



جامعة بجاية  
Tasdawit n Bgayet  
Université de Béjaïa

*Université Abderrahmane Mira – Béjaïa  
Faculté des Sciences Humaines et Sociales  
Département des Sciences Sociales*

*Mémoire de fin de cycle*

**Thème**

# **L'intelligence émotionnelle et le stress**

## **Quel effet ?**

Etude pratique réalisé chez les adolescents scolarisés au lycée Hafsa  
(Akbou)

*En vue de l'obtention du diplôme de Master  
Option : Psychologie Clinique*

**Réalisé par :**

HARFI SALÉHA

KACI WALIDA

**Encadré par :**

Dr. BENCHALLAL. Abdelouahab

*Année 2020-2021*

# *Remerciements*

On remercie avant tout le bon dieu qui nous à donner le courage et la volonté de réaliser ce travail.

On tient tout particulièrement à remercier Dr BENCHALLAL ABDELOUAHAB notre encadreur, qui n'a pas ménagé le moindre effort pour nous assister dans le choix du thème et la réalisation de notre mémoire de fin d'étude. L'expression de notre profonde gratitude quant à sa patience, le temps et l'attention qu'il nous a consacrée.

On tient à remercier les responsables du lycée Hafsa Oum Mouminine et tout l'équipes administrative pour leurs gentilles, disponibilités et soutien lors de notre stage pratique, et plus particulièrement la conciliaire d'orientation scolaire pédagogique Mlle Djaouida.

Sans oublier tous ceux ou celles qui ont contribué du près ou du loin à l'élaboration de ce travail.

# *Dédicaces*

Du profond de mon cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers,

- A la mémoire de mon père Ce travail est dédié à mon cher père, décédé trop tôt. Mon exemple éternel et qui m'a toujours poussé et motivé dans mes études. J'espère que, du monde qui est sien maintenant, il apprécie cet humble geste comme preuve de reconnaissance de la part de sa fille.
- A ma chère mère qui m'a soutenu et encouragé durant ces années d'études quelle trouve ici le témoignage de ma profonde reconnaissance.
- A mon frère Moulou
- A tous les membres de la famille Harfi
- A ma belle-famille et mon fiancé Youyou
- A tous mes cousins et cousines Dida, Ghania, Doudine, Djidja, Katia, Célia, Sara, Zimou, Zahra, Bob, Ryma, Hicham.
- Sans oublier mes chères amis Kamélia, Leticia, Ikram, Hassina, Lamia, Yasmine, Dida, Walida, Imane, Célia et Farés.

*Liha*

# *Dédicaces*

Avec un cœur plein d'amour et de fierté je dédie ce travail qui est achevé avec l'aide du bon dieu.

A mes chers parents pour leurs amours, leurs soutiens et leurs sacrifices, et leurs encouragements que ce travail soit pour eux un modeste témoignage de ma profonde affection et tendresse, que dieu les protège et les garde en bonne santé

A mon cher frère sida Ali et ma petite sœur Inès

Mes spéciales dédicacent à mon mari Nabil Chahar qui m'a encourager et aider dans les moments difficile et qui était toujours derrière moi à me soutenir.

A mes beaux-parents Mam Zina et baba mezien

A mes belles-sœurs Malia et Hassiba

A mes tentes Nadia, sisa, wahiba, fouzia, farida, hakima ,dida,

A tout la famille Kaci

A mes cousines adorées Kahina, nessrine, anais

Et sans oublier mes chères copines Liha, Yasmine, Célèna, Dida, Imane, Syla.

*Walida*

# Sommaire

La liste des tableaux

La liste des figures

Introduction -----2

## Partie théorique

### Chapitre 1 : Le cadre générale de la problématique

Préambule -----6

1. La problématique ----- 6

2. Les hypothèses ----- 9

3. Les raison de choix d thème----- 9

4. Les objectifs de la recherche ----- 9

5. Définitions des concepts -----10

5.1. Définitions des concepts clés -----10

5.2. Définitions des concepts opérationnelle-----11

6. Les études antérieures -----12

7. Commentaire sur les études antérieures -----17

### Chapitre 2 : L'intelligence émotionnelle

Préambule-----19

#### Première partie : L'intelligence

1. Définition de l'intelligence -----19

2. Les théories de l'intelligence-----20

2.1. La conception uni-factorielle de Spearman -----20

2.2. La conception multifactorielle -----21

2.3. La théorie de Joy-Paul Guilford -----22

2.4. La théorie triarchique-----22

2.5. La théorie des intelligence multiples-----23

3. Les types d'intelligences -----24

4. Les outils de mesure de l'intelligence-----25

#### Deuxième partie : Les émotions

1. Définitions des émotions-----26

2. Les théories des émotions -----	27
2.1. Les théories bi-factorielle de Schachter -----	27
2.2. Les théories des émotions de bases -----	28
2.3. Les théories bi-dimensionnels -----	28
2.4. La théorie de l'évolution cognitive -----	29
3. Les composants des émotions -----	29
4. Les types des émotions -----	30
5. La relation entre l'émotion, l'intelligence -----	32

### **Troisième partie : l'intelligence émotionnelle**

1. les origines de l'intelligence émotionnelle -----	33
2. Définitions de l'intelligence émotionnelle -----	34
3. Considérations théoriques concernant l'intelligence émotionnelle -----	35
4. Les différentes modèles de l'intelligence émotionnelle -----	35
4.1. Le modèle de Mayer et Salovey -----	35
4.2. Le modèle de Bar-on -----	36
4.3. Le modèle de Goleman -----	36
5. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle -----	39
6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle -----	41
6.1. Le test de Mayer-Salovey-caruso Emotionnelle Inteligence Test (MSCEIT) -----	41
6.2. Le Trait Emotionnel Intelligence Questionnaire de petrides et Furnham (TEIQUE) -----	42
7. L'intelligence émotionnelle chez les adolescentes -----	42
<b>Synthèse -----</b>	<b>44</b>

## **Chapitre 3 : Le Stress**

<b>Préambule -----</b>	<b>46</b>
1. Les Origines de stress -----	46
2. Définition de stress -----	47
3. Les théorie de stress -----	48
3.1. Les théories biologiques -----	48
3.2. Les théories cognitives du stress -----	49
3.3. Les théories transactionnelles du stress -----	51

4. Les types de stress -----	53
5. Les causes de stress -----	55
6. Les conséquences de stress -----	57
7. Les effets de stress -----	58
8. L'individu en situation de stress -----	62
9. Prévention de stress -----	69
10. La relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress -----	71
<b>Synthèse -----</b>	<b>72</b>

## **Partie pratique**

### **Chapitre4 : La méthodologie de recherche**

<b>Préambule -----</b>	<b>75</b>
1. La méthode utilise -----	75
2. Définition et application des échelles -----	76
2.1. L'échelle de l'intelligence émotionnelle de schutte et al -----	76
2.2. L'échelle de stress de Taylor -----	78
3. Présentation de terrain de recherche -----	80
4. la pré-enquête -----	81
4.1. Définitions de la pré-enquête -----	81
4.2. Déroulement de la pré-enquête -----	81
5. L'échantillon et ses caractéristiques -----	81
6. Enquête -----	85
6.1. Définitions de l'enquête -----	85
6.2. Déroulement de l'enquête -----	85
7. Les outils statistique -----	85
8. Les difficultés rencontrées -----	86
<b>Synthèse -----</b>	<b>86</b>

### **Chapitre 5 : Analyse et interprétation des résultats**

<b>Préambule -----</b>	<b>88</b>
1. La présentation et l'analyse des résultats -----	88
2. Les discussions et les interprétations des résultats -----	93
<b>Synthèse -----</b>	<b>95</b>

**Conclusion** -----97

**Liste bibliographique**

**La liste des annexes**

**Résumé**

# Liste des tableaux

N°	Titre du tableau	Page
01	Tableau des 25 compétences émotionnelles (d'après Goleman, 1999, citai par Jacques Lautrey/ Jean-François Richard)	38
02	Résumé des différentes émotions	67
03	Interprétation des résultats de l'échelle de Taylor de stress	80
04	La répartition de notre échantillon d'étude selon le genre	82
05	La répartition de notre échantillon d'étude selon les filières.	84
06	Les résultats du test de KOLMOGOROV-SMIRNOV concernant la variable de l'intelligence émotionnelle	88
07	Les déférentes catégories l'intelligence émotionnelle (étalonnage).	89
08	La différence dans les degrés de stress chez les élèves selon le niveau de leur intelligence émotionnelle (bas, élevé).	90
09	La différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.	91
10	La différence dans les degrés de stress selon le genre.	92

# Liste des figures

N°	Titre de la figure	Page
01	Le model transactionnelle ou biopsychosocial du stress	52
02	Les sécrétions hormonales au cours du stress	63
03	Résumé de la séquence émotionnelle	66
04	La représentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude selon le genre	83
05	La répartition graphique de répartition de notre échantillon d'étude selon les filières	84
06	La courbe de distribution naturelle pour les degrés de l'intelligence émotionnelle	89

# **Introduction**

L'école est un milieu fondamental au l'adolescent passe la plupart de son temps, il fréquente des différentes groupes ; les autres élèves, les enseignants, les éducateurs-surveillants, les psychologues...

Au milieu scolaire les élèves interagissent et vivent plusieurs situations qui sont des occasions d'apprendre à vivre en société : connaître de nouvelles personnes, créer des relations amicales, et ce milieu leur donne la possibilité de s'exprimer, et aussi d'apprendre à contrôler leur émotions et celle des autres.

Dans cette phase l'adolescent cherche à résoudre des problèmes et de se préparer pour affronter la réalité.

En effet pour que les adolescents réussissent dans la vie particulièrement à l'école, il ne suffit pas de bien réfléchir et de maîtriser des savoirs mais c'est de développer l'intelligence émotionnelle qui veut dire gérer leur émotion et comprendre celle des autres.

Pour cela il va étudier son intelligence émotionnelle. Cette dernière est définie par Salovey et Mayer comme « Une forme d'intelligence qui suppose la capacité à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes » (Salovey et Mayer, 1990).

L'intelligence émotionnelle, elle nous aide à réduire l'excès de stress et de comprendre nos émotions et devenir plus conscient de soi.

Selon Walter Cannon qui dit en 1928 : « stress est une réponse qui fait partie d'un système (corps-esprit) ou l'excitation physiologique et l'expérience émotionnelle sont concomitantes ». (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 19)

L'objectif de notre recherche porte principalement à montrer la relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress chez les adolescents scolarisés.

Ce mémoire sera composé de deux parties : théorique et pratique.

La première constituée de trois chapitres : Le premier chapitre porte le cadre général de la problématique qui contient : la Problématique, les hypothèses, les objectifs et les raisons de choix de thème, les concepts opérationnels et les études antérieures.

Le deuxième chapitre consacré pour étudier l'intelligence émotionnelle, son histoire, sa définition, ses modèles, les facteurs de développement et les outils de mesure, mais avant tout on a commencé par la première partie qui est l'intelligence, sa

définition, ses théories, ses types et les outils de mesure de l'intelligence. Et en deuxième partie l'émotion, sa définition, ses théories, ses composantes et ses types.

Le troisième chapitre qui est le stress, contient son origine, sa définition, ses théories et les types, les causes, conséquence, les effets, l'individu en situation de stress et la prévention.

La deuxième partie constituée de deux chapitres :

Le quatrième chapitre explique la méthodologie de recherche ; la méthode utilisé, définition et application des échelles, présentation de terrain et la pré-enquête l'échantillonne et ses caractéristiques, l'enquête et les difficultés rencontrées.

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

# **Partie théorique**

# Chapitre I : le cadre général de la problématique

## *Préambule*

1. La problématique
2. Les hypothèses
3. Les raisons du choix de thème
4. Les objectifs de la recherche
5. Les concepts opérationnels
6. Les études antérieures

## *Synthèse*

**Préambule**

Dans ce chapitre on va aborder la problématique, les hypothèses, les raisons de choix de thème et les objectifs de notre recherche et à la fin les études antérieures.

**1. La problématique**

Une école est un établissement où l'on accueille des individus appelés « écoliers » ou élèves afin que des professeurs leur dispensent un enseignement de façon collective.

L'école, transmet les connaissances qui ont fait le monde d'aujourd'hui, mais sa mission ne s'arrête pas là : L'enfant qui fréquente l'école ne va pas seulement apprendre des connaissances, et l'école qui l'accueille se rapporte à la société qui l'organise.

L'école a pour mission première de développer le plus possible les facultés intellectuelles, physiques et ce qui concerne les valeurs spirituelles de chaque enfant. Or que en développant son intelligence et ses connaissances, l'élève, reçoit l'incalculable héritage du savoir transmis par les générations précédentes, va y gagner sa liberté et sa responsabilité. Plus il apprendra, plus il sera libre ; Libre de choisir son métier, de construire son avenir, choisir son mode de vie. Pour être libre, il faut pouvoir choisir, et pour choisir, il faut savoir, il faut connaître.

Ce qui est connu depuis longtemps que l'intelligence est le meilleur prédicteur de la réussite dans de nombreux domaines comme (école, la vie sociale, le travail).

L'intelligence est la capacité à apprendre à partir de l'expérience, à résoudre des problèmes et à s'adapter à de nouvelles situations. (David. M, 2004, p 431)

L'intelligence est un concept construit selon un point de vue social. Une culture juge « intelligent » tout ce qui contribue au succès dans cette culture (Sternberge et Kaufman, 1998). Dans les régions rurales du Kenya, l'intelligence peut être le don de connaître les herbes qui traitent des maladies particulières. Dans les cultures asiatiques, cela peut concerner des aptitudes sociales. Dans les pays occidentaux, l'intelligence est définie par l'aptitude à effectuer des tâches sur le plan cognitif. (David. M, 2004, p 422)

Selon Davide Wechsler « l'intelligence, est la capacité d'un individu à initier des actions dirigées vers un but, à penser de manière réaliste et à interagir avec son environnement »

Certains des premiers théoriciens, comme Thorndike et Gardner, ont frayé la voie aux experts contemporains dans le domaine de l'intelligence émotionnelle. Chaque paradigme théorique présente l'intelligence émotionnelle soit selon le modèle de la

capacité, soit selon un modèle mixte. Dans les modèles centrés sur la capacité, l'intelligence émotionnelle apparaît comme une forme pure de capacité mentale et, par conséquent, comme une intelligence pure.

Le concept de « l'intelligence émotionnelle » a été introduit dans la littérature psychologique en 1900 (Salovey et Mayer), afin de comprendre les différences individuelles dans les phénomènes affectifs. En effet, bien qu'une importante avancée dans le domaine de la recherche sur les émotions ait permis de faire progresser notre compréhension des différences individuelles à la fin des années 1980, les études étaient menées selon des méthodes et dans les buts différents, et les résultats étaient dispersés. Par exemple, alors que la psychologie cognitive et la psychologie sociale s'appliquaient à identifier et à décrire les différences individuelles liées à des phénomènes tels que la perception, l'encodage, le traitement et la régulation des affects, les psychologues cliniciens examinaient les compétences émotionnelles et cherchaient à savoir si on pouvait les développer. (Sander. D et Scherer .K, 2009, p 375)

Dans le courant des années 1990, dû à l'air du temps et au best-seller « Emotional Intelligence » de Daniel Goleman (1995), ce modèle qui devait encourager le développement théorique et empirique dans la recherche sur les émotions est devenu un concept populaire, qui montre que l'intelligence émotionnelle est le meilleur prédicteur de la réussite de la vie professionnelles et personnelle grâce à l'apprentissage de certaine aptitude. (Sander. D et Scherer. K, 2009, p 375)

L'intelligence émotionnelle a connu un grand rendement après le modèle de Baron qui a mis les premières tentatives de mesure de l'intelligence émotionnelle. Selon lui il est décliné comme un ensemble d'aptitude, de compétence et d'habilité non cognitives, il montre que l'intelligence émotionnelle aide à faire face ou état qui perturbe la stabilité de l'individu plus précisément comment gérer le stress.

Le concept de stress définit par Selye 1936 comme une réaction d'adaptation. « D'après Selye le stress est la réponse non spécifique de l'organisme à toute demande qui lui est faite. A cet effet les réponses physiologiques provoquées par une demande de l'environnement sont semblables et ce peu importe la nature de la demande, d'où la notion de réponses non spécifiques »

Le stress devient l'ensemble des réactions physiologiques et psycho-émotionnelles d'un individu face à un agent stresseur, dont la qualité « bonne » ou « mauvaise » dépend de l'état émotionnel de cet individu et de la nature objective du stresseur. (Hoareau D. 2001. p 10)

Stress est un processus au travers duquel nous percevons et répondons à certain événement, appelés facteurs de stress, que nous appréhendons comme une menace ou un défi. (David. M. 2004, p 532)

La conception classique physiologique du stress de Selye et Cannon : Cannon développe la première théorie du stress qu'il définit comme une réaction physiologique liée aux émotions et visant à rétablir l'homéostasie. Pour lui, la réponse au stress fait partie d'un système unifié corps/esprit dans lequel l'excitation physiologique et l'expérience émotionnelle sont concomitantes, donnant lieu à un modèle de réaction comportementale. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, P 19)

Selye désigne cette réponse globale sous le terme de « syndrome général d'adaptation » dont il distingue trois phases : la phase d'alarme, la phase de résistance et la phase d'épuisement.

Cette conception biologique à donner naissance à des théories psychologiques comme le modèle et cognitive, et transactionnel de Lazarus et Folkman qui ont définis le stress comme « une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée comme débordant les ressources d'un individu et pouvant mettre en danger son bien-être ». Lazarus et Folkman ont proposé que le stress ne dépende pas de chaque individu, ni de l'environnement qui l'entoure, il viendrait de l'état cognitif qui évalue chaque situation et sa capacité à s'y adapter.

L'individu est donc considéré comme un acteur qui peut moduler l'impact des agents-stresseurs par des stratégies cognitives, émotionnelles et comportementales. (Aubé. C, Morin. E, 2015, p 147).

La gestion du stress correspond à un ensemble de techniques autant éducatives que psychocorporelles, qui nécessitent de prendre conscience, d'apprendre à modifier les habitudes de penser.

Donc, d'après toute les données recueillis, en notre possession on s'interroge sur l'intelligence émotionnelle et le stress chez les adolescents scolarisés et pour mieux cerné notre sujet nous amenons a posé la question suivante :

Quel est l'effet de l'intelligence émotionnelle et le stress chez les adolescents scolarisés ?

## **2. Les hypothèses :**

1. Existence une différence significative dans les degrés de stress chez les élèves, selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle.

2. Existence des différences dans les degrés de l'intelligence émotionnelle selon le genre.
3. Existence des différences dans les degrés de stress selon le genre.

### **3. Les raisons de choix de thème :**

L'intelligence émotionnelle est une nouvelle notion qui est considérée comme une clé de la réussite scolaire.

L'intelligence émotionnelle a une habilité à être conscient de ces émotions à les exprimer correctement avec les autres.

