anaut.M, 2005, p112-113).

Synthèse

Les travaux sur la résilience tentent de concilier une pluralité d'approches théoriques et domaines d'intervention cliniques. Différentes disciplines connexes ont contribué à son développement et sont concernées par ses applications : qu'il s'agisse de la psychiatrie, de la psychologie, de la sociologie, de la prévention sociale ou de la pédiatrie et de l'éducation. Dans le cadre des pratiques cliniques, éducatives et de la santé, l'intérêt du modèle de la résilience peut être affirmé dans la mesure où il permet de comprendre le développement des sujets qui ont connu des carences relationnelles graves et des contextes traumatiques et qui pourtant se développent sans difficultés majeurs.

CHAPITRE IV
L'ADOLESCENT SCOLARISÉ

Préambule

L'être humain passe par une importante période pour qu'ils se développent, c'est une période de transition qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte, est devenu de plus en plus lent et complexe. L'adolescence, se caractérise par de nombreuses transformations (psychologique, physiologique, cognitive) qui touchent tous les aspects de développement de l'individu.

Ainsi, le psychanalyste Raymond Cahn souligne bien cette complexité en définissant l'adolescence comme « ce temps où la conjonction du biologique, du psychique et du social parachève l'évolution du petit homme ».

1. Définitions de l'adolescence

L'adolescence se définit comme une « période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte » (Helen Bee, 1989, p248).

Selon l'OMS :

Pour l'organisation mondiale de la santé, l'adolescence est « la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans ». C'est une période de transition qui se caractérise par un rythme de croissance élevé et des changements psychologiques importants. Toujours selon l'OMS, l'apparition de la puberté marque le passage de l'enfance à l'adolescence. En 2015, l'OMS évalue le nombre d'adolescents à 1,2 milliards, soit un sixième de la population mondiale.

Selon store et C (1973) :

« L'adolescence est un état d'esprit, une manière d'être qui débute à peu près à la puberté et se termine lorsque l'individu a acquis son indépendance d'action. C'est à dire lorsqu'il est socialement et émotionnellement mur et qu'il possède l'expérience et la motivation nécessaire à la réalisation du rôle d'adulte » (Calixte.J, 2008, p9)

Selon Anna Freud (1993) :

C'est un épisode qui ne durera pas, il traduit l'impulsivité et l'immaturité, il n'a rien d'inquiétant (Arezki.D, p178-182-183).

L'adolescence est le temps des grands bouleversements corporels, intellectuels et psychique, cette période est un passage de l'enfance à l'âge adulte.

Enfin, l'adolescence est jugée comme une période de destruction génératrice de crises, de conflits qui, en même temps qu'elle est nécessaire pour se construire, pose des problèmes au futur adulte qui se construisent. Ces différentes crises témoignent à l'évidence un fait indéniable : l'adolescence est un phénomène mutable revêtant des caractéristiques particulières et spécifique à chaque période de temps ; et c'est dans ce contexte que

l'adolescent doit à la fois acquérir le sens de son identité personnelle, imposer aux autres sa propre originalité et s'interroger au sein de son environnement (Marcellin et braconnier,1999) .

2 .Origine et aperçu historique du concept

Longtemps l'adolescence fut considérée comme une période en creux, un moment de latence, de passage entre l'enfance et les débuts de l'âge adulte. C'est sans doute pourquoi elle est aujourd'hui d'avantage une catégorie de psychologie que de la sociologie, qui lui préfère celle de la jeunesse. Les historiens considèrent que c'est dans le cadre d'émergence de la famille moderne qu'on a commencé à prendre en compte l'adolescence comme un âge de la vie, d'autant plus important qu'il correspond l'acquisition de la personnalité, ce qu'on appelle « l'individualisation » ,que celle-ci suppose une prise de distance à l'égard des parents, voire une sorte de séparation et que c'est au cours de cette phase cruciale que se forme, comme disait François dalton, « l'image inconsciente de son corps » .

Spécialiste des conduites à risques des ados, le sociologue David le Breton à décidé d'élargir sa focale pour étudier cette classe d'âge dans l'histoire et sur les traces des anthropologues qui ont enquêté chez les peuples premiers.

Il apparait que dans les deux cas, l'antiquité ou les sociétés traditionnelles, si l'adolescence n'est pas désigné ou repère comme telle, elle donne pourtant lieu à des rites de passage au d'initiation qui ont pour effets de l'encadrer et de lui conférer du sens.

D'après Edgar Morin, le sentiment d'appartenance de l'adolescence à une classe d'âge, avec des modes de vie, sa culture propre, ses formes sociabilité, apparait au milieu de 19^{ème} siècle. C'est dès 1962, dans l'esprit du temps coup une dimension sociologique à cette tranche d'âge.

Il est vrai que les années entourant 68 voient d'émerger l'expression idéales de cette cultures. C'est aussi le moment qu'apparait le phénomène paradoxal d'une jeunesse qui dure, en aval et en amont, transmettant ses valeurs à une adolescence plongée dans un éternel présent.

3. Les théories psychologiques qui abordent l'adolescence

Dès l'apparition de la notion de l'adolescence, elle a préoccupé la communauté scientifique plus particulièrement la communauté psychologique .Nombreuse sont les travaux qui en pris l'adolescence comme sujet d'étude, parmi les chercheurs qui se sont intéressées à se sujet et à réalisé des théories sur cette notion on retrouve S.Freud, J.Piaget, S.Hall, wallon et bien d'autres.

3.1. Selon l'approche psychanalytique :

La période de la puberté était vue par Freud comme un bouleversement l'investissement pulsionnel et la reprise de développement psychique, la réapparition du complexe d'ŒDIPE qui s'avère non résolue ; malgré que Freud voit dans cette phase un état de déséquilibre, mais

elle permet d'investir l'énergie psychique vers les relations hétérosexuelles dans la recherche d'un objet d'amour originale.

Mais l'accès à la vie sexuelle adulte est long et conflictuel, il peut y avoir répression des désirs sexuels avec régression (Tourette.C et Guitti.M, 2002), il est bien vu que l'approche psychanalytique se base sur le côté pulsionnel et néglige les autres aspects.

3.2. Selon l'approche développementale :

Cette approche joue un rôle dans l'éclaircissement de la période de l'adolescence, grâce à sa contribution, et ces travaux sur le développement de l'être humain. Parmi ces fondateurs : J.Piaget, S.Hall, etc.

J.Piaget voit l'adolescence comme l'âge des pensées opératoire formelle, c'est les dernières étapes de développement cognitif, c'est l'étape où la personne accède à une certaine liberté de réflexion, on accorde de l'importance au monde de fonctionnement logique.

S.Hall parle d'une période d'agitation, l'adolescent est en période de l'intense conflit interne il est tourmenté, déchiré et révolté par les sentiments exacerbés, son humeur est exaltée (Helen.B et All, 2002). Il doit imposer d'une part à ces forces organiques et les exigences de la vie sociale, et d'une autre part affronter ses besoins pulsionnels augmentés par la maturation pubertaire.

3.3. Selon l'approche socio affective :

L'adolescence est vue comme un stade de personnalité, l'adolescent doit combiner ses besoins personnels du moi et les importer sur un intérêt pour le monde extérieur, il sort de la cellule familiale et participe à des groupes sociaux. C'est pourquoi Wallon dit qu'à ce moment, la personnalité devient polyvalente et autonome (Tourette.C, Guigetti.M, 2010).

4. Les étapes de développement de l'adolescent

Tableau N° 02 : Les étapes de développement de l'adolescent

Etapes de l'adolescence	Développement physique	Développement cognitif	Développement psychologique
<p>Début de l'adolescence</p> <p>11 à 13 ans</p> <p>(collégiens)</p>	<p>Métamorphose physique, premiers signes pubertaires :</p> <p>*filles : seins, pilosité, début de la menstruation croissante staturale.</p> <p>*garçon: augmentation de volume testiculaire et de pénis, pilosité, Première éjaculations, Mue de la voix, Augmentation de Musculature, croissance staturale.</p>	<p>*les intérêts intellectuels se développent.</p> <p>*Apparition de l'intelligence Opératoire formelle raisonnement hypothéticodéductif, augmentât de la capacité d'abstraction.</p> <p>*la pensée formelle Porte à présent sur Des énonces verbaux.</p> <p>*réflexion sociétale Plus approfondie.</p>	<p>*préoccupations liées à l'image Du corps, questionnements sur la normalité des Transformations Pubertaires.</p> <p>*Début de processus de sédation individuation entraînant éventuellement Des conflits avec les parents, nécessité d'un Espace intime physique et psychologique.</p> <p>*influence plus Importante du Groupe de pairs</p>
<p>mi-adolescence</p> <p>13-17ans</p> <p>Phase expérimentation</p> <p>De subjectivation</p>	<p>Dernière étapes des transformations Physiques de la Puberté.</p> <p>Poursuite de la croissance.</p>	<p>*poursuite l'augmentation de la Capacité d'abstraction.</p> <p>*apparition de la logique des propositions permettant d'accéder à un nombre infiniment plus grand D'opérations.</p>	<p>*contraste entre les sentiments d'invulnérabilité, de toute puissance et un manque sous-jacent de confiance en soi.</p> <p>*phase d'expérimentation et de prise de risque dans tout</p>

		<p>*la concentration peut être perturbée par les mouvements émotionnels.</p> <p>*intérêt pour le raisonnement intellectuel et sociétal.</p> <p>*Réflexions sur le sens de la vie.</p>	<p>les domaines, afin</p> <p>D'accéder à la construction de l'identité (processus de subjectivation). Réaction impulsives face à des situations anxiogènes ou dépressiogènes.</p> <p>*tendance à la distance avec des propres parents.</p> <p>*importante de réussite de l'intégration dans un groupe de pairs,</p> <p>Questionnements sur</p> <p>La normalité.</p> <p>*Expérimentation des</p> <p>Sentiments amoureux</p> <p>Et passionnels</p> <p>.Intérêt</p> <p>Augmenté pour la sexualité.</p>
<p>Fin de l'adolescence</p> <p>17-21 ans</p> <p>Stabilisation</p> <p>Identitaire</p>	<p>Fin de la croissance</p> <p>pubertaire</p>	<p>*capacités de mener un raisonnement complet du début à la fin.</p> <p>*capacités de stabilisation des relations intimes affectives et sexuelles.</p>	<p>*Affirmation plus marquée de l'identité,</p> <p>En particulier de l'identité sexuelle.</p> <p>*Amélioration de</p>

		<p>*préoccupation augmentée pour l'avenir.</p> <p>*poursuite de l'intérêt pour le raisonnement Intellectuel et sociétal.</p>	<p>la stabilité émotionnelle.</p> <p>*augmentation de la préoccupation pour les autres et leurs désirs.</p> <p>*les rapports avec les pairs restent importants, développement de la relations duelles plus approfondies.</p> <p>*Regain d'intérêt pour les traditions et la culture.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5 .Les problèmes liés à l'adolescence

Heureusement, la plupart des adolescents jouissent d'une bonne santé physique et mentale. Cependant, l'incidence et la prévalence des maladies chronique à l'adolescence sont en hausse et sont probablement dues à l'apparition précoce des troubles associés à l'obésité, à une survie plus longue après de graves troubles de l'enfance et à d'autres facteurs inconnus.

Les problèmes plus fréquents chez les adolescents concernent la croissance et le développement, l'école, les maladies de l'enfance qui continuent à l'adolescence, les troubles mentaux, et les conséquences des comportements risqués ou illégaux, dont les blessures, les conséquences juridiques, la grossesse, et les maladies infectieuses et les dépendances à des substances. Les blessures non intentionnelles résultant collisions de véhicules automobiles de blessures résultant de violences interpersonnelles sont les principales causes de décès et d'invalidité chez les adolescents. Les adaptations psychosociales sont typiques de cette phase développement, puisque même les individus normaux sont confrontés à des problèmes d'identité, d'autonomie, sexualité et relationnels. « Qui suis-je, ou vais-je, et qu'est-ce qui me lié à tous ces gens ? » sont des préoccupations fréquentes pour la plupart des adolescents. Les troubles psychosociaux sont plus fréquents pendant l'adolescence qu'on court de l'enfance et de nombreux comportements malsains commencent à l'adolescence. Un trouble du comportement alimentaire, une mauvaise alimentation, l'obésité, fumer, prendre des drogues et un comportement violent peuvent conduire, à des problèmes aigus de santé, à des troubles chroniques ou à une morbidité tard dans la vie.

6. L'intelligence émotionnelle chez les adolescents

GOLEMAN : retrace sept composantes essentielles au « savoir apprendre » qui toutes sont liées à l'équilibre émotionnel : la confiance en soi, la curiosité, l'intentionnalité la maîtrise de soi, la capacité à entretenir des relations, à coopérer, et l'aptitude à communiquer.

-la confiance en soi :

Est cette attitude de base qui se caractérise par la conviction profonde d'être une personne aimable et de pouvoir surmonter les difficultés de la vie. Elle indique le sentiment de maîtrise son corps, son comportement et le monde qui nous entoure.

La personne confiante croit qu'elle a plus de chance de réussir que d'échouer dans ce qu'elle entreprend (étude, travail...) et qu'elle peut compter sur autrui en cas de besoins. Ainsi l'élève confiant abordera ses études avec l'assurance de pouvoir réussir la conviction qu'il sera aidé par les adultes qui l'entourent (parents et professeurs).

Propre à chaque en, demeure intacte si elle est supportée. Elle permet l'ouverture à la nouveauté, à la découverte de ce qui nous entoure et s'accompagne des sentiments que cette exploration est profitable et plaisante.

-l'intentionnalité :

Elle réfère aux désirs et à la capacité de se fixer des buts, d'entreprendre des choses avec intention et les mener à terme. Cette aptitude implique une bonne dose de persévérance, la satisfaction de nos désirs et à garder notre bien en tête. En outre, croire que ce qui est à l'origine de nos difficultés peut être modifié (étudier plus fort) est plus aidant que d'attribuer l'échec à un trait de caractère (je ne suis bon). Ainsi, l'intentionnalité et la persévérance reposent sur le sentiment d'être une personne capable et motivée.

-la maîtrise de soi :

Une des bases de l'équilibre émotionnel, chez l'adolescence, tel que décrit précédemment, constitue aussi une composante de la réussite scolaire. L'étudiant qui exerce un bon contrôle sur son monde affectif tolère d'avantage la frustration et le stress, souffre moins d'états anxieux et dépressifs et éprouve des sentiments plus positifs face à lui-même et face à l'école, ses pairs et ses professeurs. On conçoit que dans de telles conditions, on puisse posséder une capacité de concentration et d'attention supérieure, ce qui facilite un parcours scolaire plus aisé.

-La capacité à en tenir des relations, coopérer, et l'aptitude à communiquer :

Sont aussi importantes à la réussite scolaire qu'à l'épanouissement personnel. Les relations humaines peuvent être nourrissantes et aidantes, tandis que leur absence et leurs perturbations entraînent des conflits douloureux et des sentiments d'accablement, de vide.

L'école, lieu de savoir et d'apprentissage, et aussi un lieu social. Aller à l'école, c'est faire partie d'un groupe, d'une communauté. On y côtoie des gens à la fois semblables et

différents, des êtres sympathiques ou désagréables. S'intégrer, s'impliquer, nouer des liens et faire preuve d'empathie sont des aptitudes particulièrement nécessaires tant comme savoir coopérer, négocier et aborder des conflits à l'amiable : elles permettent de vivre avec les autres et de travailler en équipe.

De plus, à toutes les étapes du parcours, scolaire tant face aux pairs qu'aux professeurs, notre capacité à communiquer est mise à l'épreuve. S'affirmer, être en mesure de poser des questions ou de faire des demandes et savoir exprimer ses émotions assurent un cheminement scolaire plus facile et prometteur. (Beaudin.A, 1999, p9-11).

Synthèse

On peut conclure que l'adolescence est une phase transitoire débutent avec la puberté, elle marque l'entrée des jeunes dans de nouveaux systèmes normatifs qui leur permettent de devenir des agents de leur propre socialisation. Elle est donc, une étape de changement au niveau des relations que l'adolescent entretient avec son milieu, ainsi que sur plusieurs plans, ce qui influence l'individu d'une façon positive ou négative. Aussi, L'adolescent représente une période où l'individu fait face à des réalités nouvelles sur le plan psychologique, physiologique et social.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE V
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Préambule

La méthodologie est une intégrante de toute discipline qui se veut scientifique. Au cours de ce chapitre méthodologique, on va présenter les étapes suivies pour la réalisation de notre travail, à savoir la démarche de la recherche et la population d'étude.

1. La méthode utilisée

1.1. Définition de la méthode :

La méthode désigne l'ensemble des démarches que suit l'esprit humain pour découvrir et démontrer un fait scientifique. (Guidère.M, 2004, p4).

La méthode est la manière de faire une chose suivant certains principes, certaines règles et selon un certain ordre pour parvenir à un but. (Khadija Chahraoui et autre, 2003, p1).

La méthode de recherche est un ensemble des opérations par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie, elle dicte surtout de façon concrète d'envisager la recherche, mais ceci de façon plus ou moins impérative, plus ou moins précise, complète et systématisée. (Grawitz.M, 1979, p344).

Dans notre travail, on a utilisé la méthode descriptive, afin de pouvoir analyser les données récoltées.

1.2. Définition de la méthode descriptive :

« Nous pouvons indiquer que la méthode descriptive consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier ». (N'da Paul, 2002, p19).

Cette méthode est souvent de nature quantitative et comporte généralement des questions de recherche spécifiques. Cela signifie qu'il existe déjà des connaissances préalables sur le sujet, sous la forme d'études antérieures.

Aussi, la recherche descriptive peut démontrer des associations entre les variables, mais elles sont seulement descriptives.

Cette méthode nous a aidés dans la description du champ de travail et de notre unité d'enquête pour mieux appréhender les différentes réalités qui s'y trouvent.

2. Définitions et applications des échelles

L'échelle est une technique pour assigner un score à des individus en vue d'un classement. Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individus selon leurs réponses à des questions construites à partir d'indicateur choisi. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs, on les classe alors sur une échelle allant au plus ou moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposé. (Angers.M, 1997, p115).

Dans notre recherche on a utilisé deux échelles

-L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et Al (1998).

-L'échelle de la résilience de Mohamed Esam Abu Nada (2015).

2.1. Définition et application de l'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et Al :

Il existe principalement deux approches pour mesurer l'intelligence émotionnelle :

-Les mesures basées sur les habilités par exemple : (Mayer, Salovey et Caruso Emotionnelle intelligence test MSCEIT, 2002).

-Les mesures basées sur les traits de la personnalité par exemple : (Petrides, Furnham, Trait Emotionnelle Intelligence Questionnaire, TEIQue)

Dans notre recherche on a utilisé l'échelle de Schutte et Al (1998), l'échelle Schutte Scale Emotional Intelligence (SSEI).