Le stress est un phénomène très fréquent dans le milieu scolaire, qui peut être un frein ou une barrière dans leur étude.

Ce thème aide les gens à mieux gérer ces émotions et faire face à des événements stressants sur tout que les adolescents scolarisés sont les plus touchés par ce phénomène.

### **4. Les objectifs de la recherche :**

- L'objectif principal de notre recherche est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses
- Mesurer le degré de l'intelligence émotionnelle et le degré de stress
- Déterminer les différents degrés de l'intelligence émotionnelle et le stress chez les adolescents scolarisés
- Appliquer nos connaissances théoriques sur le terrain pour arriver à des résultats concrets

### **5. Définition des concepts :**

#### **5.1. Définitions des concepts clés :**

##### **5.1.1. L'intelligence émotionnelle :**

Selon Mélanie Germain 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. (Dominique Houssonloge, 2012, p2)

Selon Peter Salovey et John Mayer l'intelligence émotionnelle est la capacité à surveiller ses propres sentiments et ceux des autres, à les discriminer, et à utiliser cette information pour guider sa réflexion et ses actions. (Lecomte Jacques, 2008, p 33)

### **5.1.2. Le stress :**

Le stress serait donc une réponse univoque que donne tout organisme aux demandes de son environnement, et ne dépendant pas de la nature de cet environnement ou de cette demande, mais de son intensité, de sa répétitivité, ou de sa soudaineté. En clair tout organisme qui subit une demande de forte intensité, ou répétitivité, au brutal va répondre (et c'est cette réponse qui le stress). Soit en s'adoptant, soit en tombant malade\*. (Hoareau. D, 2001, p 27)

« Le stress est une réaction non spécifique de l'organisme, qui a lieu lorsqu'un organisme est confronté à des agressions physiques diverses » (Graziani Pierluigi, 2005, P 23)

### **5.1.3. L'adolescent :**

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'adolescence est une période de transition entre l'enfant et l'âge adulte commence généralement vers 11 ou 12 ans et se termine vers le début de la vingtaine. (Papalia Diane E, Sally W Olds, 2005, p 214)

**5.2. Définition des concepts opérationnelle :****5.2.1. L'intelligence émotionnelle :**

Si le degré total, des réponses des élèves de deuxième année du lycée a akbou (hafsa Oum mouminine), à l'échelle de l'intelligence émotionnelle qui a été construit par Schutte et Al, et le degré totale déterminent est ce que l'élève possède une intelligence émotionnelle base ou élevé.

**5.2.2. Le stress :**

C'est le degré total des réponses des élèves de 2ème année du lycée a Akbou (Hafsa ou mouminine), à l'échelle de stress qui a été construit par Taylor, et le degré totale déterminent est ce que l'élève possède un niveau de stress (très faible, faible, moyen, au-dessus de la moyenne, fort).

**5.2.3. L'adolescence :**

L'adolescence est une période de développement humaine qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 à 19ans.

L'adolescence est une période de préparation à l'âge adulte à la cour de la quelle ont lieu des étapes clé de développement

Au niveau cognitive l'adolescence est caractérisé par un développement de la pensé abstrait, du savoir et du résonnement logique

C'est une période de changement et de déséquilibre et de métamorphose physiologique marqué par la puberté et maturation.

Du point de vue social l'adolescence est une période de préparation au rôle sociaux de l'âge adulte culturellement adapté tel que faire partie du monde professionnel ou de trouver un partenaire intime

**6. Les études intérieures concernant l'intelligence émotionnelle et le stress :****6. Les études sur l'intelligence émotionnelle :****6.1.1. L'étude Peter Salovey et John Mayer :**

Peter Salovey et John Mayer qui ont été les premiers à utiliser l'expression « intelligence émotionnelle » et, situe 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. (P.Salovey J.Mayer, 1990, P.185-211).

La première branche, celle de la perception émotionnelle, correspond à la capacité à être conscient de ses émotions et à exprimer ses émotions et besoins émotionnels correctement aux autres. 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 abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée (Mayer et Salovey, 1997)

### 6.1.2. Les études de Daniel Goleman (1990) :

Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique qui a écrit des articles au sujet de la recherche sur le cerveau et le comportement pour le New York Times. a découvert les travaux de Salovey et Mayer dans les années 1990. Inspiré par leurs conclusions, il a commencé ses propres recherches dans le domaine et il a fini par écrire *l'intelligence émotionnelle* (1995), livre marquant qui a amené les secteurs public et privé à se familiariser avec l'idée de l'intelligence émotionnelle. Le modèle de Goleman gravite autour de quatre principaux concepts. Le premier, la conscience de soi, consiste dans la capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence. Le deuxième concept, la maîtrise de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation.

Le troisième concept, celui de la conscience sociale, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui. Enfin, la gestion des relations, qui est le quatrième concept, correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits. (Yvonne Stys et Shelley L. Brown 2004. P14)

### 6.1.3. L'étude de Bar-on 1997 :

Directeur de l'Institut des intelligences appliquées du Danemark et expert-conseil auprès de divers institutions et organismes en Israël, Reuven Bar-On a mis au point une des premières mesures de l'intelligence émotionnelle à utiliser l'expression « quotient émotionnel ». Son modèle de l'intelligence émotionnelle gravite autour du *potentiel* de rendement et de succès, plutôt que du rendement ou du succès comme tel, et est considéré comme étant orienté vers le processus plutôt que vers les résultats (Bar-On, 2002). Il distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : l'intrapersonnel, l'interpersonnel, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale.

Bar-On estime que l'intelligence émotionnelle et l'intelligence cognitive contribuent autant l'une que l'autre à l'intelligence générale d'une personne, qui constitue par conséquent une indication de son potentiel de réussir dans la vie (Bar-On, 2002. P10-11).

### 6.1.4. L'étude de Petrides et Furnham (2013) :

Les modèles par traits, comme celui de Petrides et Furnham (2001), décrivent l'intelligence émotionnelle comme un trait de la personnalité. Leur mesure du TEIQue en fait foi. Les mesures de l'intelligence émotionnelle par habiletés selon le modèle de

Mayer et Salovey (1997) seront présentées ainsi que les approches par compétences et par traits. Elles seront complétées par quelques critiques.

Petrides et Furnham (2021) proposent un modèle où ils retiennent des traits de personnalité pour définir le concept d'intelligence émotionnelle. C'est ce modèle qui a été retenu pour cette étude. Leur modèle n'est pas une nouvelle approche, mais ils tentent de synthétiser et d'évaluer une approche qui existe déjà (Petrides et Furnham, 2001). Selon eux, il existe des évidences empiriques démontrant que l'intelligence émotionnelle est un trait.

#### **6.1.5. L'étude de Schutte et Al :**

En 2001 ont montré que les personnes émotionnellement intelligentes en plus de chance d'être choisies comme partenaire et que l'intelligence émotionnelle contribue à la satisfaction conjugale.

En (2002) : ont observé que les individus ayant une intelligence émotionnelle élevée ont une humeur plus positive et une meilleure confiance en eux. Ces individus peuvent plus facilement comprendre, identifier et réguler leurs émotions et donc mieux résister aux influences de l'environnement susceptibles de porter atteinte à leur humeur ou à leur confiance en eux.

En (2007) : ont observé qu'une intelligence émotionnelle élevée est généralement associée avec une meilleure santé. Cette relation a lieu aussi bien pour la santé mentale que pour la santé physique auto-rapportée. (Bodurwé. K, 2008, p 19)

#### **6.1.6. L'étude de Totterdell et Holman :**

En (2003) : ont démontré que l'intelligence émotionnelle est un excellent prédicteur de performance dans les professions de service (ex : service clientèle) ceci n'a rien d'étonnant puisque ces professions requièrent un important travail émotionnel pour satisfaire aux exigences à savoir l'expression des émotions négatives.

#### **6.1.7. L'étude de Petrides et Al :**

En (2004) : ont montré que l'intelligence émotionnelle peut être considérée comme un prédicteur de la réussite scolaire uniquement si le QI de l'élève est inférieur de 118. Les élèves dotés d'une faible capacité cognitive ont davantage de difficultés face aux défis posés et ont subséquemment, besoin de capacités non cognitives (telle l'IE) afin de surmonter ces obstacles. Ils ont montré qu'une intelligence émotionnelle élevée est donc plus importante pour les étudiants avec QI faible. L'intelligence émotionnelle semble au contraire ne pas avoir le même effet pour des sujets dotés d'un QI élevé. Ils

ont remarqué en plus que les élèves ayant significativement plus souvent expulsés de l'école. En revanche les individus possédant de bonnes compétences sociales s'engager davantage dans la régulation et l'évaluation des émotions et recourent donc moins aux comportements antisociaux.

En (2006) : ont également montré que les élèves ayant des hauts scores d'intelligence émotionnelle (mesurer par TEIQue) sont considérés par leurs pairs comme étant plus coopératifs, ayant plus de qualité de leadership et étant moins agressifs, moins dépendant, et moins destructeurs.

Ils ont confirmé par des analyses réalisées sur l'attribution de caractéristique relèvent, que les élèves avec un haut score d'intelligence émotionnelle ont tendance à être estimé comme plus po-sociaux, au contraire les élèves à l'intelligence émotionnelle basse seront plus facilement vus comme antisociaux. (Bodarwé. K, 2008, p 19)

#### **6.1.8. L'étude de Mikolajczak, Austin :**

En (2005-2007) : ont observé que les individus émotionnellement intelligents perçoivent leur réseau social comme étant plus large et plus satisfaisants.

En (2006) : Mikolajczak et Al, ont montré que l'intelligence émotionnelle influence l'évaluation de la situation stressante (en cas d'examen). Les étudiants émotionnellement intelligents ont d'avantage confiance en eux quant à la réussite de leurs examens et les considéré comme un défi que comme une menace, au contraire de leurs confrères ayant un niveau d'intelligence bas.

En (2007) : ont analysé les scores d'intelligence émotionnelle globaux et les facteurs d'intelligence émotionnelle dans différents secteurs professionnels, en ressort que les scores globaux élevés ont obtenu par les personnes travaillant dans le secteur de la santé et des finances, au contraire les scores globaux les plus bas ont été observés chez les sans-emplois.

Ils ont constaté que l'intelligence émotionnelle est une condition nécessaire (mais non suffisante) au succès professionnel.

En (2007) : ont observé qu'un individu possédant un score élevé en intelligence émotionnelle aurait trois fois moins de chances de tomber en burn-out qu'un individu avec un score faible.

#### **6.1.9. L'étude de Mikolajczak et Luminet :**

En (2008) : ont révélé que les sujets ayant une intelligence émotionnelle élevée rapportent un niveau d'auto-efficace plus élevé. Ils ont confirmé que l'intelligence émotionnelle influence la manière d'interpréter ses propres capacités. (Bodarwé. K, 2008, p 19-25)

## **6.2. Les études sur le stress**

### **6.2.1. L'étude de Cannon (1932):**

A été le premier à mettre l'accent sur le fait que le changement physiologique associé à l'exposition au stress constituait une relation hémostatique destinée à mobiliser les ressources nécessaires. Il a utilisé le terme de stress dans un sens physiologique. Il conçoit le stress comme correspond à des stimuli aussi bien physiques qu'émotionnels. Suite au stimulus, un déséquilibre physiologique est créé l'hémostase affectée divers manifestations du stress s'ensuivent. Il est nécessaire que l'organisme atténue les effets de l'exposition au stress et retrouve son équilibre par la mobilisation des ressources disponibles.

### **6.2.2. L'étude de Selye (1956) :**

Pour Selye, le stress est la réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement. Le stress correspond à des manifestations organiques non spécifiques et provoqué par un agent agresseur physique entraînant des réponses stéréotypées quel que soit l'agent.

Suite aux expériences réalisées sur les animaux, Selye 1956 a élaboré un modèle théorique le « syndrome générale d'adaptation » (SGA) qui stipule qu'à la suite d'un événement négatif, l'organisme a pour objectif de rétablir l'homéostasie. Le « syndrome générale d'adaptation » se décompose en trois stades : phase d'alarme, phase de résistance, phase d'épuisement.

### **6.2.3. L'étude de Kagan et Levi (1974) :**

Modèle de Kagan et Levi (1974) vise à comprendre le stress, ses causes, ses manifestations et ses conséquences dans l'environnement global. Il intègre différents facteurs et concepts qui permettent une compréhension du modèle.

**6.2.4. L'étude de Lazarus et Folkman :**

Le modèle de Lazarus et Folkman (1984) souligne que le stress psychologique est déterminé par la perception individuelle de la relation spécifique avec l'environnement. Cette perception résulte de facteurs personnels (les responsabilités, la vulnérabilité, les croyances, les ressources) et de facteurs situationnels, environnementaux (la nature et l'imminence de la menace).

Le constat de Lazarus et Folkman (1984) est que la prise en compte des prédicteurs (variables personnelles et variables environnementales) ne suffit pas à expliquer les conséquences sur la santé, sur le bien-être et sur le comportement des individus. De plus, ces dimensions ne rendent pas compte des processus présents entre ces variables prédictives et les conséquences. L'idée est de déterminer la réaction face aux demandes environnementales et de décrire comment ces demandes peuvent affecter les processus d'adaptation de l'individu à long terme.

**Commentaire sur les études antérieures :**

L'intelligence et les émotions font l'objet de recherche depuis une centaine d'années et rien n'indique que tout le champ soit couvert pour peu qu'on tienne compte de nombre croissant d'article scientifique publié sur la question. Par contre, on comparant le domaine de l'intelligence émotionnelle à celui de la psychologie scientifique on peut dire que la recherche portant sur l'intelligence émotionnelle est en émergence. D'après ces différentes études de plusieurs chercheurs nous constatons que l'intelligence émotionnelle chez l'adolescent est un domaine en émergence. Des données récentes auprès de cette population confirment la présence d'une relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress.

# Chapitre II : L'intelligence émotionnelle

## *Préambule*

### **Première partie : L'intelligence**

1. Définition de l'intelligence
2. Les théories de l'intelligence
  - 2.1. La conception uni-factorielle de Spearman
  - 2.2. La conception multifactorielle
  - 2.3. La théorie de Joy-Paul Guilford
  - 2.4. La théorie triarchique
  - 2.5. La théorie des intelligences multiples
3. Les types d'intelligences
4. Les outils de mesure de l'intelligence

### **Deuxième partie : Les émotions**

1. Définitions des émotions
2. Les théories des émotions
  - 2.1. Les théories bi-factorielles de Schachter
  - 2.2. Les théories des émotions de bases
  - 2.3. Les théories bi-dimensionnels
  - 2.4. La théorie de l'évolution cognitive
3. Les composants des émotions

4. Les types des émotions

5. La relation entre l'émotion, l'intelligence

### **Troisième partie : l'intelligence émotionnelle**

1. les origines de l'intelligence émotionnelle
2. Définitions de l'intelligence émotionnelle
3. Considérations théoriques concernant l'intelligence émotionnelle
4. Les différentes modèles de l'intelligence émotionnelle
  - 4.1. Le modèle de Mayer et Salovey
  - 4.2. Le modèle de Bar-on
  - 4.3. Le modèle de Goleman
5. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle
6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle
  - 6.1. Le test de MSCEIT
  - 6.2. Le TEIQUE de Petrides et Furnham
7. L'intelligence émotionnelle chez les adolescentes

## *Synthèse*

**Préambule**

La vie de l'être humain est jalonnée d'un ensemble des émotions qui sont présentés dans toutes les activités de l'homme, en particulier dans son fonctionnement psychologique (la perception, la mémoire, et l'intelligence) de fait que l'intelligence regroupant des dimensions cognitive et affective pour expérimenter la vie des individus. En effet, C'est uniquement au niveau de l'interaction entre les émotions et les cognitions que doit se situer le concept d'intelligence émotionnelle.

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter les différentes conceptions de l'intelligence émotionnelle, qui est composée de deux notions « émotions » et « l'intelligence ». Nous avons commencé d'abord par l'intelligence après, les émotions, puis à la fin l'intelligence émotionnelle.

**Première partie : L'intelligence****1-Définition de de l'intelligence :****Etymologiquement :**

L'intelligence vient de latin qui signifie : comprendre

**Selon D. Wechsler :**

« L'intelligence est la capacité générale qu'a un individu de comprendre et de maîtriser le monde qui l'entoure » (Bernaud. J, 2000, p 11)

***Selon Piaget :***

Il définit l'intelligence comme ceci « l'intelligence constitue l'état d'équilibre vers lequel tendent toutes les adaptations successives d'ordre sensori-moteur et cognitif, ainsi que tous les échanges assimilateurs et accommodateurs entre l'organisme et le milieu »

***Selon Kline (1991)***

« L'intelligence est généralement définie comme la capacité à apprendre, à comprendre et à s'adapter à de nouvelles situations » (Bernaud. J, 2000, p 11)

*Selon M. Reuchlin :*

« L'intelligence est une capacité générale d'adaptation à des situations nouvelles par des procédures cognitives » (Bernaud. J, 2000, p 11)

*D'après Neisser et coll :*

Les individus différents les uns des autres quant à leur capacité à comprendre des idées complexes, à s'adapter effectivement à leur environnement, à apprendre à partir de l'expérience, à s'engager dans différentes formes de raisonnement et à dépasser les obstacles par la pensée. (Bernaud. J, 2000, p 11)

*Selon Petrides et Furnham :*

« Concerne une constellation de perception de soi et de disposition liée aux émotions. Cette construction appartient principalement au domaine de la personnalité et devrait être mesuré via l'auto-évaluation questionnaires » (Provost. R, 2014, p 27)

### **Commentaire**

D'après les différentes définitions de l'intelligence on peut dire que l'intelligence veut montrer la capacité de l'individu à comprendre les choses et les fait, de découvrir les relations entre eux car, chacun cherche a donné une définition selon son domaine et selon sa théorie.

## **2. les théories d'intelligence :**

### **2-1-La conception uni factorielle de Spearman :**

Connu sous le nom de « théorie du facteur G », ce modèle est une théorie des « deux » facteurs », Spearman considère alors que les activités intellectuelles dépendent d'un facteur général unique appelé « facteur g »

« g » est défini par Spearman comme « une sorte d'énergie mentale », il pense que « g » est héréditaire et s'appuie, en sus de l'expérience, sur un processus d'éducation décrit comme la production de réflexion abstraites et logique ou l'analyse des conséquences d'une combinaison de stimuli. Pour mesurer « g », l'auteur préconise d'utiliser les épreuves les plus « saturées » en g, c'est-à-dire celles dont les corrélations moyennes avec l'ensemble des épreuves cognitives sont les plus élevées. Cette conception de « l'intelligence générale » a considérablement marqué les esprits allant jusqu'à affirmer certains auteurs que « g » est au psychologue ce que le Carbone est au chimiste. (Bernaud. J, 2000, p31).

**2-2-Les conceptions multifactorielles :**

Louis Léon Thurstone il sera le premier psychologue factorieliste à proposer un modèle des aptitudes multiples. Thurstone étudie en 1938 les corrélations entre les performances dans un grand nombre de tests intellectuels. Pour identifier un facteur, les corrélations entre épreuves intrafacteurs doivent être élevées, alors que les corrélations entre épreuves interfacteurs doivent être faibles. Pour mettre en évidence les facteurs, Thurstone utilise l'analyse factorielle.

Thurstone identifier 7 facteurs qu'il considéré comme la base des aptitudes intellectuelles :

- **La compréhension verbale** : aptitude au vocabulaire et à la compréhension du langage
- **La fluidité verbale** : aptitudes à produire des informations langagières nombreuses et variées
- **Aptitude numérique** : aptitude à être rapide et précis dans le traitement d'information chiffrée
- **Aptitude spatial** : analyse des relations géométriques et à visualiser des objets dans l'espace
- **La mémoire** : aptitude à assimiler de l'information
- **La vitesse perceptive** : aptitude à repérer des similitudes et des différences au niveau d'unités élémentaires
- **Le raisonnement** : aptitudes à résoudre des problèmes en raisonnant du particulier au général
- En 1947, Thurstone admit qu'une analyse de second ordre basée sur des rotations obliques permettait d'identifier un facteur général d'intelligence. (Bernaud. J, 2000, p32-33)

**2-3-La théorie de Joy Paul Guilford (1897-1987) :**

Il proposa pour sa part l'un des modèles de l'intellect les plus originaux. Ses premiers travaux remontent à la seconde Guerre mondiale, Son modèle de la structure de l'intellect (La nature de l'intelligence humaine, 1967) n'est pas hiérarchique mais taxonomique. Il se compose d'une représentation trois dimensions:

1. **Les opérations** : correspond à la nature de l'activité intellectuelle (cognition, mémoire, production divergente, évaluation...).
2. **Les contenus** : correspond aux catégories de contenu des items :(visuel, sémantique, comportemental, auditif).
3. **Les productions** : correspond aux structures que la pensée produit.

Guilford fait grand usage d'analyse factorielle et emploie la méthode de rotation orthogonale, son choix se justifie par le fait que 80% des corrélations entre les tests ne sont pas significativement différentes de zéro, il a rejeté l'utilité du facteur « g » de Spearman à cause de l'hypothèse de facteur indépendant. (Bernaud. J, 2000, p33)

**2-4-La théorie triarchique :**

Sternberg en 1985 a proposé une théorie triarchique elle prend en considération trois pôles qui fonctionnent comme un système pour rendre compte des mécanismes mentaux impliqués dans la performance intellectuelle :

**2-4-1-L'approche componentielle** : constitue l'aspect le plus abouti et le plus novateur de la théorie de Sternberg. Elle s'intéresse au monde « interne », aux processus cognitifs impliqués dans la résolution des problèmes, l'acquisition de savoirs et la réalisation d'une performance. Elle est constituée de trois entités : le méta composant, les composantes de performance et les composantes d'acquisition des connaissances. Tout d'abord les méta-composants sont des processus de niveau supérieur qui servent dans la planification des actions, leur résolution et leur évaluation. Elles impliquent l'identification d'un problème, choisissent la stratégie à mettre en œuvre. Puis les composantes de performance exécutent les instructions des méta-composants. Elles procèdent par activation des processus cognitifs élémentaires comme l'encodage des informations, l'application d'une règle, la comparaison, et la justification des décisions. Enfin les composantes d'acquisition des connaissances servent à apprendre à partir de l'exécution des deux composantes précédentes. Elles s'appuient sur l'encodage sélectif (savoir repérer ce qui est pertinent dans un contexte), la combinaison sélective (capacité savoir associer des éléments afin de constituer un ensemble intégré) et la

comparaison sélective (capacité à associer l'information nouvelle à l'information ancienne).

**2-4-2-L'approche expérientielle :** consiste à prendre en compte l'interaction entre l'intelligence et l'expérience. Sternberg y décrit deux processus : la capacité à automatiser les procédures de traitement de l'information et la faculté d'adaptation. La première facilite l'acquisition de processus en libérant d'autres processus d'automatisation ce qui augmente la vitesse de traitement. La seconde est la capacité à mettre à profit ses expériences et son éducation.

**2-4-3-L'approche contextuelle :**

L'intelligence est un lien avec des objectifs concrets que le comportement tentera d'atteindre dans un certain contexte trois caractéristiques sont décrites : l'adaptation a un contexte (familial, culturel, professionnel...). Demande de s'ajuster a des types de compétences valorisé par un milieu ; par exemple, l'intelligence Visuospatial est plus sollicité que dans les sociétés occidentales fortement urbanisée, qui prévalaient l'intelligence abstrait, le modelage d'un environnement constitue une voix différente il s'agit de crée le contexte pour qu'il s'ajuste au milieu aux compétences des personnes, enfin la sélection d'un environnement peut s'exercer aux dépenses d'un autre. Cette activité s'exerce en permanence lors des décisions de vie, personnelle, académique et professionnelle. (Bernaud. J, 2000, p 39-40)

**2-5-La théorie des intelligences multiples :**

Cette théorie, proposée par Howard Gardner en 1983, il se distingue des autres modèles sur plusieurs pointes. C'est une théorie non factorielle de l'intelligence, qui dépasse l'objectif de fournir une taxonomie descriptive de « formes d'intelligence ». Sept formes d'intelligence étant identifiées par l'auteur (l'intelligence musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle).

Gardner définit l'intelligence comme « capacité à résoudre des problèmes ou à fabriquer des objets ayant une certaine valeur dans un contexte culturel » (Bernaud. J, 2000, p 41-42).

**Commentaire :**

On peut constater que le concept de l'intelligence est très vaste et que chaque théorie essaye de montrer l'importance de l'intelligence et tous procèdent à l'analyse factorielle, mais chaque théorie propre à une certaine méthode.

**3- Les types d'intelligence :**

C'est en 1985 Howard Gardner propose le concept « l'intelligence multiple »

Pour lui Ya différentes catégories d'intelligence.

**3-1-l'intelligence logico-mathématique :**

Qui détermine la vitesse à laquelle on peut résoudre un problème numérique ou logique, capacité à compter et à calculer.

**3-2-l'intelligence linguistique ou verbale :**

Fréquente chez les écrivains, poètes grâce à laquelle on peut construire des phrases, cette intelligence aide à comprendre le sens des mots, leur ordre et leur emploi.

**3-3- l'intelligence intrapersonnelle :**

Qui désigne la capacité qu'on a à avoir un regard critique sur soi-même ; comprendre ses réactions, connaissance de ses propres forces et faiblesses.

**3-4-l'intelligence interpersonnelle :**

Grâce à laquelle on peut deviner les réactions de son entourage, communiquer, évaluer les interactions.

**3-5-l'intelligence visuelle /spatiale :**

C'est la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde visible avec précision elle est exploitée par les architectes, géographes, artistes.

**3-6-l'intelligence naturaliste :**

Qui permet de classer les objets, et de les différencier en catégories. Très sollicitée chez les archéologues.

**3.7. L'intelligence musicale :**

Qui juge la tonalité des sons, le rythme et la mélodie d'une musique exploitée par les musiciens, compositeurs.

**3.8. L'intelligence kinesthésique :**

C'est la capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, développée chez les sportifs.

**3.9. L'intelligence existentielle :**

Capacité de réfléchir aux questions fondamentales de l'existence humaine. (Bernaud. J, 2000, p41-42)

**4. Les outils de mesure de l'intelligence :**

La mesure de l'intelligence a servi deux objectifs distincts bien qu'étroitement complémentaire, le premier objectif est d'ordre épistémologique ; il concerne la production de connaissance sur ce qu'est l'intelligence humaine. Le deuxième est d'ordre pratique ; il correspond à un besoin d'adapter des réponses à des demandes sociales. (Chartier. P, Even. L, 2005, p11)

À la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, Alfred Binet a poursuivi des recherches sur la mesure de l'intelligence, après les échecs de Broca et de Galton. Binet était convaincu que l'intelligence était la combinaison de diverses aptitudes mentales et que la meilleure manière de la mesurer était donc d'évaluer ces aptitudes.

En 1905, Binet et Simon ont créé le premier test d'intelligence standardisé (l'échelle d'intelligence Binet-Simon), cette échelle utilisait divers éléments organisés en ordre croissant de difficulté, qui permettraient de mesurer le vocabulaire, la mémoire, les connaissances générales et d'autre aptitude cognitive.

Le souci de Binet était de trouver des solutions pour mieux scolariser les enfants présentant des difficultés et des retards d'apprentissage et des déficits de réussite scolaire.

En 1916, Lewis Terman et d'autres chercheuses ont mis au point une méthode nouvelle et plus efficace pour calculer le score final à ce test, formule que Terman proposa d'appeler le quotient intellectuel « QI », qu'est le résultat qu'on obtient en divisant l'âge mental d'un enfant, lequel est mesuré par un test d'intelligence par son âge chronologique, puis en multipliant ce résultat par 100.

On se rappelle que le test élaboré par Simonet Binet résultait en un âge mental, calculé par le nombre d'épreuves qu'un enfant d'un certain âge réussissait. Par exemple, si un enfant de quatre ans réussissait toutes les épreuves d'un enfant de cinq ans, il obtenait cet âge mental. Ainsi pour connaître son « QI » on utilise la formule de Terman.

Au 20ème siècle, les tests de QI sont devenus très courants et ont acquis beaucoup d'importance dans plusieurs domaines. (Plotnik. R, 2005, p173)

En 1918, Arthurs, Otis élève de Terman, s'inspirera de Binet-Simon pour produire à la demande de l'armée américaine deux tests collectifs utilisables pour la sélection et l'orientation de recrues : test de l'army alpha (niveau normal), et l'army beta (niveau illettré). (Chartier. P, Even. L, 2005, p14)

À partir de 1939, D, Wechsler proposera plusieurs échelles pour mesurer l'intelligence, ainsi une échelle d'intelligence pour les adultes (WAIS-III), et l'autre pour les enfants (WISC-III), en effet le test le plus couramment utilisé pour la mesure des capacités intellectuelles est l'échelle d'intelligence de Wechsler. (Plotnik. R, 2005, p174)

## **Deuxième partie : Les émotions**

### **1-Définition d'émotion :**

En latin, émotion (ou emovere) contient la particule a qui est à l'origine ex (hors de) et le mot motio (ou movere) qui se réfère au mouvement. L'expression fait donc allusion a quelque chose de dynamique, porteur d'énergie.

*Selon le Grand Dictionnaire de la psychologie :*

Constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressive, physiologique et subjectives typique.

*Selon Scherer :*

« Un ensemble de variations épisodiques des plusieurs composantes de l'organisme en réponse à des évènements évalués comme importants par l'organisme ». (Scherer. K, 2001)

*Selon James (1884) :*

« Les émotions sont des états suscités par des récompenses ou des punisseurs ».

*Selon Matsumoto et Ekman (2009) :*

Définissent ainsi les émotions comme « des réactions transitoires, bio-psycho-sociales conçues pour aider les individus à s'adapter et à faire face à des évènements qui ont des implications pour leur survie et leur bien-être »

**Commentaire :**

Les émotions se sont des réponses de forte intensité qui comportent des manifestations physiologiques et subjectives. Elle est provoquée par la confrontation à une situation et à l'interprétation de la réalité.

**2-les théories des émotions :**

**2-1-La théorie bi-factorielle de Schachter :**

Selon la proposition dite « bi-factorielle » de Schachter (1964), une émotion est déterminée par une interaction entre deux composantes : une activation physiologique et une cognition concernant la situation déclenchant de cette activation physiologique, ainsi l'excitation physiologique est considérée comme indifférencié par nature diffuse non spécifique à une émotion, en déterminant l'intensité mais non la qualité de l'émotion ; L'interprétation de la situation permettrait quant à elle d'identifier la nature de l'émotion ressentie. Ainsi, Schachter et Singer (1962) écrivent que « c'est la cognition qui détermine si l'état d'activation physiologique sera labellisé comme « colère », « joie » ; « peur » ou autre ».

Schachter, en introduisant l'existence d'une cognition associée à l'activation physiologique comme déterminante de la nature même de l'émotion, est clairement l'un

des précurseurs d'une approche cognitive des émotions. De plus, sa théorie présente l'avantage de considérer la dimension sociale de l'émotion, l'émotion découlant en partie de l'utilisation faite des informations disponible dans l'environnement social. (Coppin. G, Sander. D, 1928, p 03)

### **2-2-Les théories des émotions de bases :**

- **Postulats des théories des émotions de bases :** Certains théoriciens se situant dans une perspective évolutionniste, faisant l'hypothèse que l'évolution a joué un rôle central dans le façonnement des caractéristiques et des fonctions des émotions ; l'émotion serait donc un processus organisateur de haut niveau.
- **Les caractéristiques des émotions de bases :**

Les émotions de base seraient, selon Ekman (1992), représentant contemporain le plus emblématique de ce point de vue, caractérisées par un ensemble de propriétés. Avant tout, les émotions de base se différencieraient d'autres types d'émotions, comme par exemple les émotions prosociales ou morales. Mais les émotions de base partageraient des propriétés communes. Ainsi, une telle émotion serait présente chez d'autres espèces que l'être humain, serait déclenchée rapidement et automatiquement.

Et d'autre part, une émotion fondamentale au Ekman, Levenson, Friesen dans les années 1983 considéré que les émotions peuvent être différenciées sur la base de l'activation du système nerveux autonome, de plus les émotions de base auraient des patterns neuronaux spécifiques. (Coppin. G, Sander. D, 1928, p 04-05)

### **2-3- Les théories bi-dimensionnelles :**

#### **Postulats des théories bi-dimensionnelles :**

Feldman-Barrett (2006), établir des catégories émotionnelles telles que la peur ou la colère « représente maintenant un obstacle majeur à la compréhension de ce que sont les émotions et de comment elles fonctionnent ». Selon ce même auteur, les réponses émotionnelles existent, peuvent être fonctionnelles, et nous ont été très probablement données par l'évolution Mais cela ne signifie pas nécessairement que la colère, la tristesse et la peur soient des catégories utiles. Pour appuyer cette critique, cet auteur se fonde une autre approche dimensionnelle, selon laquelle l'affect peut être décrit en recourant à des dimensions élémentaires indépendantes, qui seraient des propriétés phénoménologiques basiques de l'expérience affective. (Coppin. G, Sander. D, 1928, p 08)

**2-4-La théorie de l'évaluation cognitive :**

L'approche cognitive des émotions s'est développée en prenant deux voies : la première conceptualise l'émotion comme un système de traitement de l'information, au même titre que n'importe quel autre mécanisme ; la seconde approche postule qu'un traitement cognitif de type évaluatif est à l'origine de la genèse des émotions, les théories de l'évaluation cognitive de l'émotion dominent le champ d'étude sur la façon dont les émotions sont générées et différenciées. Selon cette théorie ; l'interprétation ou l'explication donnée à une situation, à un objet ou à un événement favorisé ou entraîné l'apparition de différentes émotions. (Coppin. G, Sander. D, 1928, p 11)

**Commentaire :**

D'après les théories de l'émotion présentées par plusieurs chercheurs, on peut dire que toutes nos réactions émotives sont là pour nous aider à nous adapter à chaque situation de notre vie. Elles servent à nous permettre de tirer le plus de satisfaction possible de chaque moment et d'éviter les obstacles et les dangers qui se trouvent sur notre chemin.

**3. Les composants des émotions :**

Selon Masmoudi 4 composantes entrent dans la production d'une émotion :

- **Les sentiments :** donnent à l'émotion son aspect d'expérience subjective et sa signification personnelle. Ils s'appuient sur l'évaluation cognitive engagée par le sujet de la situation (appraisal).
- **L'activation physiologique :** c'est l'activité des systèmes automatique et hormonaux préparant et régulant les comportements adaptatifs de l'organisme durant l'émotion.
- **L'expression et la communication sociale :** elle inclure les postures geste, vocalisation et expression faciale, rendant l'expérience émotionnelle une expérience publique.
- **L'orientation et l'objectif :** consiste à l'état motivationnel accompagnant l'expérience émotionnelle et permettant de s'engager dans une action et faire face à la situation. (Masmoudi. S, 2010, p 66)

Selon ESTEL Morin il y'a deux composant de l'émotion :

- **Composant subjective :** les émotions comportent une signification immanente qui oriente la pensée et les actions du sujet. Les émotions positives comme la joie, la fierté et l'amour poussant la personne à aller vers les objets du plaisir. En revanche l'émotion négative comme l'anxiété, la colère ou la culpabilité poussant la personne à éviter les objets de souffrance. Les émotions comprennent en effet des émotions importantes à-propos de soi et d'autrui. Prendre en compte ses informations est nécessaire pour l'adaptation efficace des conduites individuelles dans les différentes situations.
- **Composant expressive :** les émotions permettent d'informer les autres de ses humeurs, leurs permettent de s'ajuster en conséquence. L'étude des émotions permet de reconnaître des expressions propres à toutes les cultures humaines, lorsque les conditions de déclenchement sont comparables. D'après EKMAN (1982) il s'agit de la joie, de la surprise, de la peur, de la colère, de la tristesse, de dégoût et de mépris. IZARD (1977) ajoute à cette liste la honte et la culpabilité, mais ce point de vue demeure contesté. Du reste, à part ses débats de chercheur, les émotions remplissent une fonction de communication et des régulations des relations humaines. Par exemple, pleurer exprime un besoin d'aide, grimacer dénonce l'évitement d'un stimulus désagréable. (Estelle, M. Morin, 2015, p105)

#### **4. Les types des émotions :**

##### **4.1. La colère :**

La colère affluée le sang vers les mains, ce qui permet à l'individu de s'emparer plus prestement d'une arme ou de frapper un ennemi, et une sécrétion massive de l'hormone comme l'adrénaline libère l'énergie nécessaire à une action vigoureuse.

##### **4.2. La peur :**

La peur dirige le sang vers les muscles qui commandent le mouvement du corps, comme les muscles des jambes ce qui prépare la fuite et fait pâlir le visage. Les centres émotionnels du cerveau sécrètent massivement des hormones qui mettent le corps en état d'alerte générale.

##### **4.3. Le bonheur :**

Le bonheur se caractérise par une augmentation de l'activité du centre cérébral qui inhibe les sentiments négatifs et favorise un accroissement de l'énergie disponible et un ralentissement de l'activité des centres générateurs d'inquiétude.

### 4.4. L'amour :

L'amour, la tendresse, et la satisfaction sexuelle provoquent une excitation parasympathique.

### 4.5. La tristesse :

La tristesse provoque une chute d'énergie et un manque d'enthousiasme pour les activités de la vie, en particulier les distractions, les plaisirs, et quand elle devient plus profonde et approche de dépression, elle s'accompagne d'un ralentissement du métabolisme.

### 4.6. Le dégoût :

Le dégoût provoqué par une substance nocive, conduit au rejet et à la déglutition, et peut ainsi nous sauver la vie. (Vaea. T, 2017, p12)

### 4.7. La surprise :

La surprise provoque un réflexe de retrait et de sursaut, visant à s'extraire rapidement d'une situation dangereuse.