Cette échelle est une mesure d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle elle comprend 33 items contient d'une échelle à cinq degré où elle prouve que le degré le plus élevé c'est le niveau supérieur de l'intelligence émotionnelle. De fait que ces auteurs ont utilisé cette échelle dans différentes études. Elle compose de cinq réponses de chaque item que le participant doit répondre à partir de ses propositions suivantes : (pas d'accord, pas du tout d'accord, je ne sais pas, tout à fait d'accord, d'accord).

2.1.1. La cotation de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :

Les réponses précédentes se calculent sur cinq points ainsi chaque proposition à sa cotation comme suivante :

-pas du tout d'accord (1)

-pas d'accord (2)

-je ne sais pas (3)

-D'accord (4)

-tout à fait d'accord (5)

Le calcul de cette échelle se fait d'une manière simple, ainsi on ramasse tous les points de chaque item choisi par le participant.

2.1.2. La validité de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :

Pour **Schutte et Al** en 1998 ont constaté que le coefficient alpha corbach est de 0,78 jusqu'à 0,90.

Pour la validité de ce test a montré une preuve à travers sa relation avec 8 et 9 échelles qui prédire qu'elle est en relation avec l'intelligence émotionnelle, en plus il a montré aussi les différences dans les degrés entre les groupes c'elles prévoir qu'elle se diffère dans leurs niveaux d'intelligence émotionnelle. (Saadaoui.M, 2010, p100).

2.2. Définition et application de l'échelle de la résilience de Mohamed Esam Abu Nada :

Dans notre recherche on n'a utilisé l'échelle de Mohamed Esam Abu Nada. Ce dernier dans sa thèse à travailler sur « Le stress dans le travail et sa relation avec la résilience ». La où il a étudié l'ensemble des recherches qui ont été faites sur la résilience, puis il a mené des entretiens avec certains travailleurs de l'hôpital Kamal Adwan de Gaza.

Et sur la base de ces informations il a construit une échelle de résilience, qui se composait de 28 items qui mesurent le niveau de résilience. Elle se compose de quatre réponses de chaque item que le participant doit répondre à partir des propositions suivantes : (fréquemment, quelquefois, rarement, jamais).

2.2.1. La cotation de l'échelle de la résilience :

Les réponses précédentes se calculent sur quatre points ainsi chaque proposition à sa cotation comme suivant :

- jamais (1)
- rarement (2)
- quelquefois (3)
- fréquemment (4)

2.2.2. La validité de l'échelle de la résilience :

Tout d'abord la validité de l'échelle à été calculée selon plusieurs méthodes qui montrent la mesure dans laquelle les items appartiennent à l'échelle. Ainsi, la validité de la cohérence interne de l'échelle de la résilience.

3. Présentation du terrain de recherche

C'était prévu que notre stage pratique va se dérouler au sein des deux établissements scolaires lycée « KHALED Messoud-Darguina », et CEM « ABDELI Mehend-Ait idriss ». Le premier se situe à la commune de Darguina, il a été ouvert en 2000, il est constitué de 46 enseignants, 15 administrateurs, 19 ouvriers, et 726 élèves. Pour le deuxième établissement il a été ouvert en 1995, il est constitué de 37 enseignants, 465 élèves, 10 administrateurs, et 15 ouvriers, il se situe au village d'Ait idriss commune Taskriout. Mais vu à l'état sanitaire du pays on a été obligé d'appliquer les échelles en dehors des établissements.

4. L'échantillon et ses caractéristiques

4.1. La définition de l'échantillon :

L'échantillon est sous-ensemble d'élément d'une population donnée (Dépelteau.F, 2000, p216).

Dans notre recherche on a adopté la technique de l'échantillon aléatoire simple, en utilisant cette technique probabiliste d'échantillonnage, le chercheur prend au hasard les unités de son échantillon parmi les unités mères de la population mère.

Notre recherche est constituée de 140 élèves, des classes du niveau deuxième année moyenne et troisième année secondaire (filles, garçons) âgé(e)s entre 13-18 ans de l'année scolaire 2019-2020.

4.2. Présentation d'échantillon d'étude et de son pourcentage

Tableau N°3 : présentation de l'échantillon d'étude selon le genre :

Genre	Nombre	Pourcentage %
Filles	92	65,71%
Garçons	48	34,28%
Total	140	100 %

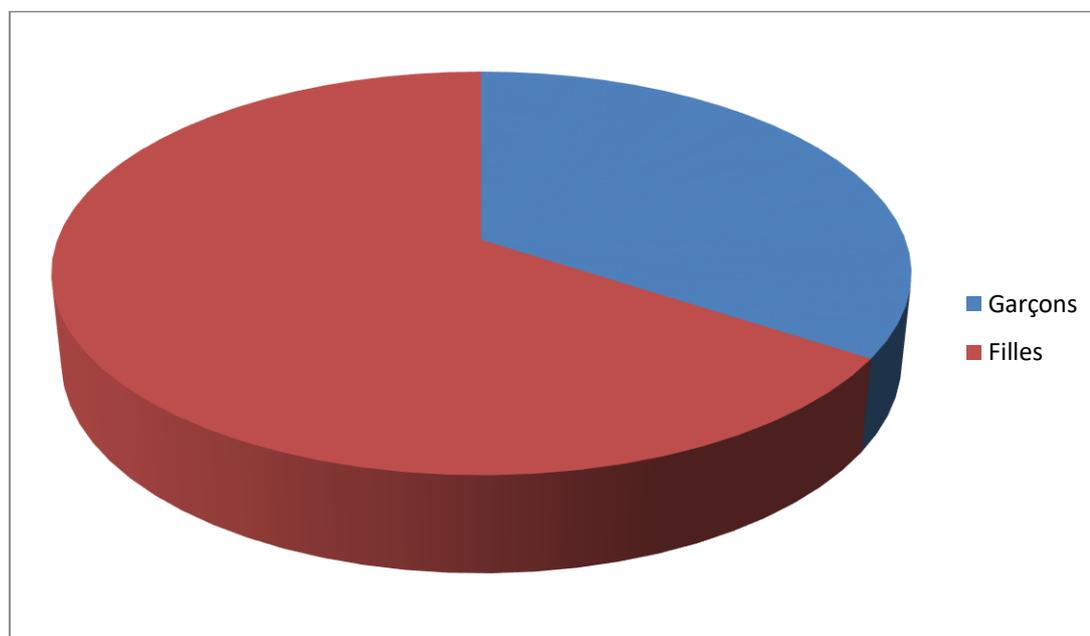


Figure N° 1 : Présentation graphique de l'échantillon d'étude.

Tableau N°4 : présentation du pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre des élèves des deux établissements :

	Nombre	Pourcentage%
Total d'échantillon d'étude	140	11,75%
Total d'élèves des deux établissements	1191	100%

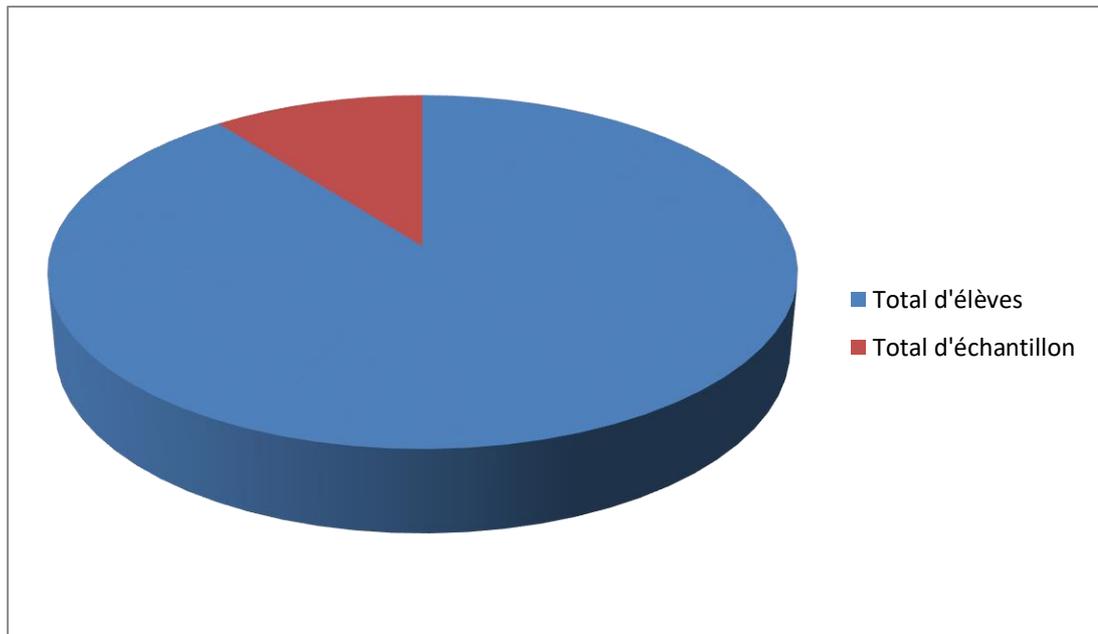


Figure N°2 : Présentation du pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre total des élèves des deux établissements.

5. Déroulement de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée à l'extérieur des deux établissements scolaires, après avoir précisé notre échantillon d'étude, on a fait la passation de nos échelles. On a appliqué les deux échelles sur 140 élèves. Concernant les élèves du lycée on a travaillé avec deux classes du niveau terminale, filles (52) garçons (28). Pour ceux du CEM, on a travaillé avec deux classes du niveau deuxième année moyenne, filles (40) garçons (20).

Le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était une heure pour les deux échelles, avec des explications de chaque item. L'explication était en langue Kabyle pour faciliter la compréhension des items.

Notre enquête a duré un mois.

6. Les outils statistiques

-La moyenne :

C'est l'ensemble de nombres et le quotient de la somme de ces nombres N d'éléments de l'ensemble considéré.

-Le T test :

C'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendants.

-L'écart type :

C'est la grandeur qui mesure la dispersion autour de sa valeur moyenne de la distribution statistique, associée à une variable aléatoire.

-SPSS :

(Statistique package for sociale sciences), c'est un logiciel pour englober, organiser et analyser les données par la description d'une variable ou un ensemble des variables à partir d'un échantillon qui représente la population.

Synthèse

Pour réaliser une recherche, il faut se baser sur une méthodologie bien déterminée. En effet dans ce chapitre on a présenté la méthodologie qu'on a appliquée dans notre thème de recherche. Après avoir présenté les étapes de ce chapitre, on va présenter, analyser et interpréter les résultats de notre recherche, puis la discussion de nos hypothèses.

CHAPITRE VI

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Préambule

Dans ce chapitre on va présenter les résultats qu'on a obtenus dans notre recherche sous forme de tableau, ensuite la discussion et l'interprétation de ses résultats.

1. Présentation et analyse des résultats

1.1. Les résultats de la première hypothèse :

On a supposé qu'il existe une différence significative dans les degrés de la résilience chez les élèves, selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle (bas, élevés).

Notre étude a nécessité la division de la variable de l'intelligence émotionnelle a des niveaux, à travers les centiles et qui relèvent de la méthode d'étalonnage au sein du groupe, avec le style de la quantification. Mais pour cela, nous avons eu recours au test de Kolmogorov-Smirnov pour s'assurer que nos données suivent la distribution naturelle. Le tableau suivant montre les résultats obtenus.

Tableau N°5: Les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable de l'intelligence émotionnelle.

statistique variable	moyenne	Ecart-type	Z K-S	ddl	signification
l'intelligence émotionnelle	76,09	11,02	0,73	140	0,064

A partir des résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons déduire que les degrés obtenus dans notre application de l'échelle d'intelligence émotionnelle suivent une distribution naturelle, comme le niveau de signification est supérieur à 0,05 et le graphique ci-dessous illustre ceci.

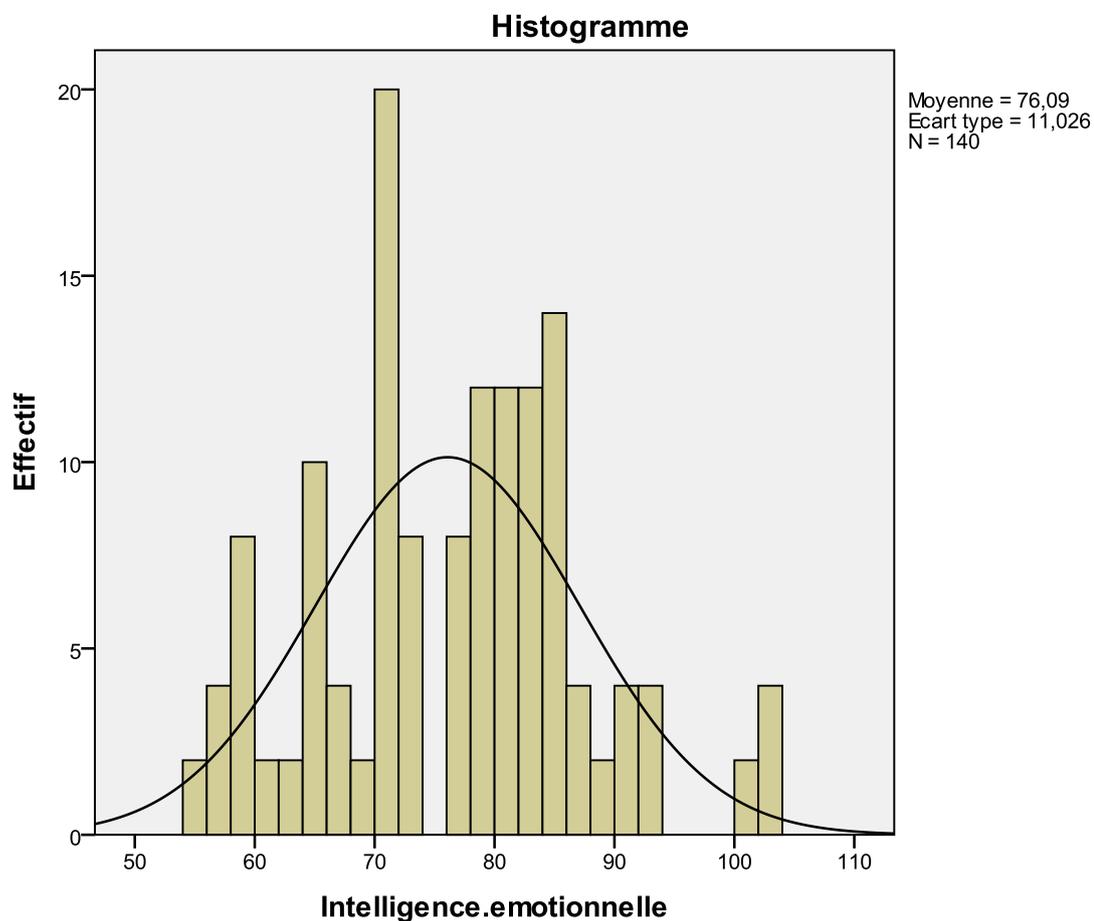


Figure N°3: La courbe de distribution naturelle pour les degrés de l'intelligence émotionnelle.

La division à des niveaux concernant la variable d'intelligence émotionnelle à l'aide des centiles, nous montre que ceux qui ont des degrés inférieurs à 33 % dans la catégorie d'intelligence émotionnelle **basse**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66 %, dans la totalité de l'échantillon, dans la catégorie d'intelligence émotionnelle **élevée**, enfin la gamme de la classe **moyenne** entre 33 % et 66 % des degrés de l'ensemble de l'échantillon et le tableau suivant indique les niveaux l'intelligence émotionnelle chez les élèves.

Tableau N° 6: Les différentes catégories l'intelligence émotionnelle (étalonnage).

Variable \ Catégories	Catégorie Basse	Catégorie moyenne	Catégorie élevée
l'intelligence émotionnelle	30-71	72-81	82 et plus

En raison d'une configuration statistique efficace, on a éliminé la catégorie moyenne, puisque c'est une gamme qui ne nous donne pas une différence significative.

Afin de tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T test** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la résilience chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé, le deuxième groupe contient les degrés de la résilience chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas. Le tableau suivant nous clarifie les résultats obtenus.

Tableau N° 7: La différence dans les degrés de la résilience chez les élèves selon le niveau de leur intelligence émotionnelle (bas, élevé).

	Niveaux l'intelligence émotionnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	ddl	signification
Résilience	Bas	54	89,48	8,23	2,47	98	0.015*
	élevé	46	85,22	8,97			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, ont été estimés à (2,47) au niveau de (0,015) et (98) comme degrés de liberté, c'est-à-dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la résilience chez les élèves, selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (bas, élevé). Plus spécifiquement, ces résultats sont en faveur des élèves qui ont un niveau d'intelligence émotionnelle bas.

Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la résilience chez les élèves qui ont une intelligence émotionnelle basse (N 54) est estimé à (89,48) et un écart type de (8,23). En revanche, la moyenne des degrés résilience chez les élèves qui ont une intelligence émotionnelle élevé (N46) est estimée à (85,22) avec un écart type de (8,97). En vue de ces résultats, la première hypothèse est confirmée.

1.2. Les résultats de la de la deuxième hypothèse :

Afin de tester la deuxième hypothèse qui suppose «l'existence des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre». Un deuxième « **T test** » a été calculé pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves (genre féminin), le deuxième groupe contient les degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves (genre masculin). Les résultats sont exposés dans le tableau (8) ci-dessous.

Tableau N°8: La différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	ddl	Signification
Intelligence émotionnelle	Masculin	48	76	9,19	-0,06	138	0. 94
	Féminin	92	76,13	11,91			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, estimé à (-0,06) au niveau de (0,94) et (138) comme degrés de liberté, n'a pas montré des différences statistiquement significatives dans les degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves selon le genre.

C'est ce qui ressort des résultats du tableau (N°8) ci-dessus et qui montrent que les élèves dont le genre masculin (N=48), la moyenne de leurs degrés d'intelligence émotionnelle estimée à (76) avec un écart type de (9,19) n'est pas très différente de la moyenne des degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves de genre féminin (N92), avec (76,13) et un écart type de (11,91). De ce fait, la deuxième hypothèse est infirmée.

1.3. Les résultats de la troisième hypothèse :

Afin de tester la troisième hypothèse qui suppose l'existence des différences dans les degrés de la résilience selon le genre. Un troisième « **T test** » a fait l'objet d'un calcul en vue d'étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de la résilience chez les élèves (genre féminin), le deuxième groupe contient les degrés de la résilience chez les élèves (genre masculin). Et nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau N° 9: La différence dans les degrés de la résilience selon le genre.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	ddl	Signification
Résilience	masculin	48	90	7,27	2,98	114,10	0,003
	féminin	92	85,80	8,97			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants non homogènes, estimés à (2,98) au niveau de (0,003) et (114,10) comme degré de liberté, c'est ce qui ressort très clairement des résultats du tableau, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de la résilience chez les élèves selon le genre. Les deux groupes d'enquêtés n'ont pas les même moyenne concernant. Plus spécifiquement, ces résultats sont en faveur des élèves de genre masculin.

Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de la résilience chez les élèves de genre masculin (N 48) est estimée à (90) et un écart type de (7,27). En revanche, la moyenne des degrés résilience chez les élèves de genre féminin (N92) est estimée à (85,80) avec un écart type de (8,97). Ainsi la troisième hypothèse est confirmée.

2. Discussion et interprétation des résultats

2.1. Discussion et interprétation des résultats de la première hypothèse :

D'après les tableaux n° 5, 6,7 qui représente les résultats de la première hypothèse, nous avons déduit qu'il ya des différences dans les degrés de la résilience chez les élèves selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle (bas, élevés).

Les résultats de cette hypothèse montrent que les élèves ayant un niveau d'intelligence émotionnelle bas ont un degré de résilience élevé, et c'est contrairement aux études qui montrent que le facteur de l'intelligence dite émotionnelle joue un rôle important pour qu'il soit l'élève résilient et qu'il réussie bien sa scolarité, comme le montre Joseph Chabat qu'est professeur canadien de philosophie, que si les états émotionnels de l'élève sont positifs, comme la maîtrise des pulsions, l'optimisme, l'espoir, le rire, la performance de l'élève est alors meilleur et le succès plus assuré. Si, au contraire, ces états sont négatifs comme l'anxiété, les soucis, le pessimisme, la performance est alors inférieure et l'échec survient.

Mais ça ne signifie pas toujours qu'on doit avoir une intelligence émotionnelle élevée pour qu'on aura une résilience élevée, car parfois l'intelligence émotionnelle trop élevée ou bien un degré de résilience trop élevé peut influencer négativement sur la vie des personnes.

2.2. Discussion et interprétation des résultats de la deuxième hypothèse :

D'après le tableau N° 8: qui représente les résultats de la deuxième hypothèse on a déduit qu'il n'y a pas des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre (fille, garçon).

Les études sur les différences entre les sexes ne sont pas concluantes. Certaines recherches ont conclu que les femmes étaient plus émotionnellement intelligentes que les hommes, mais d'autres n'ont révélé aucune différence entre les sexes. Aussi, l'intelligence émotionnelle n'est pas innée, elle est essentiellement basée sur des facteurs sur lesquels peut avoir main mise et facilement maîtrisable : la conscience de soi, qui permet de connaître son intérieur, ses sentiments et renforce la confiance en soi.

D'autres part, l'influence du sexe sur l'intelligence pose la question des différences éventuellement trouvées entre les garçons et filles ou les hommes et femmes, dans une population donnée lorsque leurs tests collectifs aux tests d'intelligence sont comparés. La recherche de la différence de performance intellectuelle entre des populations diverses remonte au 19ème siècle et est lié au courant du déterminisme biologique, qui cherche à établir des hiérarchies fondées sur des critères biologiques entre les races, les genres et les classes sociales.

Les recherches sur le genre montrent que le masculin et le féminin ne sont pas des catégories naturelles mais des normes sociales. Détérez montre que les « tempéraments » dits féminin ou masculin, s'ils existent, sont bien le produit de la culture puisque dans d'autres sociétés, les femmes et les hommes se comportent autrement. Par exemple, des chercheurs anthropologiques ont montré que chez certains peuples, la douceur et la sensibilité sont des caractéristiques généralement attribuées aux individus de sexe masculin pendant que les femmes sont au pouvoir (Détérez, 2015). L'ordre sexué détermine et organise l'ensemble des institutions sociopolitiques, économiques, juridiques, symboliques, donc la famille, l'école, le monde du travail, la culture) selon un système inégalitaire qui influence les conduites et caractéristiques individuelles et collectives.

A partir de cette étude, on constate qu'il n'existe aucune différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon et genre (filles- garçons).

On observe que l'intelligence émotionnelle se construit et personne n'est né avec, c'est pour cela chacun de nous pourra l'avoir en travaillant sur soi-même et à partir du milieu social confronté par la personne.

2.3. Discussion et interprétation des résultats de la troisième hypothèse :

Selon le tableau N°9 : qui représente les résultats de la troisième hypothèse on a déduit qu'il y a des différences dans les degrés de la résilience selon le genre (fille- garçons).

Une étude intéressante réalisée dans un contexte professionnel sur un large échantillon de plus de 13,000 personnes par le **Resilience Institute** a pris le temps d'analyser séparément les résultats des femmes et hommes et confirme que celles-ci souffrent davantage que les

hommes de symptômes de stress (2fois plus) et d'un manque de confiance en soi (10% des femmes contre 6% des hommes).

Le concept de résilience est un bon point de départ pour une réflexion sur les forces et faiblesses des femmes. En effet, au-delà de la notion de résilience telle qu'elle a été décrite et popularisée par Boris Cyrulnik en France, le terme de résilience fait plus largement référence dans la communauté scientifique à la capacité à faire face au stress et à rebondir face l'adversité et ce dans tous les domaines de la vie, personnelle comme professionnelle.

Ces dernières années, des travaux de plus en plus nombreux mettent en avant des résultats qui permettent de mieux comprendre les différences hommes-femmes.

Parlons de la résilience du système éducatif, l'éducation est considérée comme le fondement de la croissance économique et du développement des individus. Prévenir (ou réduire) les risques de conflits et de catastrophe ayant un impact sur les systèmes éducatifs doit poser les bases de la résilience institutionnelle. Par ailleurs, intégrer des mesures de réduction des risques de conflits et de catastrophes dans les politiques éducatives. Donc renforcer la résilience des systèmes éducatifs est une nécessité croissante.

Ensuite, on peut difficilement en douter devant la réussite scolaire de sujets soumis à une haute probabilité d'échec, cumulant des risques initiaux et des difficultés objectives qui devraient les condamner à l'insuccès. Le terme de résilience, qui fait partie aujourd'hui du vocabulaire collectif, nous a appris pourtant combien les effets pathogènes, a priori systématiques, de certains traumatismes psychiques ne sont pas une fatalité.

Chacun de nous est concerné, ne serait-ce que par nos souvenirs d'une scolarité qui n'est jamais lisse de difficultés, voire d'humiliations. Face à la lutte actuelle contre les échecs de tous ordres, la notion de résilience scolaire apporte une contribution de poids à leur prévention. Elle est source d'espérance, tant au niveau des parents d'élèves que des enseignants, tuteurs de résilience et artisans d'une bien-traitance scolaire.

La résilience peut être comprise comme un processus dans lequel un ensemble d'attributs personnels et environnementaux sont mis en jeu, qui permettent à des enfants et des adolescents durablement soumis à une situation potentiellement pathogène de mener une existence satisfaisante et productive. Les individus résilients bénéficient d'un tempérament associant notamment sens des responsabilités, flexibilités, humour, séduction et créativité. A ces qualités s'ajoutent des caractéristiques environnementales.

D'après ces études, on constate qu'il ya des différences dans les degrés de résilience selon le genre.

Conclusion

Conclusion

L'adolescence peut être une période difficile, tant pour les adolescents que pour leurs parents. Après tout, c'est une période marquée par des nombreux changements sur les plans physique, affectif et social. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'aider l'adolescent à croire en sa propre valeur, se relever les défis de la vie, tirer des leçons de ses erreurs et à bâtir de la « résilience ».

Dans ce cadre on a essayé d'étudier l'effet de l'intelligence émotionnelle sur les degrés de résilience chez les adolescents scolarisés âgés de (13-18 ans).

A cet égard, les résultats de notre recherche illustrent clairement :

-qu'il ya des différences dans les degrés de la résilience chez les élèves selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé).

-qu'il n'existe pas des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre (fille, garçon).

-qu'il ya des différences dans les degrés de la résilience selon le genre (fille, garçon).

Mais ces résultats restent toujours dans les limites de la recherche selon l'échantillon choisi, la méthode utilisée, les tests utilisés pour récolter les données et les outils statistiques.

En effet, la recherche qu'on a menée à effectivement démontrer le rôle majeur que l'intelligence émotionnelle joue dans la construction de résilience chez les adolescents scolarisés et de leur réussite à l'école ainsi qu'à la vie quotidienne.

Notre échantillon se compose de 140 élèves des niveaux de deuxième année moyenne et de troisième année secondaire, l'application des échelles était en dehors des établissements, le temps donné pour chaque élève était une heure et notre enquête à durée un mois.

Enfin, dans notre recherche on a rencontré certaines difficultés comme l'insuffisance des ouvrages notamment ceux de l'intelligence émotionnelle, on n'a pas pu accéder aux établissements scolaires pour passer notre stage pratique à cause de confinement suite à la pandémie, difficultés de chercher les élèves dans leur domiciles, et surtout le manque de concentration des élèves lors de la passation des échelles, et enfin la difficulté à comprendre les items et ya ceux qui n'accepté même pas répondre.

A partir de notre étude, on propose des pistes aux chercheurs futures :

*La relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire.

*l'effet de l'intelligence émotionnelle sur la résilience.

*l'effet de la résilience sur la réussite des adolescents scolarisés.