### 4.8. La joie :

Emotion de plaisir, de bonheur intense, caractérisée par sa plénitude et sa durée limitée, et éprouvée par quelqu'un dont une aspiration, un désir est satisfait ou en voie de l'être : ressentir une grande joie.

On peut aussi citer d'autre type d'émotion qui sont secondaire :

- **La honte** : sentiment de gêne dû à la timidité, à la réserve naturelle, ou manque d'assurance, à la crainte du ridicule, etc. qui empêche de manifester ouvertement ses réactions, sa manière de penser ou de sentir.
- **L'envie** : désir d'avoir ou de faire quelque chose, désir que quelque chose arrive.
- **L'empathie** : faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent. (Vaea. T, 2017, p13).

## 5. La relation entre l'émotion, l'intelligence :

Les émotions nous guident dans nos choix et travaillent avec l'esprit rationnel, de la même manière le cerveau pensant joue un rôle exécutif dans nos émotions ainsi, une corrélation entre la pensée, le cœur, et les sentiments semblent essentielle.

Darwin, considérer que les émotions jouent un rôle adaptatif, permettant à l'individu de réagir de façon optimale dans une situation donnée, de fait que nos capacités cognitives permettent de considérer pour chaque situation de nombreuses possibilités d'action, où les émotions conçues comme sélectionnant un nombre limité de modes d'action, peuvent alors être considérées comme des moyens de faire face à un problème ou une situation de façon adaptative. Darwin, disait que les émotions permettent de communiquer nos sentiments à notre entourage, l'individu peut transmettre aux autres des informations concernant son propre état émotionnel, ainsi l'expression du visage sont des signes non verbaux qui jouent un rôle fondamental dans la régulation des relations interpersonnelles.

Paul Ekman, a montré que si l'enfant ne reconnaît pas bien les émotions exprimées par autrui, ceci risque de compromettre son interaction sociale, alors que la capacité à reconnaître les émotions sur le visage d'autrui est une dimension importante du développement social et affectif de l'enfant. (Golouboff. N, 2007, p 13-14)

Damasio, considère que contrairement à ce qu'on pourrait penser, les sentiments sont indispensables aux décisions rationnelles. Il soutient que le cerveau émotionnel intervient dans le raisonnement autant que le cerveau pensant joue un rôle exécutif dans nos émotions, cependant la façon dont nous conduisons notre vie est déterminée par les deux l'intelligence et les émotions. (Daniel Goleman, traduit par ; Thierry Piélat, 1997, p 47-48)

En effet, certaines compétences émotionnelles rendent possibles nos réalisations intellectuelles et nos succès et même nos émotions seraient à la base de nos actions rationnelles. (Golouboff. N, 2007, p 13-14)

## **Troisième partie : l'intelligence émotionnelle**

### **1. Origine de l'intelligence émotionnelle :**

Il me semble que le terme d'intelligence émotionnelle a été employé pour la première fois en 1966 par **Leuner** dans le domaine de la psychiatrie mais sans avoir été réellement défini. (Koutsou. I, 2008, P 21)

**Thorndike** en 1920 introduit le terme de l'intelligence sociale et le définit comme étant la capacité d'identifier ses propres états internes, motivations et comportement (ainsi que ceux des autres), et à interagir avec autrui de manière optimale sur base de ces informations.

En 1939, Thurstone remet en cause la thèse de Spearman et décrit l'intelligence comme une construction comprenant sept éléments fondamentaux, dont la dimension spatiale. (Bernaud. J, 2000, P33)

La période 1990-1993 porte un grand intérêt aux aspects émotionnels des individus. C'est à cette époque que **Mayer** et **Salovey** développent une théorie formelle de l'intelligence émotionnelle et présentent quelque année plus tard le premier outil de mesure de celle-ci (Multifactor Emotional Intelligence Scale).

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. Il s'ensuivit de nombreux développements et opérationnalisations « sauvages » qui ont souvent contribué à rendre le concept 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. (Lautrey, J. Richard. François, J, 2005, p99)

On conclut en disant que l'intelligence émotionnelle constitue l'un des paramètres importants de la performance et du bien-être et que dans certains cas, les qualités émotionnelles expliquent mieux ces paramètres que les compétences cognitives.

**2. Définition de l'intelligence émotionnelle :*****Selon Goleman :***

Il définit l'intelligence émotionnelle comme l'ensemble des aptitudes, autres que le QI, qui est nécessaires à la réussite dans la vie.

- « l'intelligence émotionnel désigne notre capacité à reconnaître notre propre sentiment et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui. » (Goleman, 1999, p 175).

***Selon Mayer et Salovey :***

L'intelligence émotionnelle est une forme d'intelligence sociale qui comprend une capacité à analyser ses propres émotions et celle d'autrui, à les discriminer, à utiliser l'information émotionnelle dans ses pensées et ses actes. (Bernaud. J, 2000, p.20)

***Selon Salovey (1990) :***

« L'intelligence « émotionnelle comprend l'habileté à percevoir précisément, évaluer et exprimer les émotions ; l'habileté à accéder et/ou ressentir les sensations quand elles facilitent la pensée ; l'habileté à comprendre les émotions et la connaissance émotionnelle ; et l'habileté pour favoriser le développement émotionnel et intellectuel » (Stys, Y. Brown. Shelley, 2004, p 20).

***Selon Bar-on :***

Définit l'intelligence émotionnelle comme une capacité générale, ou nécessaire à l'adaptation émotionnelle et sociale. Pour cet auteur, l'intelligence émotionnelle est plus qu'un ensemble d'habileté mental permettant d percevoir, assimiler, comprendre et réguler les émotions.

**Commentaire**

D'après ces définitions sur l'intelligence émotionnelle, on peut dire que c'est un ensemble d'aptitude et de compétence qui comprend une capacité à analyser, évaluer, exprimer, identifier et gérer ces propres émotions et celles des autres.

**3. Considérations théoriques concernant l'intelligence émotionnelle :**

Bien que l'on crédite typiquement la naissance du concept d'intelligence émotionnelle à Salovey et Mayer en développant en 1990 « une théorie de l'intelligence émotionnelle (Charles Henri Amherdt & al, 2000, p 71). Mais bien avant, la découverte de l'intelligence émotionnelle repose sur les observations de Ledoux. En 1990, ce professeur de l'université de New York s'est aperçu qu'une petite partie des stimuli provoquant nos émotions n'était pas traitée au niveau du cortex, mais au niveau d'une petite glande en forme d'amande, logée dans les replis de notre encéphale. Par la suite, plusieurs articles ont été consacrés au concept d'intelligence émotionnelle, dans une théorie élaborée par Salovey et Mayer (1990). Ces articles n'ont pas beaucoup suscité d'intérêt, toutefois, deux années plus tard, soit en 1995 le terme d'intelligence émotionnelle est entré dans le vocabulaire général avec la parution du succès de librairie de Daniel Goleman (1997) *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence* ». Plus récemment, le dernier livre de Goleman : « *Travailler avec l'intelligence émotionnelle* » 1998, a capté l'attention des intervenant en ressources humaines .L'intelligence émotionnelle est donc une forme d'intelligence sociale qui comprend, une capacité à analyser ses propres émotions et celles d'autrui, à les discriminer, à utiliser l'information émotionnelle dans ses pensées et actes. (Benchallal. A , p4 ,2020)

**4. Les différentes modèles de l'intelligence émotionnelle :****4.1. Le modèle de Mayer et salovey :**

Salovy, 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 abouti à une définition restrictive de l'intelligence émotionnelle. 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 »

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 non propres émotions ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle. (Stys. Y, Brown. L, 2004, p 21)

Selon ces auteurs, l'intelligence émotionnelle comprend deux dimensions :

- **La dimension expérientielle** : la capacité à percevoir et utiliser les émotions ainsi qu'à réagir sans nécessairement les comprendre
- **La dimension stratégique** : capacité à comprendre et gérer les émotions sans nécessairement les percevoir ou les éprouver.

### 4.2. Le modèle de Bar-on :

En 1977, Bar-on publie un inventaire qui mesure l'ensemble des dimensions de son modèle, « l'inventaire de quotient émotionnel ». Selon lui, elle se situe au croisement de compétences et d'habilités émotionnelle et sociale qui favorisent un comportement intelligent. Son modèle identifie cinq grands domaines de compétences, chacun couvrant des habilités spécifiques qui contribuent au succès :

- Compétences intrapersonnelles (considération pour soi, conscience de ses propres émotions, affirmation de soi)
- Compétences interpersonnel (empathie, responsabilité social et relations interpersonnelles)
- Adaptabilité (résolution de problème, flexibilité et test de la réalité)
- La gestion du stress (tolérance au stress et contrôle de l'impulsivité)
- Humeur générale (optimisme et joie de vivre). (Stys. Y, Brown. L, 2004, p 23)

### 4.3. Le modèle de Goleman :

Psychologue et journaliste scientifique pour NEW YORK TIMES, c'est principalement l'ouvrage de « vulgarisation » publié par Goleman en 1995, intitulé Emotional Intelligence, Son modèle basé sur un ensemble de compétences émotionnelle et sociales, elle couvre vingt-cinq compétence émotionnelles regroupées dans les cinq facettes qui sont :

- La conscience de soi
- La maîtrise de soi
- La motivation
- L'empathie
- Les aptitudes sociales (Goleman. D 1999, p. 368)

**Tableau N°1 :** Tableau des 25 compétences émotionnelles (d'après Goleman, 1999, cité par Jacques Lautrey/ Jean-François Richard)

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

(Lautrey. J, Richard. J, 2005, p99)

**Commentaire :**

L'ensemble de ces modèles visent à expliquer et à monter l'importance de ce concept chez les individus et à savoir comprendre les différentes composantes qui entre

en jeu dans la reconnaissance et la maîtrise de ses propres émotions et celle des autres. De fait que ces modèles s'intéressent aux capacités et trait de personnalité des individus, par conséquent ils prennent en compte tous les aspects qui caractérisent les individus, ils abordent tous, la question de la capacité à percevoir et à comprendre ces propres émotions.

### **5. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle :**

Différents facteurs interviennent dans le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Ces facteurs peuvent être de types intrinsèque ou extrinsèque. Les facteurs intrinsèques sont ceux liés à l'individu, tels que le tempérament, le genre, et les développements moteur et cognitif. Les facteurs extrinsèques sont ceux liés à l'environnement physique et social et font référence au contexte social, familial et culturel de l'enfant. Ces différents facteurs ont pour conséquence de faire apparaître une certaine variabilité chez les enfants dans leurs compétences émotionnelles. (Stassart. C, 2013, p70)

#### **5.1. Le facteur intrinsèque :**

Le tempérament, caractérisé par une variation inter-individuelle de réactivité et de comportement, relativement stable dans le temps, constitue une base importante du développement émotionnel. De cette manière, le tempérament peut influencer le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Un autre facteur également impliqué dans le processus émotionnel concerne le genre. Les hommes et les femmes semblent être différents dans leurs compétences émotionnelles. Des caractéristiques physiologiques (les hormones) ou sociales (l'éducation et les prescrits culturels) peuvent expliquer ces différences.

En 2002, Tamres, Janicky et Helgeson, ont observé que les hommes et les femmes diffèrent dans leur manière de réguler les émotions. Les femmes utilisent davantage de stratégies de coping, qu'elles soient centrées sur les émotions ou sur le problème, que les hommes.

En 2007, Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée, et Timary, ont montré que les hommes et les femmes ne diffèrent pas au score global d'échelle d'intelligence émotionnelle, mais bien sur les différentes dimensions de celle-ci. Les femmes ont des scores plus élevés à la dimension émotionnelle, et les hommes ont des scores plus élevés à la dimension de l'autocontrôle.

Le développement des capacités cognitives facilite également les expériences émotionnelles et la capacité d'y réagir. En effet, grâce au développement cognitif, l'enfant affine sa compréhension des émotions. Petit à petit, il utilise des stratégies

cognitives plus ciblées et plus efficaces pour faire face aux émotions. De plus, le développement cognitif va permettre à l'enfant d'élargir son répertoire de souvenirs d'évènements émotionnels et de développer ses connaissances et de comparer toute situation nouvelle à une situation en mémoire et de s'ajuster mieux à la situation émotionnelle vécue. Le développement du langage va également permettre à l'enfant d'augmenter et de complexifier son vocabulaire sur les émotions, et ainsi tenir un discours plus diversifié avec son entourage, nourrissant ainsi ses connaissances en matière émotionnelle. (Ibid, p71-72)

### **5.2. Facteurs extrinsèques :**

La famille offre un espace important où l'enfant peut faire l'expérience de situations émotionnelles. Les parents sont donc une voie par laquelle l'enfant apprend les causes et les conséquences des émotions, leur expression et leur régulation.

En 1998, Eisenberg, Cumberland et Spinrad ont décrit trois catégories de comportements parentaux influençant la socialisation émotionnelle des enfants : Les réactions des parents par rapport à l'expression libre des émotions constituent un facteur important dans le développement émotionnel de l'enfant, l'expression des émotions qu'elles soient positives ou négatives, fait partie de la vie quotidienne de l'enfant. Ces expressions peuvent se manifester à travers des mimiques faciales, des comportements verbaux ou non verbaux. Les réactions des parents face à ces expressions vont indiquer à l'enfant le caractère adapté ou non de celles-ci. Autrement dit, la manière dont les parents expriment leurs émotions est un facteur à prendre en considération. En effet, les parents sont perçus comme des modèles que l'enfant va imiter. De plus, l'expression émotionnelle parentale lui fournit des informations qui l'aideront à interpréter et à comprendre les réactions émotionnelles d'autrui. D'une manière générale, les meilleures compétences émotionnelles chez l'enfant sont associées à davantage d'expressivité émotionnelle familiale.

En 2002, Halberstadt et Eaton, ont observé que l'expressivité maternelle est reliée positivement à une meilleure capacité de l'enfant à mettre des mots sur les émotions, à les comprendre, à identifier les situations les suscitant et à développer de l'empathie. Tandis que le manque d'expressivité au sein du milieu familial serait plutôt lié à des difficultés d'expression et d'identification des émotions de l'enfant à l'âge adulte.

Un dernier facteur extrinsèque concerne l'effet de la culture. Tout être humain s'inscrit dans un contexte culturel. Même si l'expérience émotionnelle est universelle, la manière de l'exprimer ou encore de la réguler est fonction de la culture dans laquelle on vit. Le

développement des compétences émotionnelles est donc influencé par la culture dans laquelle l'enfant grandit. (Stassart. C, 2013, p73-74)

On peut dire que tous ces facteurs jouent un rôle très important au cours du développement émotionnel de l'enfant, et ils sont agissent principalement en interaction l'un avec l'autre.

### **6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle :**

Les différents modèles de l'intelligence émotionnelle ont des bases conceptuelles variées et donc des outils de mesure différentes. Parmi ces modèles, certains nous semblent plus intéressants conceptuellement tandis que d'autres ont développé un instrument de mesure plus valide. Le test le plus connu est le MSCEIT.

#### **6.1. Le test de MSCEIT :**

Son nom est tiré de ses pères fondateurs. Le MSCEIT pour (Mayer-Salovey-Caruso Émotionnelle Intelligence Test) a été créé à la manière des précédents tests de l'intelligence (QI) par (Mayer, Salovey et Caruso en 2002). Ce test comporte huit niveaux de difficulté différents questionnant le sujet sur les quatre Piliers imaginés par Salovey et Mayer afin de déterminer comment sont gérées les émotions. Différents scénarios sont ainsi soumis et le sondé doit quantifier sa vision de la résolution des Problèmes, perceptions et réflexions personnelles par rapport aux thématiques abordées. Cent quarante questions sont posées et doivent être résolues en trente à quarante-cinq.

(Lautrey.J, Richard. J, 2005, p103)

Item : 141.

Sous-tests : 8

Réponses : choix multiples

Âges : 17 ans et plus

Conditions de passation : 30-45 min ; individuel ou en groupe ; papier-crayon, logiciel ou « en ligne ».

Méthodes de cotation : consensus, expert

Scores : 15

Indices de validité : 3

Niveau de lecture : 8e année

Application : organisationnelle, éducationnelle, clinique, médicale, correctionnelle, recherche.

**6.2. Le TEIQue de Petrides et Furnham :**

Mesure de l'intelligence émotionnelle perçue comme un trait de personnalité ce test élaboré par Petrides et Furnham évalue notamment ce qu'on appelle communément en psychologie les propriétés psychométriques. Cette technique s'efforce en outre de mesurer les différents éléments qui compose la personnalité (empathie, les émotions aux sens larges, la gestion du relationnel...). La psychométrie est donc une science qui cherche à mesurer l'esprit. Ce test se présente sous forme d'un questionnaire de cent cinquante-trois items réparti en quatre facteurs spécifiques : le bien-être, le contrôle de soi, le sens émotionnel et la sociabilité en quinze sous échelles (telles que : optimisme et l'estime de soi pour le facteur bien-être, la maîtrise de l'impulsivité et régulation émotionnelle pour le contrôle de soi...). Les tests de personnalité, comme dans tous tests d'auto-évaluation sont des méthodes approximatives d'évaluation dans la mesure où les sondés peuvent orienter et tronquer les réponses en essayant de trouver ce que l'on recherche chez eux et donner les réponses les plus satisfaisantes possibles. Mais ces tests peuvent être dans le cas de l'IE, une des évaluations à coupler à d'autres pour être exploité en tant qu'outil. Les sujets répondent aux différents items du « TEIQue » à l'aide d'une échelle de Likert à sept niveaux. Le « TEIQue » fournit un score pour les quinze sous échelles, les quatre facteurs Principaux et un score total d'intelligence émotionnelle. (Bodarwé. K, 2008, p16)

**7. L'intelligence émotionnelle chez les adolescentes :**

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.

**7.1. La confiance en soi :**

Est cette attitude de base qui se caractérise par la convection profonde d'être une personne aimable et de pouvoir surmonter les difficultés de la vie. Elle implique 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 besoin. Ainsi, l'élève confiant abordera ses études avec l'assurance de pouvoir réussir et la convection qu'il sera aidé par les adultes qui l'entourent (parents et professeurs).

**7.2. La curiosité :**

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 du sentiment que cette exploration est profitable et plaisante.

**7.3. L'intentionnalité :**

Elle réfère au désir 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 bit 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 pas bon). Ainsi, l'intentionnalité et la persévérance reposent sur le sentiment d'être une personne capable et motivée.

**7.4. 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 davantage 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.

**7.5. La capacité à entretenir des relations, à coopérer, et l'aptitude à communiquer**

Sont aussi importantes à la réussite scolaire qu'à l'épanouissement personnel. Les relations humaines peuvent être nourissantes 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, est 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 tout 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, P 9-11)

**Synthèse :**

Dans ce chapitre, on peut dire que l'intelligence, les émotions et l'intelligence émotionnelle sont des meilleurs prédicateurs dans la réussite scolaire et professionnelle, ainsi l'intelligence émotionnelle est très importante pour le développement affectif de l'élève, pour pouvoir gérer ces émotions et comprendre celles des autres pour pouvoir communiquer et être en relation avec eux, elle améliore aussi le fonctionnement cognitif de l'élève. De plus que l'intelligence émotionnelle n'est pas d'origine génétique à la portée de tous, elle s'acquiert à force d'éducation et de travail sur soi.