La liste bibliographique

La liste Bibliographique

Liste des ouvrages :

1. Vanek Drefus.A et Mareau.CH. (2004), L'indispensable de la psychologie, Stuaryrama.
2. Maurice.A. (1997), Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah, Alger.
3. Christine.CH. (2007), Faire face aux émotions, Dunod, Paris.
4. Chahraoui. KH. (2003), Méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique, Dunod, Paris.
5. Armand.C et Guidetti.M. (2002), Les étapes de développements psychologique.
6. Bermand. J. (2009), Test et théorie de l'intelligence, Dunod, Paris.
7. Guidère.M, (2004), Méthodologie de recherche, université Lyon 2, Ellipses.
8. Naceur.A. (2010), L'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'efficacité personnelle chez les adolescents scolarisés.
9. Bobot.L. (2010), L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale ?
10. Anaut.M. (2003), La résilience, surmonté les traumatismes, Nathan, Paris.
11. Goleman.D. (1997), L'intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence, Paris.
12. Pierre G. Coslin. (2010), Psychologie de l'adolescent, Armand Colin, Paris.
13. Delag. M et Cyrulnik, B. (2010), Famille et résilience, Odile Jacob, Paris.
14. Bernaude,J. (2009), Test et théories de l'intelligence, Dunod, Paris.
15. Gardner.H. (1997), Les formes de l'intelligence, Odile Jacob, Paris.
16. François.D, (2000), La démarche d'une recherche en sciences humaines, Université Laval, de boeck.
17. Lautrey.J et Richard.J. (2005), Intelligence.
18. Kotsou. I. (2012), L'intelligence émotionnelle et management, Bruxelles.
19. Pascal.M et autres. (2003), Psychologie de développement enfant et adolescent, Belin.
20. Piaget.J. (1957), Psychologie de l'intelligence, collection Uprime, Paris.
21. Chartier.P et Loarer.E. (2005), Evaluer l'intelligence émotionnelle, Dunod, Paris.
22. Rodp.L. (2005), Introduction à la psychologie, San Stalé université, Chenelière éducation.
23. Papalia.D et autres. (2009), Psychologie de développement humain, 7^e édition, Chenelière Mcgraw-Hill.
24. Nicolas.P. Grand Dictionnaire de la psychologie, (2011), Larousse.
25. Anaut.M, (2005), La résilience, surmonter les traumatismes, Paris.
26. Sillamy.N, (2003), Dictionnaire de psychologie, Larousse.
27. François.A et autres, Précis de psychologie, Nathan, Paris V.
28. Olivier.H et autre. (2009), Psychologie du développement cognitif, Paris.
29. Cyrulnik.B, Résilience, connaissances de base, Odile Jacob.
30. Anaut.M, Psychologie de la résilience, 3^e édition, Armand Colin.
31. Pourtois.J. (2012), Les ressources de la résilience, Paris.

32. Goleman.D. (1997), L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence, édition Robert Laffont, Paris.
33. N'da.P. (2002), Méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats, éditions universitaires de cote d'ivoire, Abidjan.
34. محمد عصام ابو ندى. (2015). الضغط النفسي في العمل و علاقته بالمرونة النفسية لدى العاملين بمستشفى كمال عدوان بمحافظة شمال غزة. الجامعة الإسلامية . عمادة الدراسات العليا. كلية التربية. قسم علم النفس.

Liste des thèses et articles :

35. Stassart.C. (2013), Les facteurs parentaux, les stéréotypes de genre et l'intelligence émotionnelle dans le développement d'une sensibilité à l'anxiété chez l'enfant, thèse de doctorat en psychologie, université de Liège, facultés de psychologie et des sciences de l'éducation.
36. Dominique.H. (2012), L'intelligence émotionnelle, une des clés de la réussite scolaire, analyse UFAPEC, union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique.
37. Katzé.Martina et Venter.L. (2011), Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public : étude empirique, revue intentionnelle des sciences administrative, vol 77, p 405-439.
38. Kara.I. (2018), La résilience chez les enfants diabétiques, Université Abderrahmane Mira Bejaïa.
39. Bensoula.S et Bardjah.CH. (2019), La relation entre l'intelligence émotionnelle et les compétences sociales chez l'adolescent scolarisé. Université Abderrahmane Mira Bejaïa.
40. Marbeche, Tet Menasri.S. (2015), L'effet des styles de la traitance parentale sur les comportements agressifs scolaire. Université Abderrahmane Mira Béjaia.

Les sites internet :

<http://www.construire.ch>

www.strategie.gouv.fr

<https://www.supinfo.com/2084-intelligence-emotionnelle>

www.pourlascience.fr

www.cairn.info

Annexes

مقياس الذكاء الانفعالي

رقم العبارة	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق تماما
01	أنا أعرف متى أحدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية.					
02	عندما تواجهني الصعاب أتذكر الاوقات التي صادقت فيها صعابا و مشابهة تغلبت عليها.					
03	أتوقع أن انجز ما عزمت عليه بشكل جيد.					
04	يجد الآخرون سهولة في الثقة بي.					
05	أجد صعوبة في فهم الرسائل عبر اللفظية للآخرين.					
06	بعض الاحداث الهامة التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم و غير مهم .					
07	عندما يتغير مزاجي تتضح لي إمكانيات جديدة.					
08	العواطف إحدى الامور التي تجعل حياتي جديرة بالعيش.					
09	أنا أدرك انفعالاتي كما أعيشها .					
10	أتوقع حدوث أشياء حسنة .					
11	احب ان اشارك الاخرين في مشاعري.					
12	عندما اعيش عاطفة ايجابية اعرف كيف اجعلها تدوم					
13	اتب احداث تستهوي الاخرين					
14	ابحث عن الانشطة التي تجعلني سعيدا					
15	انا ادرك الاشارات غير اللفظية اوجهها للآخرين.					
16	اقدم نفسي بشكل يترك انطبعا جيدا لدى الاخرين					
17	عندما يكون مزاجي جيدا يسهل علي حل المشكلات.					
18	بالنظر الى تعابير وجوههم اتعرف على المشاعر التي يعيشها الاخرين.					
19	ادرك لماذا تتغير مشاعري.					
20	عندما يكون مزاجي ايجابيا باستطاعتي الاتيان بافكار جديدة					
21	انا اسيطر تماما على انفعالاتي					
22	اتعرف بسهولة على المشاعر التي اعيشها.					
23	احفز نفسي بتصور نتائج جيدة للمهام التي اقوم بها.					
24	امتدح الاخرين عندما يقومون بشيء جيد					

					انا ادرك الرسائل غير اللفظية التي يبعثها الآخرين	25
					عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته اشعر كأنني عايشة هذه الحادثة بنفسني	26
					عندما اشعر بتغيير بمشاعري اميل الى الاتيان بافكار جديدة	27
					عندما اواجه تحديا استسلم لانني اعتقد انني سافشل	28
					ادرك ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر اليهم	29
					اساعد الآخرين على ان يكونوا افضل في الاقوات الصعبة.	30
					استعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي لمواجهة الصعوبات	31
					استطيع أن أتعرف على مشاعر الآخرين بالاستماع الى نبرة أصواتهم	32
					أجد صعوبة في فهم لماذا يشعر الآخرون بهذه الطريقة	33

استبانة المرونة النفسية					الرقم
ادباً	نادراً	انابيحاً	غالباً	قريباً	
				أشارك الآخرين في مناسباتهم السعيدة والحزينة	1
				أسعى لمساعدة الآخرين في محنتهم.	2
				أعترف بالخطأ إذا اقتنعت بوجهة النظر المخالفة.	3
				أشعر بالخوف من مواجهة المشكلات.	4
				لدي القدرة على تكوين صداقات جديدة بسهولة.	5
				أؤمن بأن الخلاف في الرأي ضرورة لإثراء الموضوع المناقش.	6
				أرغب أن أصف نفسي بأنني ذو شخصية لطيفة وقوية.	7
				أعتمد أي فرصة للتواصل مع الآخرين.	8
				أسعى لتحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.	9
				أحترم آراء زملائي بالرغم من تعارضها مع رأيي الشخصي	10
				لدي الجرأة لمواجهة الواقع مهما كان مؤامراً.	11
				أحطط لأمر حياتي و لا أتركها تحت رحمة الصدفة.	12
				أتمسك برأيي بالرغم من صواب الآخرين	13
				أشعر بان لدى حب استطلاع و رغبة في معرفة ما لا أعرفه.	14
				أعتقد أن الحياة المثيرة هي التي تنتطوي علي مشكلات أستطيع أن أواجهها.	15
				أقدم المساعدة لزملائي في حل المشاكل التي لا يقدرون على حلها.	16
				أشعر بحرج من الاتصال بمسؤولي المباشر.	17
				أشعر بقلق شديد عند الدخول في المستشفى.	18
				أشعر أن معظم زملائي يحبوني.	19
				أعتقد أن الفشل يعود لأسباب تمكن في الشخص نفسه.	20
				أعتقد ما يحدث لي غالباً هو نتيجة تخطيطي.	21
				أعتقد أف الشخص يستطيع بناء مستقبله بنفسه.	22
				أعتقد أف البعد عف الناس غنيمة.	23
				أعتقد أن الحياة المستقرة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.	24
				أهتم بقضايا الوطن وأشارك في معظم نشاطاته.	25
				اعتبر أن التغيير هو سنة الحياة والمهم مواجهة بالنجاح.	26
				أغير قيمي ومبادئي إذا دعت الحاجة لذلك.	27
				لا تستحق الحياة بما فيها أن نعيشها.	28

Résultats de dépouillement :