# Chapitre III : Le stress

## *Préambule*

1. Les Origines de stress
2. Définition de stress
3. Les théories de stress
  - 3.1. Les théories biologiques
  - 3.2. Les théories cognitives du stress
  - 3.3. Les théories transactionnelles du stress
4. Les types de stress
5. Les causes de stress
6. Les conséquences de stress
7. Les effets de stress
8. L'individu en situation de stress
9. Prévention de stress
10. La relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress

## *Synthèse*

**Préambule :**

Aujourd'hui le stress est reconnu parmi l'un des problèmes majeurs qui touchent plusieurs catégories de gens (enfants, adulte, adolescent)

Le stress est un phénomène normal, nous y sommes tous soumis. Il traduit la manière dont notre organisme s'adapte aux exigences et aux changements que nous vivons comme (mariage, chômage, maladies, agression, accidents). C'est une réaction positive puisqu'il nous donne des moyens de réagir : le cœur bat plus vite, la respiration s'accélére. Mais il ne faut pas cantonner le stress à un phénomène purement biologique. Il a également des expressions psychologiques puisqu'il nous amène à réfléchir et à agir pour tenter de surmonter non émotion.

**1. Origine du stress :**

Le mot « stress » est issu par aphérèse de distress, qui provient de l'ancien français Destrece et Estrece. Destrece signifiait détresse. Estrece signifiait étroitesse et oppression. Comme on peut le constater d'après les différentes définitions, ce mot est souvent attaché à quelque chose qui le définit ; stress physiologique ou systémique, stress psychologique, et stress social, lié à la rupture de l'unité sociale de système. Le sens du terme « stress » reste néanmoins aussi complexe que vague.

Darwin (1872) décrit le mécanisme de la peur ayant, chez l'homme et l'animal, la fonction de mobiliser les énergies de l'organisme pour réagir face au danger et assurer la survie. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p10-11)

Ensuite, c'est en 1929 que Cannon fit l'hypothèse qu'une menace avait pour résultat une réaction de fuite ou de combat, et que cette réaction était une réaction au stress, qu'il soit physique ou social. Pour lui, le siège des émotions est dans le SNA (système nerveux autonome) et non dans l'activité viscérale comme le croyait James Cannon, Il s'agit en fait du système sympathique, considéré comme responsable de la mobilisation des ressources de l'organisme pour se préparer à l'action, en réaction à un danger perçus. Les idées de Cannon furent généralisées par Selye 1956, en qui on voit le fondateur de la théorie du stress. Déjà en 1953, il découvre un syndrome général d'adaptation SGA, qui serait la réponse de l'organisme pour toute agression subie SELYE ,1936.

Selon Selye fait hypothèse dans les années 1950 qu'il faut distinguer deux types d'effets ; le bon stress (eustress), et le mauvais stress (détresse). L'épuisement de la capacité de cette contre-réaction du fait de stress trop intense ou trop prolongé peut aboutir à la maladie pathologie d'adaptation. (Graziani.P, Swendsen. J, 2005, p11-12)

Rivolier (1992) a ajouté que l'on ne peut pas différencier des sites anatomo-physiologiques spécifiques de l'émotion et du stress, tout au moins aux niveaux les plus anciens du système nerveux. Les processus neurologiques mis en œuvre dans le stress sont aussi ceux de l'émotion et là encore on a affaire à des états voisins voire identiques.

Si les différentes perspectives ont évolué au cours des siècles, ces concepts et débats ont contribué de façon importante aux définitions actuelles du stress.

Aujourd'hui, plus personne ne conteste que l'esprit et le corps sont intimement liés et que l'un influence l'autre et vice versa. Le plus difficile est de faire la part des choses et des responsabilités entre les deux. (Hoareau. D, 2001, p 22)

## **2. Les Définitions de stress :**

### ***Selon Selye (2005) :***

« Le stress est une réponse d'excitation physiologique et d'activité hormonale »

« Le stress est une réaction non spécifique de l'organisme, qui a lieu lorsqu'un organisme est confronté à des agressions physiques diverses » (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p23).

### ***Selon Lazarus et Folkman :***

« Le stress est une transaction particulière entre l'individu et l'environnement, dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme taxant ou excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être » (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 47).

On peut aussi citer une autre définition qui a jumelé les significations de stress dans plusieurs domaines tel que : physique, biologique, et aussi psychologie.

Si le stress a fait l'objet de milliers de publications, aucune définition universelle ne peut être identifiée. Le dictionnaire de psychologie (Daron et Paro, 1998), par exemple, donne plusieurs définitions selon le domaine d'application. En physique, le stress est considéré comme une « contraintes excessive subie par un matériau », en biologie, ce serait « l'agression s'exerçant sur l'organisme (les agents stresseurs) et la réaction de l'organisme aux agressions » en psychologie, il renvoie aux « multiples difficultés auxquels l'individu a du mal à faire face (...) Et les moyens dont il dispose pour gérer ces problèmes ». (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p10).

### ***Selon Moser (1995) :***

Le stress est défini comme « l'ensemble des processus mis en œuvre par l'intermédiaire de l'excitation neurovégétative produite par une stimulation aversive et

perçue comme telle par l'individu, soit sous forme de réactions médiatisées par des processus cognitifs quelle que soit leur efficacité, soit sous forme de réactions automatiques désorganisées, quand une stimulation trop empêche toute élaboration cognitive » (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p63).

**Commentaire :**

D'après ces différentes définitions on peut dire que le stress est à la fois une réaction, une réponse d'excitation physiologique de l'organisme, face à une situation particulière. Il est considéré comme un résultat de l'interaction entre le sujet et son environnement.

**3. Les théories de stress :**

Il existe certaines théories de stress qui sont nécessaires comme « biologique », « cognitive » et « transactionnelle » et chacune a un rôle utile

**3.1. Les théories biologiques :**

Les théories biologiques ne nient pas l'importance des facteurs psychologique ou sociaux, et certaines consacrent une place plus ou moins important à ces dernières. En commençant par les contributions majeures des recherches de Selye et Cannon.

**3.1.1. Les travaux de Cannon et Selye autour du stress :**

Ces travaux s'orientent vers l'étude de la réaction physiologique d'un organisme soumis à un stress. Cannon (1928,1935) est le premier à démontrer que les manifestations somatiques accompagnant le comportement de fuite ou d'attaque face à un danger sont dues à la libération dans le sang d'une hormone, l'adrénaline, en provenance de la glande surrénale. Il décrit un pattern de réponses particulier, le syndrome d'urgence, mis en place de façon « stéréotypée » face à toute menace pour l'individu pour éliminer ou éviter un éventuel état de souffrance. L'organisme tend en permanence à maintenir un équilibre constant (homéostasie) et tolère des modifications limitées. Quand les modifications produites par des agents internes ou externes sont excessives, elles affectent les mécanismes homéostatiques de l'organisme qui s'activent pour rétablir l'équilibre. Le stress est alors cette réponse activée par toute sollicitation excessive qui permet l'adaptation en maintenant l'équilibre de base de l'organisme. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 19)

Selye décrit en 1936 le syndrome générale d'adaptation (SGA) et, dans les années qui suivent, continue ses expériences (Selye 1946,1950) de ce syndrome retrouvé chez l'animale quel que soit l'agent nocif et qui se développe en trois étapes : phase d'alarme, de résistance, et d'épuisement.

- A. **La phase d'alarme** : l'organisme mobilise toutes ses ressources pour faire face à l'agression. Dans un premier temps (phase de choc) il y a la surprise de l'agression soudaine et la présence de symptômes d'altération passive de l'équilibre fonctionnel. Dans un deuxième temps (phase de contre-choc) il y a la mise en place de moyens de défense active, le cortex surrénal augmente de volume et présente une activité élevée. Il y a involution aigue et inversion de la plupart des signes de la phase de choc.
- B. **La phase de résistance** : commence environ 48 heures après l'agression. Les signes d'alarme disparaissent et sont souvent remplacés par des signes inverses (par exemple hémodilution, hyperchlorémie et anabolisme avec retour au poids normal des tissus). Cette phase de résistance prolonge et accentue la phase de contre-choc.
- C. **La phase d'épuisement** : en fonction du niveau de gravité et de sévérité de l'agression, l'organisme peut entrer dans cette dernière phase. Elle peut apparaître quelques semaines, voire plusieurs mois après le début de l'agression. L'adaptation peut ainsi disparaître si l'agent agressif est suffisamment important et présent pendant assez longtemps. Cette phase reproduit en partie les réactions physiques de la phase de choc. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 20)

### 3.2. Les théories cognitives du stress :

Les théories cognitives du stress reconnaissent la complexité des réactions de l'individu face au stress, mais se centrent davantage sur le rôle des pensées ou des attributions spécifiques ou sur les processus cognitifs qui influencent ces dernières. Si les théories cognitives dans ce domaine sont aussi très nombreuses, elles ont toutes en commun l'appréciation du rôle des interprétations personnelles des événements comme déterminants principaux de leur caractère stressant.

Les trois formulations les plus influentes dans le domaine : celle de la théorie d'attribution, celle de la théorie des constructions personnelles de Kelly, et celle de la théorie cognitive de Beck.

#### 3.2.1. La théorie de l'attribution :

La théorie de l'attribution suggère spécifiquement l'existence d'une relation causale dans laquelle les attributions consécutives à certains événements déterminent le niveau de stress vécu par l'individu, ainsi que les affects négatifs.

La théorie de l'attribution dont les formulations de « dépression du désespoir » ou de « l'impuissance désespoir » est à ce jour les plus précises, est l'une des perspectives cognitives fondamentales en psychopathologies.

Ces dix dernières années, les révisions de la théorie de l'attribution reflètent une appréciation croissante de l'interaction complexe entre les événements négatifs, leur contexte, le style attributionnel de l'individu et les attributions causales spécifiques. Dans le cadre du modèle de l'impuissance désespoir, comme dans celui de plusieurs autres théories psychologiques relatives à la dépression ou l'anxiété, c'est l'occurrence d'événements négatifs qui déclenchent ces troubles.

Les dernières formulations de la théorie d'attribution sont tout particulièrement intéressantes pour leurs descriptions de la relation entre anxiété et dépression sur un continuum permettant d'anticiper une symptomatologie spécifique. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 32)

### **3.2.2. La théorie de constructions personnelles de Kelly :**

La théorie des constructions personnelles de Kelly (1955,1963) est importante dans la compréhension de la réponse au stress, parce qu'elle cherche à appréhender la manière dont l'individu construit le sens de son expérience et adapte son mode de perception du monde au fur et à mesure des transactions avec l'environnement. Parallèlement à cette attribution de sens, la personnalité se forme. Ainsi, la théorie de Kelly permet de comprendre les aspects sous-jacents à toute évaluation cognitive qui peut être imaginée comme un « va-et-vient » entre évaluation contextuelle et les évaluations passées sur lesquelles s'érige la personnalité. Cette théorie reconnaît à chaque individu la capacité « scientifique » de se représenter les événements et de construire un système capable de les anticiper. Kelly considère ainsi l'individu comme un être en mouvement, plus tôt qu'un objet passif, motivé à l'action, qui doit anticiper les événements en privilégiant les alternatives qui, dans l'ensemble de ses propres constructions mentales, semblent capables de fournir la base la plus adéquate pour prévoir la suite des événements.

Le postulat fondamental du modèle de Kelly est le suivant : les processus d'un individu sont psychologiquement orientés par la façon dont il anticipe les événements. Un sujet anticipe continuellement les événements, utilisant des thèmes répétitifs dans des constructions successives d'événements, de sorte que les processus sont psychologiquement orientés par un réseau de règles et ne fluctuent pas au hasard. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 38)

### **3.2.3. Le modèle cognitif de Beck :**

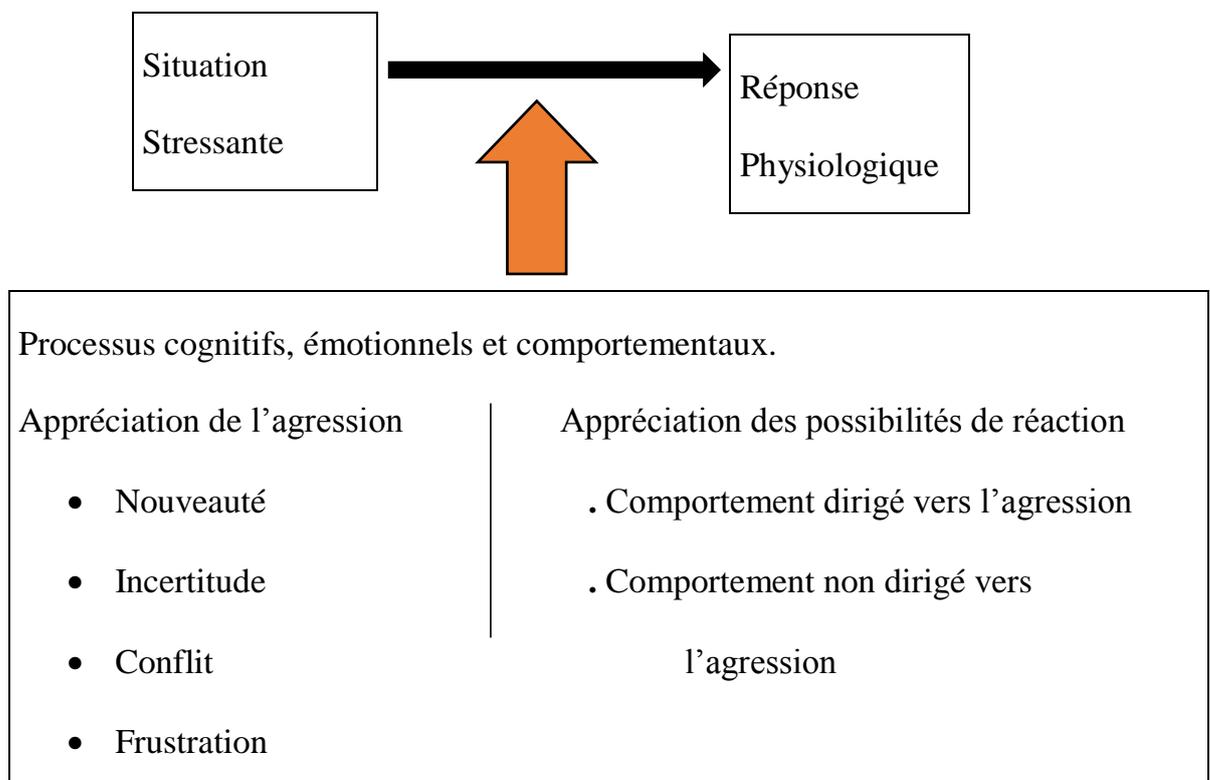
Il considère une transaction stressante comme le résultat d'un processus actif, continu, qui inclut des analyses, des interprétations et des évaluations successives de la situation externe, des risques, des coûts et des avantages d'une réponse particulière. Les stimuli sont nocifs s'ils sont interprétés comme tels par le sujet. Selon le type

d'évaluation et la situation donnée, le sujet est motivé à mettre en place tel ou tel autre comportement.

Dans le modèle cognitif de Beck, il existe de nombreux schémas de base assez stables qui incluent un traitement spécifique des stimuli, des processus cognitifs spécifiques, et une structuration particulière des informations. Ce modèle postule qu'une pathologie (un trouble anxieux, par exemple) serait constituée d'une multitude de schémas non adaptés à la vie courante. Lorsqu'un événement extérieur intervient, des schémas cognitifs spécifiques sont activés pour classifier, interpréter, évaluer et donner une signification à l'événement. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 40)

**3.3. Les théories transactionnelles du stress :**

Les modèles transactionnelles (et biopsychosociaux) veulent dépasser la simple notion de cause-effet et cherchent à repérer tous les facteurs pouvant expliquer la variabilité de la transaction stressante dans une optique interactionnelle.



**Figure n°1 : Modèle transactionnel ou biopsychosocial du stress.** (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 45)

**3.3.1. Le modèle transactionnel du stress de Lazarus et Folkman :**

Pour ce modèle, les stressseurs physiques ou psychologiques produisent des réponses de stress seulement après avoir été évalués comme menaçants et dangereux par le sujet. La clé du modèle transactionnel est l'accent mis sur la dimension cognitive, le travail d'évaluation du sujet à l'apparition du stressseur.

Selon l'approche transactionnelle, une situation devient stressante quand la « demande » faite par l'interaction individu/environnement est évaluée par le sujet comme excédant ses propres ressources et mettant en danger son bien-être. (Graziani. P, Swendsen. J, 2005, p 47)

**Commentaire :**

Il existe plusieurs théories de stress ou chacune est déférent de l'autre par rapport aux contenus de chaque théorie et de points de vue.

Par exemple la théorie biologique du stress base sur le côté biologique alors ce modèle néglige le coté psychologique qui peut être la cause principale de stress. Et la théorie transactionnelle focalise sur les interactions dynamiques entre les dimensions biologiques, physiologiques, et sociales.

**4. Les types de stress :**

Il existe deux sortes de stress qui ont différents effets sur le cerveau et le corps :

- **Stress aigu**

Ce type de stress découle d'événements ou de situations spécifiques pour lesquelles nous sentons que nous avons peu de contrôle et qui impliquent des éléments d'imprévisibilité et de nouveauté ou qui menacent notre égo : C.I.N.É. Le stress aigu n'est pas nécessairement mauvais pour nous, puisqu'il stimule la sécrétion d'hormones qui nous aident à gérer la situation.

Les symptômes liés au stress aigu (troubles digestifs, manque de concentration, agitation, tristesse...) sont temporaires et disparaissent une fois l'événement passe ou la situation stressante terminée. Ce type de stress aide l'organisme à maintenir et à améliorer l'efficacité du système de réponse au stress et ses mécanismes.

Ex. : Éviter de justesse un accident de la route ou encore prononcer un discours devant un auditoire déclenche plusieurs signes physiques, comme sentir son cœur battre très fort, devenir hyper vigila nt, se sentir vidé. Ces signes sont le résultat de l'action

des hormones du stress. C'est ce que les acteurs appellent le trac. Ils en ont même besoin pour être plus efficace.

- **Le stress aigu répété :**

Les personnes atteintes de stress aigu répété font souvent preuve d'un tempérament irritable, d'anxiété et de nervosité. Elles se décrivent souvent comme étant une boule d'énergie nerveuse en mouvement.

Toujours dans l'urgence, leur état irritable peut se transformer en colère. Les relations sociales se détériorent alors rapidement avec les autres et le lieu de travail devient souvent un endroit de stress pour ces individus. Les médecins caractérisent ces personnes comme ayant un sens aigu de la compétition et faisant preuve d'agressivité et d'impatience en étant toujours dans l'urgence.

Une autre forme de stress aigu répété provient d'un sentiment d'inquiétude permanent. Cela revient à imaginer des désastres à chaque coin de rue, à être pessimiste sur l'avenir et à penser que le pire va se produire dans chaque situation. Le monde est un endroit dangereux dans lequel quelque chose d'horrible est toujours en train de se produire. Généralement, les personnes ayant ce modèle de pensée présentent les premiers symptômes d'un état de trouble anxieux et de dépression.

Les symptômes du stress aigu répété sont les symptômes d'un état d'excitation quasi permanent : maux de têtes qui durent, migraines, hypertension, douleurs à la poitrine, maladies cardiaques. Les traitements pour réduire le stress aigu répété et en guérir nécessitent l'intervention d'un professionnel de santé et la guérison peut prendre plusieurs mois.

Bien souvent, le style de vie des personnes atteintes de ce type de stress est devenu si habituel qu'elles n'arrivent pas à distinguer ce qui ne va pas ce rythme de vie. Il peut même arriver qu'elles reportent la faute sur leur entourage ou sur des événements externes. Le problème pour ces individus est qu'ils perçoivent leur style de vie et leur mode de comportement comme partie intégrante de leur personnalité et de leur monde, ce qui rend particulièrement difficile pour eux l'identification et prise de conscience des origines de leur stress et de leur anxiété. Seule la promesse du soulagement des douleurs qu'ils peuvent ressentir peut les persuader du bien fondé de suivre un traitement ou d'apporter des changements dans leur mode de vie. (Ibid, 2009, p181)

- **Stress chronique**

Ce type de stress découle de l'exposition prolongée et répétée à des situations qui nous font sécréter les hormones du stress. Le stress chronique est mauvais pour la

santé, il nous affaiblit et augmente le risque de développer certaines pathologies comme les maladies (cardio-vasculaire, hypertension artérielle, hypercholestérolémie).

Plusieurs chercheurs pensent que notre système de réponse au stress n'est pas fait pour être activé constamment. À la longue, il peut même mener à l'épuisement de l'organisme. En effet, Les effets du stress chronique sont pires chez les gens à risque de développer une maladie chronique. Par exemple, un historique familial chargé en maladies cardiaques, diabète, pression artérielle élevée ou des habitudes de vie malsaines suffisent parfois, chez les gens stressés chroniquement, à déclencher ces mêmes problèmes de santé.

Lorsque le système de réponse au stress est activé, d'autres systèmes sont automatiquement touchés

Un stress chronique non pris en charge et qui perdure depuis plusieurs mois, voire plusieurs années peut conduire dans le pire des cas au suicide. Il y a deux types de stress. Le stress aigu fait partie de notre vie quotidienne et aide notre système de stress à demeurer efficace. Les problèmes surviennent lorsque nous sommes exposés de manière répétée au même stresser ou à différents stresser, sur une base chronique et pour une longue période de temps. Lorsque ceci survient, on peut commencer à souffrir des effets néfastes du stress.

## **5. Les causes de stress :**

Le stress est présent dans tout l'aspect de notre vie, et constitue l'élément central de toutes les crises que traverse l'être humain, au cours de son existence.

### **5.1. Dans La vie quotidienne :**

Notre vie de tous les jours est faite de petits riens, mais aussi de gros tracas générés par des situations se rattachant aux différents secteurs de notre activité.

#### **5.1.1. La vie familiale :**

Est le premiers cercle ou, à côté des joies, s'accumulent très souvent des tensions de toutes sortes, compte tenu de la tendance qu'a l'être humain de « balayer sous le tapis », en remettant a plus tard une recherche active de solution. Les problèmes posés par la relation de couple, ou les actions entre parents et enfants, le partage des taches, la planification des activités, la gestion du budget sont autant d'éléments « irritants » dont l'accumulation risque de peser lourd, si l'on n'y prend garde.

**5.1.2. La vie scolaire :**

La vie scolaire, n'est pas non plus exempte de contraintes et de conflits constitués par les horaires à respecter, les situations d'examens, les échéances des tâches à accomplir, l'obligation de subir certaines situations, cours ou réunions jugés a tort ou à raison comme des pertes de temps.

La situation d'examen en est sans doute le meilleur exemple. Même si pour plusieurs étudiants, le stress précédant une épreuve scolaire crée des conditions favorables à la mise en branle des ressources, on sait qu'un excès d'anxiété peut, par contre, diminuer la concentration de certains d'entre eux. La personne n'est dès lors plus capable de mettre de l'ordre dans ses idées, de prendre le temps de lire attentivement les questions, ni d'avoir une vue d'ensemble de l'épreuve qui lui permettrait de progresser, en répondant tout d'abord aux questions pour lesquelles ne se posent pas de problèmes de connaissance et en réservant pour la fin, celles qui risquent de présenter des difficultés.

**5.1.3. La vie professionnelle et le milieu de travail :**

Son, générateur de tensions, qu'elles soient liées à la sécurité d'emploi, aux relations avec les collègues ou les supérieurs, au poids des responsabilités ou à la surcharge de travail.

Les professionnels appartenant au milieu de santé, du travail social ou de l'enseignement sont particulièrement exposés à une forme d'épuisement professionnel, le burnout, dont il sera question plus loin.

La façon dont nous allons réagir à toutes ces situations dépend cependant, de façon importante, de notre qualité de vie est des conditions d'environnement dans lesquelles nous évoluons. Il va sans dire que le surpeuplement des grandes villes, la pollution de l'air, le bruit, ou encore l'impossibilité d'avoir à sa disposition un espace ou il soit possible de « faire le vide », sont autant d'éléments qui fragilisent l'organisme en le rendant d'autant moins capable de faire face efficacement aux situations sociales. (Godefroid J.2001, p 381)

**5.2. Les situations de catastrophe :**

Certaines situations extrêmes peuvent aller jusqu'à désorganiser complètement le comportement des individus. Tyhurst (1951) a décrit les réactions d'individus confrontés à une catastrophe, telle qu'un incendie dans un immeuble ou sur un navire, ou encore lors d'une inondation soudaine. Selon cet auteur, 15% seulement des individus conservent, en ces occasions, un niveau optimal d'activation, qui se traduit par un comportement organisé et efficace ; 70% montrent des degrés variés de

désorganisation, mais demeurent cependant capables de fonctionner de manière relativement adaptée. Par contre, de 15 à 25% des individus, selon les situations, sont à ce point désorganisés par le niveau trop élevé d'activation qu'ils se révèlent incapables d'adopter un comportement efficace (on a, par exemple, vu passager qui, même s'il savait que le bateau était en feu, continuait à chercher désespérément un bouton de manchette). (Godefroid. J 2001, p381)

Des observations semblables furent effectuées sur les champs de bataille, ou à peine 15 à 25% des soldats d'infanterie se révèlent capables de tirer, même sans viser, alors que certains n'arrivèrent jamais à le faire, bien qu'ils y soient poussés par les ordres d'un supérieur.

C'est également le cas pour de nombreux accidents, survenus à la suite de l'incapacité de certains conducteurs de se jeter hors de leur voiture, en panne sur une voie ferrée, à l'arrivée d'un train ; ou d'autres, dans l'impossibilité d'entreprendre une manœuvre efficace lors d'un dérapage sur la glace, ou pour éviter un piéton traversant la rue devant leur véhicule. (Godefroid J, 2001, P 382)

### **5.3. Les changements de vie :**

L'être humain est un être essentiellement social. Il est donc certain que les liens affectifs qu'il tisse tout au long de sa vie revêtent pour lui une importance parfois capitale. Aussi, toute création de relations stables, mais surtout toute rupture, que ce soit au niveau du couple, de la famille ou des proches, risque d'entraîner chez de nombreuses personnes des perturbations émotionnelles, aux conséquences parfois dramatiques pour leur équilibre.

L'entrée dans la vie universitaire ou professionnelle des jeunes adultes est également, bien qu'à un degré moindre, une source de stress. Nous en faisons tous l'expérience, un jour ou l'autre.

Quant à nos attitudes personnelles et aux modifications dans notre conception de la vie, elles occasionnent très souvent des tensions couteuses pour notre organisme.

Il ne faut pas oublier cependant que chacun de nous a sa façon propre de réagir au stress, et que certaines personnes semblent être plus prédisposées que d'autres, sur le plan physiologique, à mieux répondre aux difficultés de la vie. (Godefroid J, 2001, P 382)

**6. Les conséquences de stress :**

Les conséquences négatives du stress représentant l'échec de l'adaptation de la personne aux demandes de l'environnement. Ces effets du stress peuvent s'observer sur trois grandes dimensions :

**6.1. Sur le plan physiologique :**

Le stress peut s'observer sous la forme de fatigue, tensions musculaires, de maux de tête, coliques, troubles du sommeil, de l'appétit, maladies de la peau, voire maladies coronariennes ou cardiovasculaires.

**6.2. Sur un plan psychologique :**

Les manifestations incluent irritabilité, diminution de la créativité, perte de confiance en soi, baisse de la motivation, diminution de la créativité, perte de concentration, développement d'un état dépressif. (Amar P. 2008, P 185)

**6.3. Sur un plan comportemental et émotionnel :**

Le stress peut se matérialiser sous la forme d'agressivité, de crise de larmes, d'isolement social, de prise accrue d'alcool, de tabac, de sucre, de caféine, de médicaments.

Une gestion du stress efficace doit se faire idéalement à tous ces niveaux. (Amar P. 2008, P 186)

**7. Les effets de stress :****7.1. Symptômes physiques****7.1.1 Les troubles mineurs**

Une sensation continue de fatigue, des migraines fréquentes et surtout une tendance à l'insomnie constituent les symptômes les plus fréquents du stress, sur les plans physique et comportemental.

**7.1.2. Les troubles psychosomatiques**

Il existe de nombreux symptômes physiques ayant pour cause première les perturbations émotionnelles. C'est le cas de l'ulcère à l'estomac, qui résulte, comme nous l'avons vu, d'une réduction de la production de mucus servant à protéger les parois de l'estomac de l'action des sucs gastriques sécrétés en excès et de bactéries spécifiques.

On sait, en effet, que ces surs sont produits par l'action du système nerveux parasympathique. Or, cette action, ayant été bloquée durant la phase d'activation générée par les conditions de stress, c'est par un phénomène de rebond, que le système parasympathique va produire un excès de sécrétion susceptible de favoriser le développement d'ulcères. C'est la raison pour laquelle, il est conseillé de toujours maintenir une légère activité, après un état de grande excitation. (Godefroid J, 2001, p 546)

Le stress est également responsable d'autres troubles psychosomatiques comme la colite, la polyarthrite rhumatoïde, l'hypertension artérielle et les problèmes cardiaque qui lui sont associés.

### **7.1.3. Les maladies cardiaques**

Les causes les plus fréquentes de ces maladies sont l'hypertension artérielle, l'abus de tabac ainsi que l'excès de cholestérol. On sait, en outre, que les problèmes cardiaques, pouvant aller jusqu'à l'infarctus, sont dus à l'accumulation de graisses dans les petites artères du cœur, venant les obstruer en empêchant de ce fait l'alimentation de cet organe en oxygène et en glucose.

On a montré que, en cas de stress, certaines personnalités sont plus susceptibles que d'autres de présenter des troubles cardiaques. Il s'agit notamment des individus dominateurs, ainsi que de ceux réagissant habituellement par de l'hostilité, comme c'est le cas de certaines personnalités de type A. toutefois, ce peut être également le cas de ceux et celle soumises, dans leur travail, a de grandes exigences sur le plan du rendement, sans pouvoir exercer un contrôle efficace sur leur façon d'agir.

De plus, on a noté que la moralité, suite à une attaque cardiaque, frappe les hommes veufs dans une proportion, de 40% supérieure à celle des hommes mariés de leur âge.

On sait également qu'une grande détresse émotionnelle entraîne une crise cardiaque chez un grand nombre de sujets souffrant d'arythmie. (Godefroid J, 2001, p 546)

### **7.1.4. La vulnérabilité aux maladies**

Il s'agit-là, comme nous venons de le voir, d'une autre conséquence du stress, résultant d'une diminution de l'action du système immunitaire, chargé de protéger l'organisme contre toute attaque bactérienne ou virale, mais également contre tout développement anormal des cellules du corps (comme c'est le cas pour les allergies et certaines formes de cancer).

Toute perturbation importante du système endocrinien provoquée par le stress, peut entraîner une perte d'efficacité de ce mécanisme de surveillance et de protection en prédisposant ainsi plus spécialement la personne aux maladies. C'est notamment le cas pour le rhume et la grippe, qui frappent plus facilement les individus présentant une vulnérabilité liée au stress.

Quant au cancer, dont la cause principale relève surtout de prédispositions héréditaires ou de facteurs environnementaux, plusieurs études ont établi une relation entre son évolution, et l'influence des facteurs affectifs perturbant le système immunitaire. Ainsi, une recherche a montré que les sujets les plus prédisposés développent un cancer, présentaient des traits de personnalité proches de ceux rencontrés chez les victimes de suicide, à savoir une allure lente, une tendance à ne pas manifester d'émotion, ainsi qu'un passé caractérisé par une relation de froideur et d'éloignement envers leurs parents. (Godefroid J, 2001, p 547)

### **7.1.5. Le nanisme psychosocial**

Ce trouble de la croissance est généralement lié au fait qu'un sommeil perturbé empêche la sécrétion de l'hormone de croissance. On sait cependant que, dans d'autres cas, l'inhibition de la croissance peut également être provoquée par une concentration trop élevée de cortisol, typique de la phase de résistance. Il suffit en effet, le plus souvent, que l'enfant soit éloigné de l'environnement générateur de stress, pour la croissance reprenne son cours normal.

### **7.1.6. Vieillesse prématurée**

Le vieillissement prématuré semble se manifester chez de nombreuses personnes ayant vécu une situation stressante au cours d'un changement de vie majeur. Ce vieillissement se traduit en quelques semaines par un blanchiment des cheveux, un vieillissement de la peau, etc. Ebbesen (1980) a émis l'hypothèse que ces symptômes seraient liés à un dérèglement de l'horloge biologique du développement, entraînant l'effacement de certaines parties du programme génétique de la personne et, par conséquent, une amputation de plusieurs années de vie.

## **7.2. Les symptômes psychologiques**

### **7.2.1. Le syndrome de stress post-traumatique (SSPT)**

Le syndrome du stress post-traumatique se développe chez des personnes ayant vécu une catastrophe ou un événement particulièrement dramatique (guerre, catastrophe aérienne, incendie, fusillade par un « tireur fou », hold-up occasionnant des blessures, viol, etc.). il se traduit le plus souvent par des troubles de sommeil, des rêves reproduisant l'expérience traumatique, la culpabilité d'avoir survécu aux autres ou

d'avoir pu assurer leur propre survie, une perte d'intérêt dans différents domaines, une perte d'appétit, des périodes de dépression s'accompagnant parfois de tendances au suicide, l'abus de drogues ou d'alcool, etc.

### **7.2.2. Les troubles de l'adaptation**

Souvent associés à des changements de vie majeurs (perte d'un parent, divorce, maladie grave...), les troubles de l'adaptation sont marqués par une plus grande instabilité émotionnelle. Certaines personnes deviennent anxieuses et ont parfois le sentiment qu'une menace qu'elles ne peuvent contrôler, pèse sur elles. D'autres sont plus irritables, perdant tout sens de l'humour, ou se mettant en colère pour des riens. Beaucoup vont perdre leur bonne humeur, allant même jusqu'à se replier sur elles-mêmes, en coupant parfois tout contact avec leur entourage. (Godefroid J, 2001, p 549)

### **7.2.3. L'épuisement professionnel (ou burnout)**

Comme nous l'avons vu, la vie professionnelle peut engendrer une accumulation de tensions telle, que certaines personnes en arrivent, à la longue, à développer un état de fatigue physique, émotionnel et intellectuel, qui les empêche de fonctionner adéquatement. Cet épuisement, qui ne découle pas, à proprement parlé, d'un stress, se traduit par un sentiment d'échec, une baisse d'efficacité, ainsi que par une perte d'intérêt marquée pour le travail. Les diverses fonctions de l'organisme se trouvent toutes amoindries. Il en résulte des troubles psychosomatiques (migraines, maladies de peau, troubles respiratoires, etc.), une humeur instable, de la méfiance et des troubles marqués de la concentration.

### **7.2.4. Les troubles sexuels**

Les troubles de la sexualité font également partie du tableau des conséquences de stress. On sait que la détente est nécessaire à la phase d'excitation, qui constitue le point de départ de toute relation sexuelle. Le fait que l'organisme demeure le plus souvent sous tension peut donc entraîner une perte d'appétit sexuel, et une incapacité de créer les conditions propices à l'échange amoureux.

### **7.2.5. Les troubles schizophréniques**

Les troubles schizophréniques ont pour point de départ une certaine fragilité psychologique, qui rend la personne plus vulnérable aux agents stressants.

On a montré que cette vulnérabilité, en partie héréditaire, peut être accentuée par un stress vécu durant la grossesse, par la perte d'un parent, en bas âge, ou par des conditions de vie épouvantes, durant l'enfance. Il suffit parfois d'un événement anodin, ou jugé normal par la plupart (mariage, inscription aux études supérieures, etc.), pour

que la personne vulnérable bascule brusquement hors de la réalité. (Godefroid J, 2001, p 550)

On sait, de plus, qu'un individu ayant déjà connu un épisode schizophrénique par le passé, a d'autant plus de chances de rechuter en présence d'agents stressants d'ordre affectif (comme des critiques ou des commentaires hostiles, en provenance du milieu familial, par exemple).

Les conséquences d'un stress trop important sont souvent dévastatrices pour l'organisme et son fonctionnement. Il est donc important que chacun prenne conscience de phénomène et de son impact sur l'équilibre, afin d'être à même d'en assurer le contrôle de la façon la plus efficace.

## **8. L'individu en situation de stress :**

### **8.1. Les réactions biologiques :**

Sans entrer dans les détails qui relèveraient d'un discours et d'un auditoire de médecins ou biologique, il nous faut quand même expliquer les actions globales observées lors des situations de stress, et les circuits mis en jeu. Pourquoi ? Pour éviter d'employer certains mots comme « adrénaline » à tort et à travers, et parce que faire fonctionner correctement une voiture, c'est aussi savoir qu'elle utilise une source d'énergie, un accélérateur, des freins, etc.