Inte.emotion	Résilience	N. intel.emotio	Genre
55	93	Fille	Bas
55	93	Fille	Bas
56	91	Fille	Bas
56	91	Fille	Bas
57	89	Fille	Bas
57	89	Fille	Bas
58	96	Garçon	Bas
58	96	Garçon	Bas
59	93	Garçon	Bas
59	95	Fille	Bas
59	90	Fille	Bas
59	93	Garçon	Bas
59	95	Fille	Bas
59	90	Fille	Bas
61	91	Garçon	Bas
61	91	Garçon	Bas
63	97	Fille	Bas
63	97	Fille	Bas
64	78	Fille	Bas
64	77	Fille	Bas
64	101	Fille	Bas
64	78	Fille	Bas
64	78	Fille	Bas
64	77	Fille	Bas
64	101	Fille	Bas
64	78	Fille	Bas
65	83	Garçon	Bas
65	83	Garçon	Bas
67	83	Fille	Bas
67	102	Fille	Bas
67	83	Fille	Bas
67	102	Fille	Bas
68	91	Garçon	Bas
68	91	Garçon	Bas
70	97	Garçon	Bas
70	99	Fille	Bas
70	98	Garçon	Bas
70	76	Fille	Bas
70	97	Garçon	Bas
70	99	Fille	Bas
70	98	Garçon	Bas

70	76	Fille	Bas
71	83	Fille	Bas
71	74	Fille	Bas
71	81	Fille	Bas
71	93	Garçon	Bas
71	98	Fille	Bas
71	89	Garçon	Bas
71	83	Fille	Bas
71	74	Fille	Bas
71	81	Fille	Bas
71	93	Garçon	Bas
71	98	Fille	Bas
71	89	Garçon	Bas
72	97	Garçon	Moyen
72	98	Fille	Moyen
72	90	Fille	Moyen
72	97	Garçon	Moyen
72	98	Fille	Moyen
72	90	Fille	Moyen
73	93	Fille	Moyen
73	93	Fille	Moyen
76	91	Fille	Moyen
76	88	Fille	Moyen
76	78	Fille	Moyen
76	95	Garçon	Moyen
76	91	Fille	Moyen
76	88	Fille	Moyen
76	78	Fille	Moyen
76	95	Garçon	Moyen
78	70	Fille	Moyen
78	92	Fille	Moyen
78	70	Fille	Moyen
78	70	Fille	Moyen
78	92	Fille	Moyen
78	70	Fille	Moyen
79	81	Garçon	Moyen
79	83	Fille	Moyen
79	83	Fille	Moyen
79	81	Garçon	Moyen
79	83	Fille	Moyen
79	83	Fille	Moyen
80	81	Fille	Moyen
80	82	Fille	Moyen
80	81	Fille	Moyen
80	82	Fille	Moyen

81	98	Garçon	Moyen
81	81	Fille	Moyen
81	92	Fille	Moyen
81	88	Garçon	Moyen
81	98	Garçon	Moyen
81	81	Fille	Moyen
81	92	Fille	Moyen
81	88	Garçon	Moyen
82	96	Garçon	élevé
82	92	Garçon	élevé
82	90	Garçon	élevé
82	96	Garçon	élevé
82	92	Garçon	élevé
82	90	Garçon	élevé
83	78	Garçon	élevé
83	98	Fille	élevé
83	98	Garçon	élevé
83	78	Garçon	élevé
83	98	Fille	élevé
83	98	Garçon	élevé
84	94	Garçon	élevé
84	89	Fille	élevé
84	76	Garçon	élevé
84	87	Garçon	élevé
84	94	Garçon	élevé
84	89	Fille	élevé
84	76	Garçon	élevé
84	87	Garçon	élevé
85	74	Fille	élevé
85	79	Fille	élevé
85	72	Garçon	élevé
85	74	Fille	élevé
85	79	Fille	élevé
85	72	Garçon	élevé
87	71	Fille	élevé
87	79	Fille	élevé
87	71	Fille	élevé
87	79	Fille	élevé
89	80	Fille	élevé
89	80	Fille	élevé
90	94	Fille	élevé
90	84	Fille	élevé
90	94	Fille	élevé
90	84	Fille	élevé
93	87	Garçon	élevé

93	70	Fille	élevé
93	87	Garçon	élevé
93	70	Fille	élevé
101	97	Fille	élevé
101	97	Fille	élevé
103	87	Fille	élevé
103	88	Fille	élevé
103	87	Fille	élevé
103	88	Fille	élevé

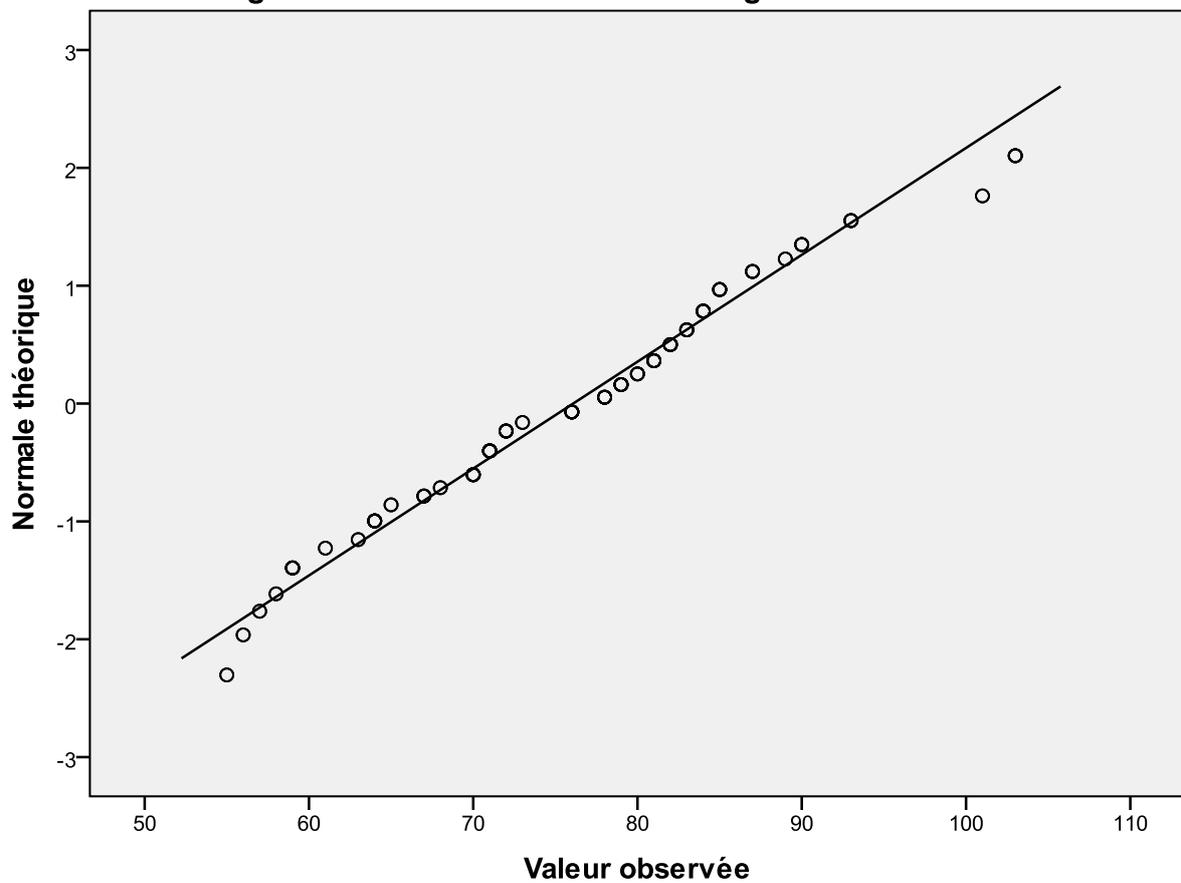
Statistiques descriptives :