#### **8.1.1. Les actions hormonales générales :**

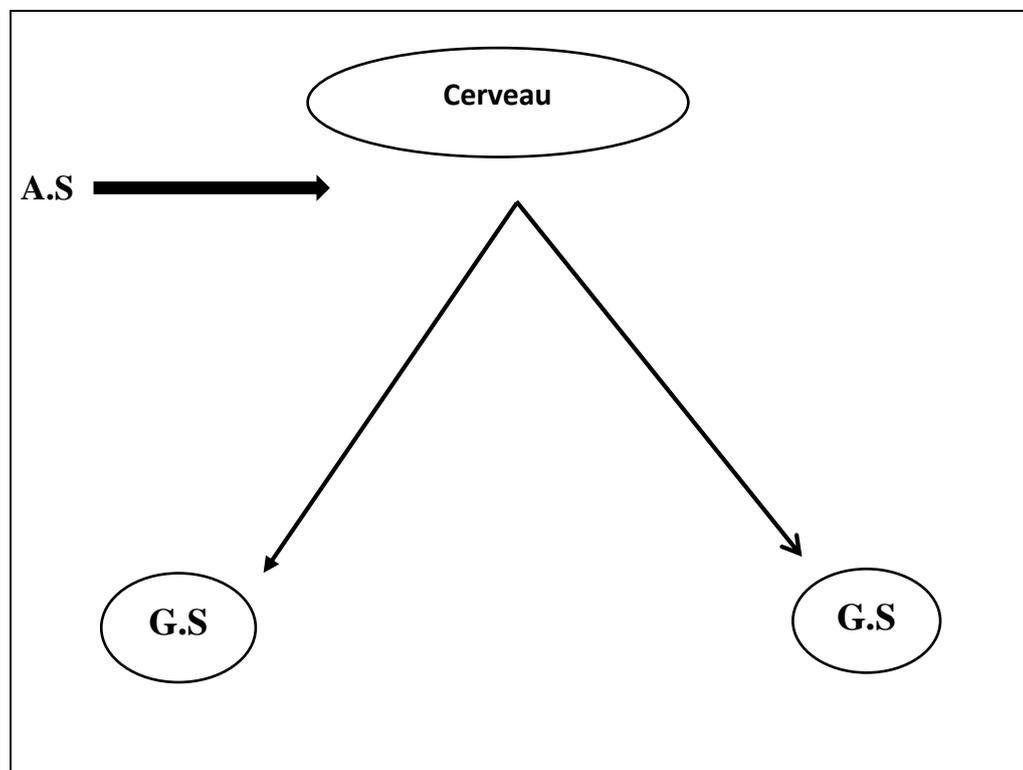
Elles se divisent en deux catégories :

- Celles qui ont un rôle activateur : il y a activation des circuits relatifs à la vigilance, à l'état d'alerte, entraînant en périphérie une redistribution préférentielle de l'oxygène et des nutriments énergétiques vers les zones du corps qui le nécessitent (essentiellement cerveau et muscles).
- Celles qui ont un rôle inhibiteur : il y a diminution de l'activité des fonctions végétatives, notamment la sexualité, les fonctions digestives et les fonctions immunitaires (défense de l'organisme). (Hoareau. D, 2001, p 137)

#### **8.1.2. Les circuits biologiques mis en jeu :**

Ces actions globales sont sous-tendues par des circuits biologiques que nous distinguerons entre axes essentiels et axes secondaires, les deux axes essentiels, à localisation cérébrale et périphérique, sont représentés par :

- L'axe ou système nerveux sympathique autonome (SNSA) ou adrénergique. Il est responsable de la sécrétion d'adrénaline et de noradrénaline. C'est le premier système mis en jeu, le plus rapide lors de la phase d'alarme. La libération d'adrénaline entraîne une accélération du rythme cardiaque, une élévation de la pression artérielle, et par voie de conséquence une diffusion plus rapide de l'oxygène en direction à la fois du cerveau et des muscles. Ces deux récepteurs sont en effet privilégiés, du fait de leur rôle fondamental dans les réactions aux stressseurs, car ils assurent la réflexion et l'action.
- L'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS), qui aboutit à la libération du cortisol, hormone principale de cet axe. Elle n'est rien d'autre que notre « cortisone » naturelle. Ainsi, adrénaline et cortisol se conjuguent pour apporter oxygène et nutriments aux deux organes qui en ont le plus besoin dans les situations de stress. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un double système libérateur d'énergie. (Hoareau D. 2001. P, 138, 139)



**Figure n°2** : les sécrétions hormonales au cours du stress

Tout agent stressant (A.S) est analysé par le cerveau qui donne l'ordre aux glandes surrénales (G.S) appelées ainsi parce que situées sur les reins, de sécréter adrénaline et cortisol.

Effets de l'adrénaline : augmentation de la circulation de l'oxygène en direction du cerveau et des muscles.

Effets de cortisol : augmentation de l'apport en « sucres » en direction du cerveau et des muscles.

En plus de ces deux circuits principaux, il existe d'autres systèmes à localisation purement cérébrale, activés par le stress, et permettant la libération d'autres médiateurs chimiques :

- Le système dopaminergique, lié à la sécrétion de dopamine, jouant rôle dans les processus cognitifs (apprentissage)
- Le système limbique, jouant un rôle dans le rappel mnésique et l'analyse émotionnelle de l'information concernant le stresser (émotions).
- Le système du noyau arqué, produisant des opioïdes (endorphines).
- Enfin : prolactine, sérotonine, hormone de croissance etc. font partie de la panoplie hormonale du stress. (Hoareau. D, 2001, p 139-140)

La sécrétion d'endorphine, c'est-à-dire pour simplifier notre morphine naturelle, se fait (tout à fait légalement, soyez rassurés) en certaines circonstances, comme lors de séances d'acupuncture, ou la piqure de points précis active leur sécrétion et entraîne une diminution des douleurs accompagnée d'un état relaxation.

Autre exemple de sécrétion endorphinique : il est classique d'observer une attirance pour les aliments sucrés et notamment le chocolat, en situation de stress. Notre organisme nous pousse consommer ces aliments ce qui aura pour effet d'augmenter la sécrétion d'endorphines, à visée relaxante. Malheureusement l'effet est de courte durée, et impose d'y retourner d'où...la prise de poids !

Enfin, la pratique des activités sportives intensives aboutit à la libération d'endorphines dont le but est de rendre supportable la pratique même du sport : qui n'a pas entendu parler des « accros de jogging » l'accros de jogging est de fort méchante humeur lorsqu'il n'a pas pu faire son sport favori qui lui aurait permis d'avoir sa « dose » d'endorphines.

Il faut bien garder à l'esprit que tous ces systèmes sont interdépendant, reliés par de multiples connexions et influent les uns sur les autres, de façon variable d'un sujet à l'autre. Ce qui explique les différences visibles par exemple entre ce que le stress fait manger et ceux à qui il coupe plutôt l'appétit. (Hoareau. D, 2001, p 140-141)

**8.2. Les réactions émotionnelles :**

La réaction de stress est d'autant plus importante que l'émotion engendrée par cet événement est plus forte.

- **L'émotion peut donc être considérée comme un facteur modificateur d'une situation :**

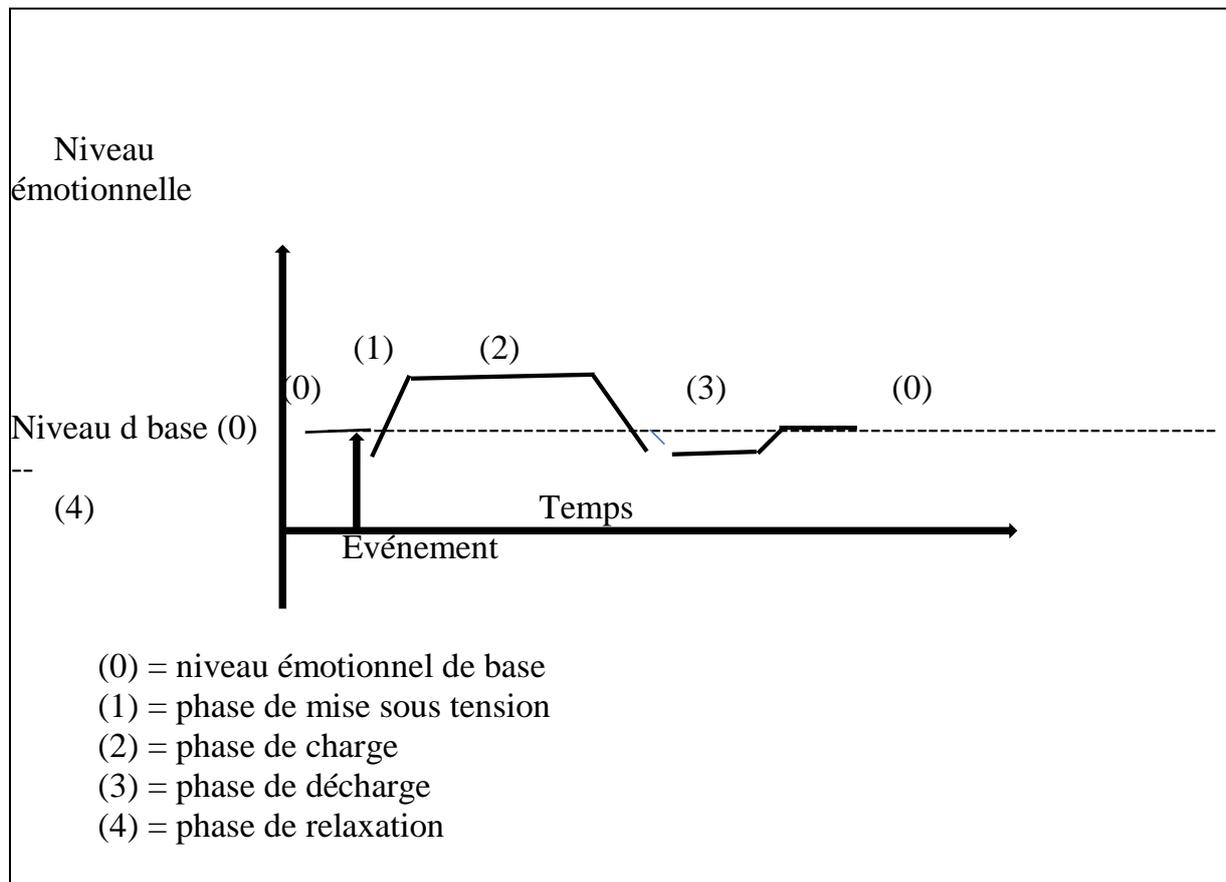
Cette pondération se fait de façon positive ou négative. Selon CHALVIN, l'histoire naturelle d'une émotion passe par 4 phases : Charger, tension, décharger, relaxation.

Cette histoire naturelle peut très bien être interrompue à une de ces étapes, plus particulièrement au moment de la décharge qui ne se produit pas. Il est bien connu que dans le milieu du travail, notamment en France, il n'est pas de bon ton de montrer ses émotions...

Cette non décharge entraîne un stockage de l'émotion sauf malheureusement dans le cas de la joie. Si les circonstances qui ont engendré cette émotion se renouvellent sans décharge émotionnelle adéquate, il y aura accumulation de celle-ci, préjudiciable au sujet. Jusqu'au moment où cette rétention ne sera plus possible, et la décharge sera alors explosive et sans commune relation avec l'événement déclencheur.

Chaque individu possède son propre rythme émotionnel qu'il importe de respecter. Certaines situations peuvent nécessiter un simple report ou décalage de la décharge émotionnelle. Par exemple la colère retenue pour des raisons de savoir-vivre, et expulsée dans un autre domaine (pratique d'un sport, etc.). (Hoareau. D, 2001, p 145)

Certains sujets incapables de reconnaître et de verbaliser toutes leurs émotions. A l'encontre, il existe des sujets qui ressentent et expriment rapidement et bruyamment leurs émotions, notamment la colère.



**Figure n°3** : résumé de la séquence émotionnelle. (Hoareau. D, 2001, p 146)

Si les émotions sont le plus souvent ressenties consciemment, leur influence sur le stress reste majoritairement inconsciente, et donc peut-être encore plus active. Ce rôle des émotions est fondamental dans l'appréciation, le vécu et l'évolution d'une situation.

A l'inverse de l'action des stressseurs physique (coup de bâton, virus, bruit, etc.), qui sont parfaitement conscients et durée brève en générale, le stress émotionnel est plutôt chronique, au travers d'une situation d'apparence calme, mais génératrice d'éléments mal acceptés, et à terme de conséquences néfastes. (Hoareau D. 2001.p 146)

L'émotion libérée engendre une force bien supérieure à celle de la logique rationnelle : elle dirige clairement ou en sous-marin les comportements et selon sa nature bénéfique ou non pour le Sujet elle l'amène à vivre plus ou moins confortablement une situation et à prendre des décisions favorables ou non pour lui-même.

L'émotion a ceci de paradoxal qu'elle peut être tout aussi bien le moteur du changement que son frein.

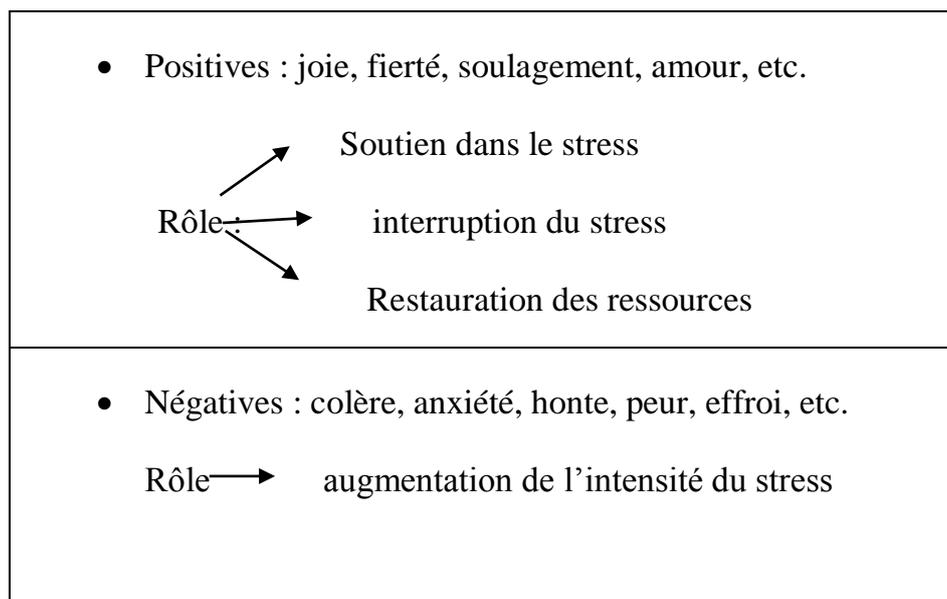
L'enthousiasme d'une équipe à l'idée réalisée d'une modernisation des matériels et des locaux permettra un apprentissage facilité des nouvelles techniques qui seront ainsi apportées à cette occasion. A l'inverse, l'enthousiasme d'une autre équipe qui trouve une nouvelle cohésion à défendre ses intérêts contre un projet jugé défavorable, provoquera les effets contraires. Et pourtant, il s'agit à peu de choses près de la même émotion. (Hoareau. D, 2001, p 147)

• **On peut diviser les émotions en deux catégories :**

- Les émotions positives : joie, fierté, soulagement, amour. Elles ont un rôle soit de soutien dans les situations stressantes, soit même d'interruption de celles-ci, soit de restauration des ressources.
- Les émotions négatives : colère, peur, effroi, anxiété, honte, culpabilité. Elles augmentent l'intensité des réactions de stress.

IL est donc fondamental de connaître l'état émotionnel dans l'analyse d'une situation de stress. (Hoareau. D, 2001, p 147)

**Tableau n°2 : Résumé des différentes émotions**



• **Comment gérer ses émotions dans la relation**

Selon Hoareau (2001) envisagerons ces couples d'émotion : colère, peur, joie,

tristesse, violence, tolérance, plaisir, déplaisir, et nous finirons par deux aspects qui caractérisent non émotion : la raison et la passion. (Hoareau. D, 2001, p 148)

Plus la charge émotionnelle sera forte, plus le stress sera intense soit « positivement », soit « négativement »

Notre équilibre relationnel et nos capacités de créativité dépendront de l'équilibre entre passion et raison. De cet équilibre, la volonté, pourra exercer sa pleine efficacité dans deux directions possibles :

- Soit maintenir le cap contre les difficultés rencontrées.
- Soit, au contraire, pour renoncer quand l'objectif devient inaccessible.

(Hoareau. D, 2001, p 153)

### **8.3. Les réactions comportementales :**

A la suite des travaux des biologistes, deux auteurs, ROSENMAN et FRIEDMANN suivis par d'autres, ont proposé une classification des « personnalités du stress » et ceci présente un double intérêt :

- Déterminer de véritables terrains individuels avec leur façon propre de stresser, donc une typologie qui permette un certain degré de prédictibilité comportementale d'une part,
- Et trouver un lien et un certain degré de prévision entre conséquences biologiques du stress et conséquences pathologiques, c'est-à-dire : selon les décharges hormonales que l'on vit en situation de stress, quels sont les risques pour notre santé ?

La toute première classification discriminait un groupe de personnes parmi la population étudiée :

- Le type A, dont la particularité biologique est d'utiliser préférentiellement son système adrénérgique en situation de stress, donnant alors une personnalité extravertie, hyperactive et ayant sur le plan santé une prédisposition aux maladies cardio-vasculaires.

Puis, cette approche s'est enrichie de deux autres catégories :

- Le type C, utilisant préférentiellement le système du cortisol, introverti et passif, et paraissant fragile sur le plan immunitaire, digestif.

- Le type B, groupe intermédiaire ayant à priori une bonne gestion du stress, avec des réponses équilibrées dans tous les domaines. (Hoareau. D, 2001, p 155)

L'expérience a montré de plus qu'on ne peut résumer à seulement trois catégories les différentes personnalités, parce que :

- Rares sont les individus « purs » dans un type donné : Ce sont des sujets majoritairement d'un type mais avec des touches des autres types.
- La catégorie B regroupe en fait plusieurs sous-types.

Tout d'abord, il semble préférable de parler de réponses comportementales plutôt que de personnalité, les caractéristiques retenues étant incomplètes pour couvrir suffisamment de facettes d'une personnalité. D'autre part, il paraît plus juste d'avoir une approche dynamique et comportementale e situation stressantes dans la mesure où il s'agit d'analyser actions et réactions. (Hoareau. D, 2001, p 156)

### **9. La prévention de stress :**

La prévention et la gestion du stress peuvent se faire schématiquement de deux façons : en diminuant les sources de stress et /ou en développant ses capacités à y faire face. L'efficacité maximale est obtenue par une action combinée sur les trois plans précédemment identifiés.

#### **9.1. L'Auto observation :**

Au niveau physiologique : par l'auto observation ou l'on prend le temps d'écouter son corps et les signaux qu'il nous envoie (tension, douleurs, autres difficultés somatiques...) pour comprendre comment nous entrons sous stress et quels sont les stressors privilégiés. Le corps ne pouvant faire deux choses contraires à la fois, il est très efficace de contrer les situations de stress par des techniques de relaxation. ((Amar P. 2008, p 186)

**9.2. La relaxation :**

Relâchement musculaire des foyers de tension habituels comme la mâchoire, le cou, les épaules, le dos, associée à une respiration lente et profonde et une visualisation en imagination d'images reposantes et positives.