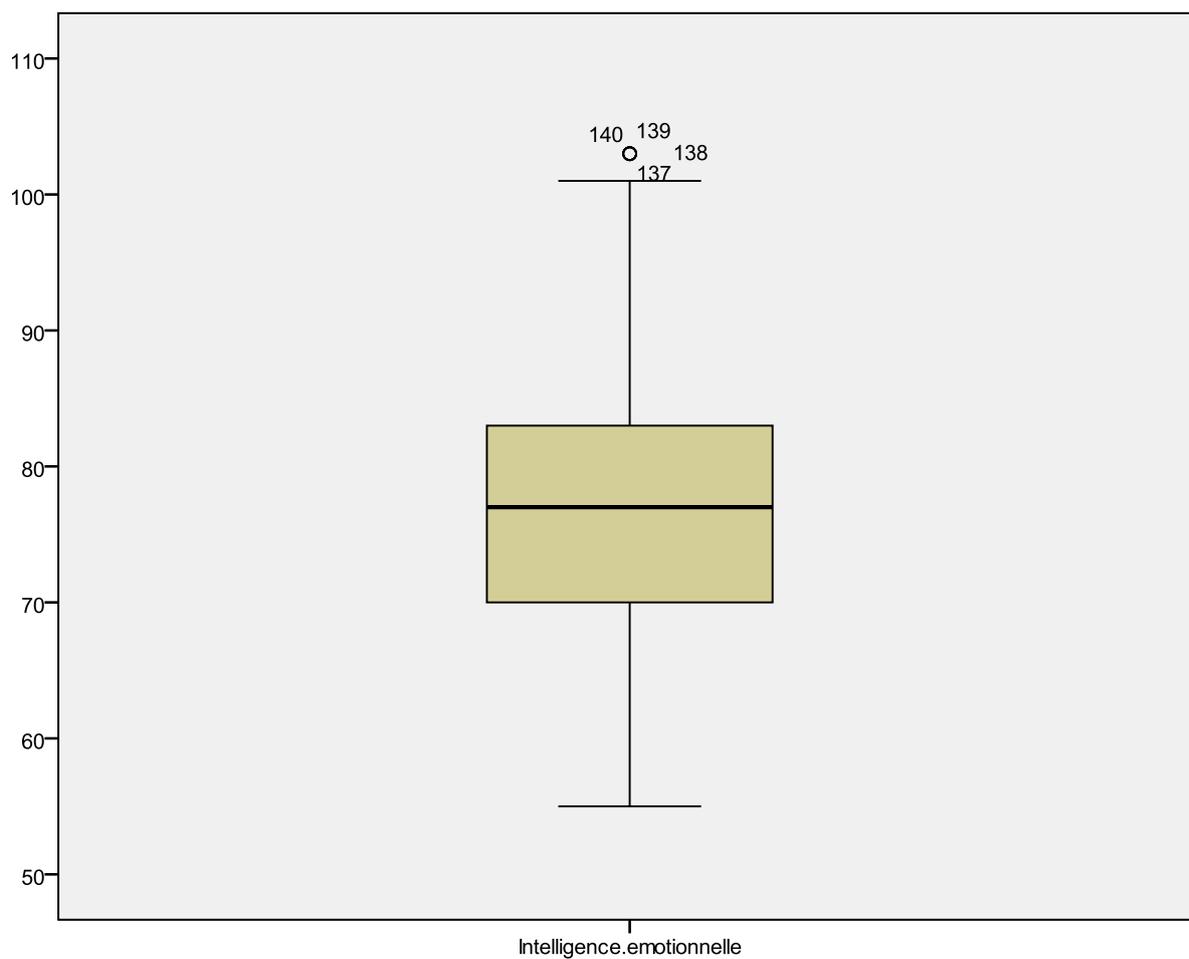
Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
Intelligence.emotionnelle	,073	140	,064	,975	140	,012

a. Correction de signification de Lilliefors

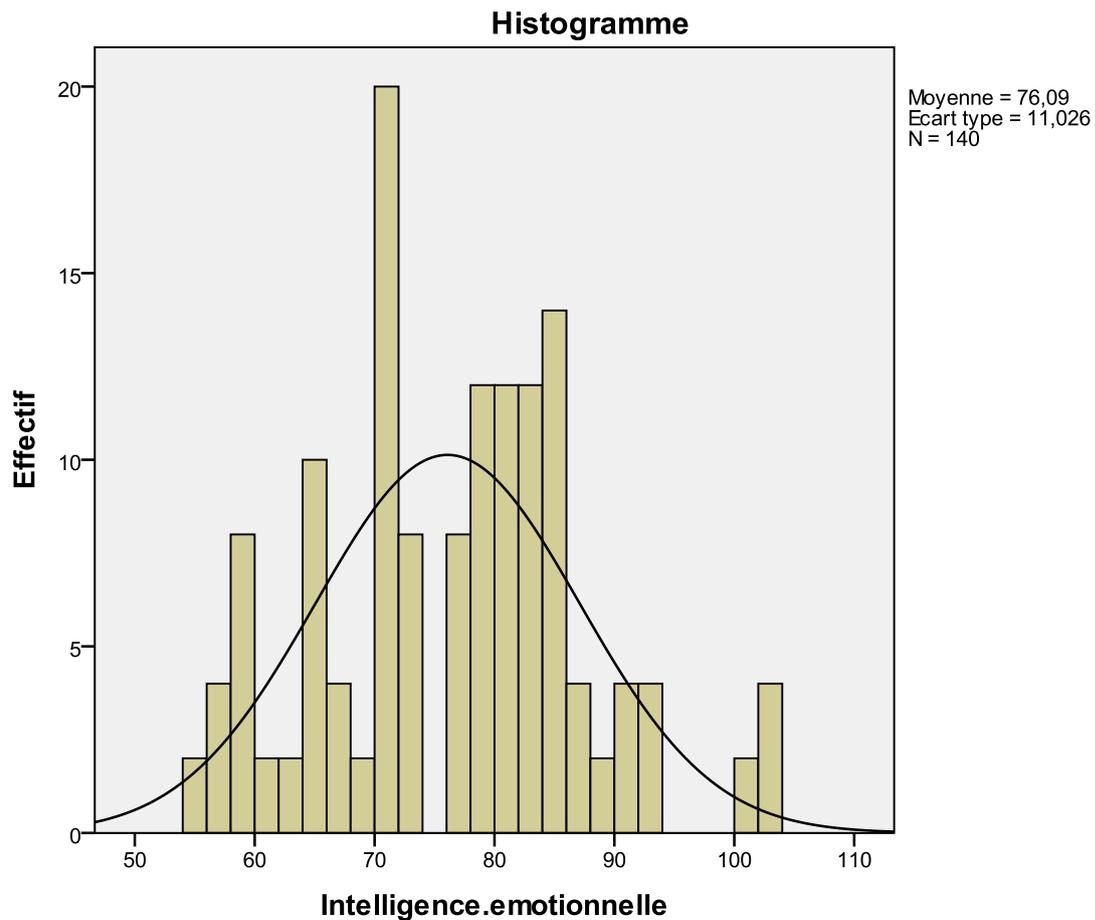
Normogramme Q-Q des résidus de Intelligence.emotionnelle



**Statistiques**

Intelligence.émotionnelle

N	Valide	140
	Manquante	1
Ecart-type		11,026
Minimum		55
Maximum		103
Centiles	25	70,00
	33	71,00
	50	77,00
	66	81,00
	75	83,00



Hypothèse N°1 :

Statistiques de groupe

N.intelligence.emot		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Resilience	Bas	54	89,48	8,230	1,120
	élevé	46	85,22	8,979	1,324

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Resilience	Hypothèse de variances égales	,925	,339	2,476	98	,015	4,264	1,722	,847	7,681
	Hypothèse de variances inégales			2,459	92,312	,016	4,264	1,734	,820	7,708

Hypothèse N°2 :**Statistiques de groupe**

Genre		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Resilience	Garçon	48	90,00	7,276	1,050
	Fille	92	85,80	8,975	,936

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Resilience	Hypothèse de variances égales	6,543	,012	2,794	138	,006	4,196	1,502	1,226	7,165
	Hypothèse de variances inégales			2,983	114,108	,003	4,196	1,407	1,409	6,982

Hypothèse N°3 :**Statistiques de groupe**

Genre		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Intelligence.emotionnelle	Garçon	48	76,00	9,198	1,328
	Fille	92	76,13	11,917	1,242

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Intelligence.emotionnelle	Hypothèse de variances égales	2,039	,156	-,066	138	,947	-,130	1,970	-4,026	3,765
	Hypothèse de variances inégales			-,072	118,451	,943	-,130	1,818	-3,731	3,470

Résumé :

Notre étude vise à montrer l'effet des niveaux de l'intelligence émotionnelle sur les degrés de la résilience chez les adolescents scolarisés. Notre échantillon se compose de 140 élèves, des classes du niveau deuxième année moyenne et troisième année secondaire âgés de (13-18 ans). L'intelligence émotionnelle a été mesurée à l'aide de l'échelle de Schutte et Al (1998), et la résilience par l'échelle de Mohamed Esam Abu Nada (2015). D'après l'analyse des résultats obtenue durant notre étude nous avons constaté qu'il existe des différences significatives dans les degrés de la résilience chez les élèves selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (bas, élevé). Cependant, il n'y a pas des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre (fille, garçon). Aussi, on a constaté qu'il existe des différences dans les degrés de la résilience selon le genre.

Mots clés : l'intelligence émotionnelle, la résilience, l'adolescent scolarisé.

Abstract :

Our study aimed to show the effect of emotional intelligence levels on the degree of you in school-going adolescents. Our sample consists of 140 students, from the middle second year and third year secondary classes aged (13 to 18). Emotional intelligence was measured using the scale of schutte et Al (1998), and resilience through the scale of Mohamed Esam Abu Nada (2015). From the analysis of the results obtained during our study wa found that there are significant differences in the degrees of resilience among students according to their levels of emotional intelligence (bes and high). However, there are no differences in the degrees of emotional intelligence depending on the gender of (girl and boy). Also, there are no differences in the degrees of resilience according to gender.

Keywords: emotional intelligence, resilience, the schooled teenager.

نبذة مختصرة

تهدف دراستنا إلى إظهار تأثير مستويات الذكاء العاطفي على درجات المرونة لدى المراهقين المتعلمين في المدارس – تتكون عينتنا من 140 طالباً، في الصف الثاني متوسط و ثالث ثانوي و تتراوح أعمارهم بين 13-18 عاماً تم قياس الذكاء العاطفي باستخدام مقياس (schutte et AL 1998) و المرونة باستخدام مقياس (محمد عصام أبو ندى ، 2015).

بعد تحليل النتائج إلي تم الحصول عليها خلال دراستنا و وجدنا أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجات الصمود بين الطلاب اعتماداً على مستويات الذكاء العاطفي لديهم (منخفض و عالي) لكن لا توجد فروق في درجات الذكاء العاطفي حسب الجنس (الإناث و الذكور) كما وجدنا أيضاً أن هناك اختلافات في درجات المرونة حسب الجنس.

الكلمات الدالة: الذكاء العاطفي، المرونة، المراهق، المتمدرس.