**9.3. Examen des croyances limitantes et pensée positive :**

Au niveau psychologique, une diminution du stress passe souvent par un réexamen de croyances internes trop contraignantes ou excessives qui colorent notre façon d'être et de faire. Il s'agit de se libérer d'un mensonge intérieur tyrannique sur les thèmes de « je dois toujours donner 100% », « il faut contenter tout le monde à tout moment », « le travail doit être absolument parfait ou alors il vaut mieux ne rien faire » ; d'anticipations d'échec annoncé par la pensée automatique « je n'y arriverai pas » qui bloque nos tentatives de résolution des problèmes. Ce travail de restructuration cognitive (cf. section 4 sur le cognitivisme) permet de libérer d'impératifs paralysants, de diminuer l'autocritique, de reconnaître les aspects satisfaisants de son travail et les progrès réalistes à accomplir et de réévaluer positivement la valeur de son action. ((Amar.P, 2008, p 187)

**9.4. Affirmation de soi, hygiène de vie et soutien social :**

Au niveau comportemental et émotionnel, la gestion du stress passe par une attitude d'affirmation de soi ni agressive, ni inhibée dans laquelle la personne met en avant ses besoins dans le respect de la position d'autrui : développement de capacité à dire non et apprentissage de techniques d'affirmation (refuser à la façon d'un « disque rayé », pas d'autojustification défensive, recherche empathique mais ferme d'une solution, savoir répondre à la critique...). Expression assumée des émotions (cf. section 19 sur l'intelligence émotionnelle) ; bonne gestion du temps (« to do lists », éviter la procrastination, dire non...).

La gestion du stress passe aussi par l'adoption d'une bonne hygiène de vie : meilleure alimentation (moins de sucre, de grignotage, plus de fruits, d'eau) ; du sommeil, clef pour une régénération des forces physiques et psychologiques ; une activité physique aux effets anti-dépresseurs et anxiolytiques bien démontrés ; la réduction de la prise d'alcool, tabac, caféine, médicaments. Enfin et de façon essentielle, elle passe par la recherche de soutien social (soutien affectif, matériel, informationnel), que ce soit avec ses collègues de bureau, son conjoint, ses amis et l'évitement de l'isolement. ((Amar. P, 2008, p 188)

**10. La relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress :**

L'intelligence émotionnelle peut être définie comme l'habileté à percevoir, assimiler, comprendre et réguler ses propres émotions et celles des autres.

*Selon Zeidner (1995),*

Considère que l'intelligence fait référence à une capacité globale d'adaptation à l'environnement et s'attend à ce que des personnes dites « intelligentes » soient mieux ajustées socialement et émotionnellement que celles qui le sont moins.

Telle une ressource personnelle, l'intelligence devrait alors influencer le choix des stratégies de gestion à différents niveaux.

*Selon Matthews et Al (2003)*

Le fait de gérer efficacement des situations stressantes est souvent considéré comme un élément clé de l'intelligence émotionnelle. (Sander. D, Scherer R Klaus, 2009, p 308)

Javier Cedujo et ses collègues en Espagne ont publié en mai 2018 une étude mesurant le lien entre l'anxiété sociale, le stress et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont demandé à 505 jeunes âgés de 12 à 18 ans de remplir des questionnaires mesurant le stress, l'anxiété sociale et le niveau d'intelligence émotionnelle. Les chercheurs ont montré que les adolescents ayant une grande intelligence émotionnelle étaient meilleurs pour gérer leur stress parce qu'ils avaient une meilleure compréhension de leurs émotions et de celles des autres.

**Comment l'intelligence émotionnelle (IE) peut-elle aider à gérer efficacement le stress.**

- Elle nous aide à réduire l'excès de stress en ayant une meilleure compréhension de nos émotions (devenir plus conscient de soi) ;
- Elle permet d'utiliser cette information pour guider nos pensées et nos actions ;
- Elle augmente notre empathie grâce à une meilleure compréhension des émotions des autres, qui à son tour :
- Elle améliore nos relations, à l'école, à la maison, au travail et socialement.
- Elle augmente notre intelligence émotionnelle en nous aidant à découvrir nos forces intérieures, à rester calme et en ayant un meilleur contrôle quelle que soit la situation.

**Synthèse :**

Le stress est un phénomène universel. A tout moment, l'individu peut se trouver confronté à une situation de stress. Il peut donc engendrer des situations désagréables pour certains, mais pas pour d'autres, comme la dépression, le divorce, décès d'un proche ou les problèmes familiaux.

Aussi, le stress est déterminé par la perception individuelle de la relation spécifique avec l'environnement. Cette perception résulte des facteurs personnels et des facteurs contextuels ou environnementaux. Le stress peut avoir des conséquences véritablement désastreuses sur l'équilibre et la santé. De plus, il nuit au bonheur en vous empêchant d'avoir le recul nécessaire pour agir de façon appropriée.

# **Partie pratique**

# Chapitre IV : La méthodologie de recherche

## *Préambule*

1. La méthode utilisée
2. Définition et application des échelles
  - 2.1 L'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et al
  - 2.2. L'échelle de stress de Taylor
3. Présentation de terrain de recherche
4. Pré-enquête
  - 4.1. Définition de la pré-enquête
  - 4.2. Déroulement de la pré-enquête
5. L'échantillon et ses caractéristiques
6. Enquête
  - 6.1 Définition de l'enquête
  - 6.2 Déroulement de l'enquête
7. Les outils statistiques
8. Les difficultés rencontrées

## *Synthèse*

**Préambule :**

Ce chapitre concerne la méthodologie de recherche. Nous décrivons tout d'abord notre méthode qu'on a suivie, et en deuxième lieu on explique brièvement les caractéristiques de chaque échelle et son application, en troisième lieu nous présenterons le terrain de notre recherche et l'échantillon et ces caractéristiques.

Avant de commencer une recherche il faut faire une pré-enquête, on va tout d'abord mentionner notre pré-enquête après on passe au déroulement de l'enquête, enfin on parlera des difficultés rencontrées pendant notre recherche.

**1. La méthode utilisée :****1.1. Définition de la méthode :**

Il est défini comme l'ensemble des procédures, des démarches précises adoptées pour en arriver à un résultat.

Une autre définition vient compléter la première, la méthode est là : « confrontation des idées, issues à la fois de l'expérience et de l'imagination, aux données concrètes, dérivées de l'observation, en vue de confirmer, de nuancer ou de rejeter ces idées de départ (Aktouf. O, 1987, p 26)

Selon Lasarre (1978) «une méthode est une démarche complète issue des objectifs d'une étude particulière et qui organise toutes les étapes de la recherche depuis les énoncés des hypothèses jusqu'à leur vérification » (Chahraoui. K, Bénony. H, 2003, p 139)

Toute recherche scientifique pour qu'elle soit significative dépendra automatiquement de la méthode utilisée, ce propos Festinger et Katz rajoutent : « quel que soit l'objet d'une recherche, la valeur des résultats dépend de celle des méthodes mises en œuvre » (Angers. M, 1997, p 57)

Dans notre recherche on a opté pour la méthode descriptive.

**1.2. Définition de la méthode descriptive :**

Les chercheurs en psychologie clinique font principalement appel aux méthodes descriptives (étude de cas, observation systématique ou naturaliste, méthode corrélationnelle, méthode normative développemental, enquête)

Elles interviennent en milieu naturel et tentent de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. L'objectif de cette approche n'est pas d'établir des relations de cause à effet comme c'est le cas dans la

démarche expérimental mais plutôt d'identifie les composantes d'une situation donnée et, parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes. (Chahraoui, K. Bénony, H, 2003, p 125)

C'est la méthode qui sert à décrire le phénomène à l'étude. Elle est souvent utilisée lors qu'il s'agit d'une large population à étudier quantitativement. (Aktouf. O, 1987, p 26)

Pour bien décrire les phénomènes avec précision on se base toujours sur l'analyse qualitative, mais pour une interprétation objective nécessite l'aide de la méthode quantitative qui représente un ensemble de procédures pour qualifier les phénomènes.

Dans notre recherche la méthode descriptive nous a aidées beaucoup pour mesurer la relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress et aussi nous permet de faire une comparaison entre les différentes réponses et d'analyse les différentes variables.

## **2. Définition et application de l'échelle :**

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 repense à des questions construites à partir d'indicateur choisi. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs, On les classes alors sur une échelle allant du plus au 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 stress de Taylor (1953)

### **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 qui sont :

- ❖ Les mesurer basées sur les habiletés, exemple :( Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, 2003)
- ❖ Les mesurer mixtes, par exemple (Emotional Competence Inventory, ECI, Boyatzis, Goleman, Hay, 1999)

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

Le test d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle consiste en un questionnaire d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle de 33 questions créé par Schutte et ses collègues (1998). Basé sur les premiers textes de Mayer et Salovey sur l'intelligence émotionnelle, ce test a été critiqué pour son manque de correspondance avec le modèle de l'IE de Salovey et Mayer et le fait qu'il mesure donc un concept différent de l'intelligence émotionnelle. Cela vient du fait que le test original d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle comprenait 62 questions correspondant au modèle original de l'intelligence émotionnelle de Salovey et Mayer. (Stys. Y, Brown, Shelley, L, 2004, p 21)

Les participants doivent répondre à des questions destinées à mesurer les tendances adaptatives en faveur de l'intelligence émotionnelle selon une échelle à cinq points où 1 correspond à « fortement d'accord » et 5, à « fortement en désaccord »

Les cinq réponses sont :

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Je ne sais pas
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord ;

### **2.1.1. La correction de l'échelle de l'intelligence émotionnelle :**

Pour répondre aux questions de cette échelle la personne concernée doit cocher pour chaque item une réponse de cinq propositions suivantes :

- Tout à fait d'accord (5 points)
- D'accord (4 points)
- Je ne sais pas (3 points)
- Pas d'accord (2 points)
- Pas du tout d'accord (1 point).

### **2.1.2. La stabilité de l'échelle :**

La stabilité du test d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle (fiabilité de test-retest après deux semaines) serait de  $R = 0,78$  ; les auteurs ont signalé un coefficient alpha de Cronbach de 0,87 comme preuve de la cohérence interne. (Stys. Y, Brown. Shelley, 2004, p 21)

**2.1.3. La validité de l'échelle :**

La validité de l'échelle est prouvée à partir de leur association avec 8 ou 9 échelles qui sont en relation avec l'intelligence émotionnelle. Toutefois, les auteurs soutiennent que la validité du contenu est suffisante, les 33 questions correspondant à toutes les dimensions du concept original de l'intelligence émotionnelle de Salovey et Mayer.

Une analyse factorielle des 62 questions originales a permis de conclure à l'existence d'un modèle à facteur unique solide composé de 33 questions, établissant ainsi la validité structurelle. La validité des critères a été qualifiée de bonne, les scores obtenus sur le test d'auto-évaluation de l'intelligence émotionnelle permettant de prévoir d'une manière significative la moyenne pondérée cumulative en fin d'année d'un groupe d'étudiants du niveau collégial  $R(63) = 0,32$ . (Stys. Y, Brown Shelley. L, 2004, p 22)

**2.2. Définition et application de l'Echelle de stress de Tylor :**

Ce test mesure avec un grand degré d'objectivité le niveau de stress ressenti par les individus à travers ce qu'ils ressentent des symptômes de phénomènes explicites. Il est dérivé du test Minosta de personnalité multifacette. L'échelle se compose de 50 items qui mesurent le niveau de stress.

Le test est adapté de l'échelle d'angoisse expresse qui a été utilisé et légalisé par le spécialiste et le psychologue Taylor.

Le test a été utilisé dans de nombreuses études égyptiennes et a été codifié sur des enfants en milieu égyptien dès l'âge de (10-15 ans). Déterminez le niveau de stress de l'individu.

**2.2.1. Application de l'échelle de stress de Taylor :**

- L'échelle peut être prise collectivement si les sujets sont capables de lire et de comprendre.
- S'applique aux personnes de 10 ans et plus.
- Sur les 10 items, 10 sont les items opposées qui corrigent différemment qui sont (3, 13, 17, 20, 22, 29, 32, 38, 48, 50)
- Chaque item a deux alternatives (Oui, Non) parmi lesquelles la réponse appropriée est choisie.

**2.2.2. Correction de l'échelle :**

- (Oui) prend 1 point
- (Non) prend 0 point

Par contre, les items inversés :

- (Oui) prend 0 point
- (Non) prend 1 point

Ensuite, les scores sont collectés et classés selon le tableau suivant :

- Très faible stress (0)
- Faible stress (1)
- Anxiété moyenne (2)
- Stress au- dessus de la moyenne (3)
- Stress Fort (4)

Tableau N°3 : Interprétation des résultats de l'échelle de Taylor de stress :

Catégories	Degré de stress	Niveau de stress
<b>A</b>	<b>0-16</b>	<b>Très faible stress</b> <b>(0)</b>
<b>B</b>	<b>17-19</b>	<b>Faible stress (normal)</b> <b>(1)</b>
<b>C</b>	<b>20-24</b>	<b>Stress moyen</b> <b>(2)</b>
<b>D</b>	<b>25-29</b>	<b>Stress au-dessus de la moyenne</b> <b>(3)</b>
<b>E</b>	<b>30- au plus</b>	<b>Stress fort</b> <b>(4)</b>

### 3. La présentation du terrain de recherche :

Notre stage pratique s'est déroulé au sein de l'établissement scolaire (lycée) Hafsa qui est connu sous le nom Lycée enseignement General Hafsa Oum El Mouminine à Akbou, qui a été construit en 1974, ses portes ouvertes pour l'enseignement général et technique en 1979 et qui se situe à la rue Boulevard Aïssat Idir avec une superficie de 1300 M<sup>2</sup>.

L'établissement contient 27 salles d'enseignement, 04 laboratoires, et 01 labo informatique, 01 bibliothèque, 01 Salle des enseignants, 01 terrain de sport collectifs et un jardin.

Lycée Hafsa accueille en son sein un affectif de 905 élèves, encadré par 71 enseignants dont 39 de sexe féminin et 32 de sexe masculin, le personnel administratif de 19 personnes, se compose d'un directeur, et un adjoint éducatif, un censeur, une conciliaire d'orientation scolaire pédagogique.

**4. La pré-enquête :****4.1. Définition :**

C'est une étape très importante dans la recherche scientifique qui a pour objet de collecter un maximum d'information et qui détermine les hypothèses et les objectifs. La pré-enquête est une phase où le chercheur découvre son terrain de recherche afin de confirmer la faisabilité du thème. (Claire. D, 2009, P.1)

**4.2. Déroulement de la pré-enquête**

On a fait notre pré-enquête le 29 mars 2021 dans un lycée à akbou et cela a duré 45min dans le but d'avoir plus d'information sur les élèves par exemple : l'âge des élèves de 2eme année et leur disponibilité à fin d'éviter la période des examens ; On a appliqué les deux échelles qui sont l'intelligence émotionnelle et le stress sur 10 élèves (garçons et fille).

**4.3. Résultat de la pré-enquête**

Après avoir appliqué les deux échelles sur les 10 élèves, on a constaté qu'ils ont des difficultés à comprendre quelque items ce qui nous a mené à donner des exemples de la réalité par exemple l'item N°9 de l'échelle de stress de Taylor.

**5. L'échantillon et ses caractéristiques :****5.1. La définition de l'échantillon :**

L'échantillonnage est l'ensemble des procédures appliquées pour la sélection d'un nombre limité d'individus qui seront effectivement étudiés. La procédure de sélection doit être telle, que toutes les caractéristiques significatives de la population puissent être représentées dans l'échantillon. (Mounir M. Touré, 2015, p 86, 87)

On a utilisé l'échantillonnage aléatoire simple (le vrai échantillon aléatoire). Le chercheur dispose d'une liste complète de tous les individus de la population d'étude et il fixe le nombre d'éléments à tirer. Il attribue un numéro à chaque élément de la population sur des bouts de papiers. Ces bouts de papier sont mis dans un panier, une boîte ou un chapeau et procède au tirage des numéros. Tous les éléments de la population doivent au départ faire partie du tirage. Si la population est limitée, il est obligé de remettre chaque numéro tiré dans le panier pour éviter de faire varier la chance que les numéros suivants ont d'être tirés. Au lieu d'utiliser un panier ou un chapeau, il peut aussi avoir recours à une table de nombres au hasard pour tirer les numéros des sujets de l'échantillon. (Touré. M, 2015, p 88)

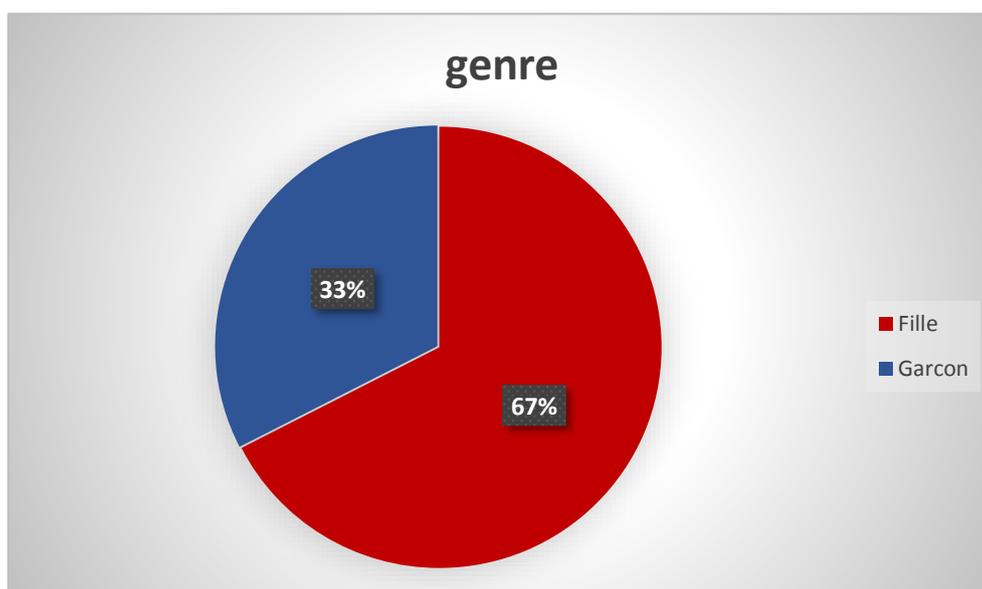
Notre échantillon est constitué de 128 élèves (filles et garçons) de deuxième Année lycée de l'année scolaire 2021-2022.

On a désigné les élèves de deuxième année précisément, puisqu'ils se caractérisent par la stabilité à la différence des élèves de la première année qui ne se sont pas encore adaptés au changement du CEM vers lycée, ainsi on a évité les élèves de troisième année puisqu'ils sont motivés par le facteur du bac et stressés par l'examen final.

Genre	Nombre	Percentage
Fille	87	67,96%
Garcon	41	32,53%
<b>Total</b>	128	100%

Le tableau suivant représente la répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

**Tableau N°4 :** La répartition de notre échantillon d'étude selon le genre

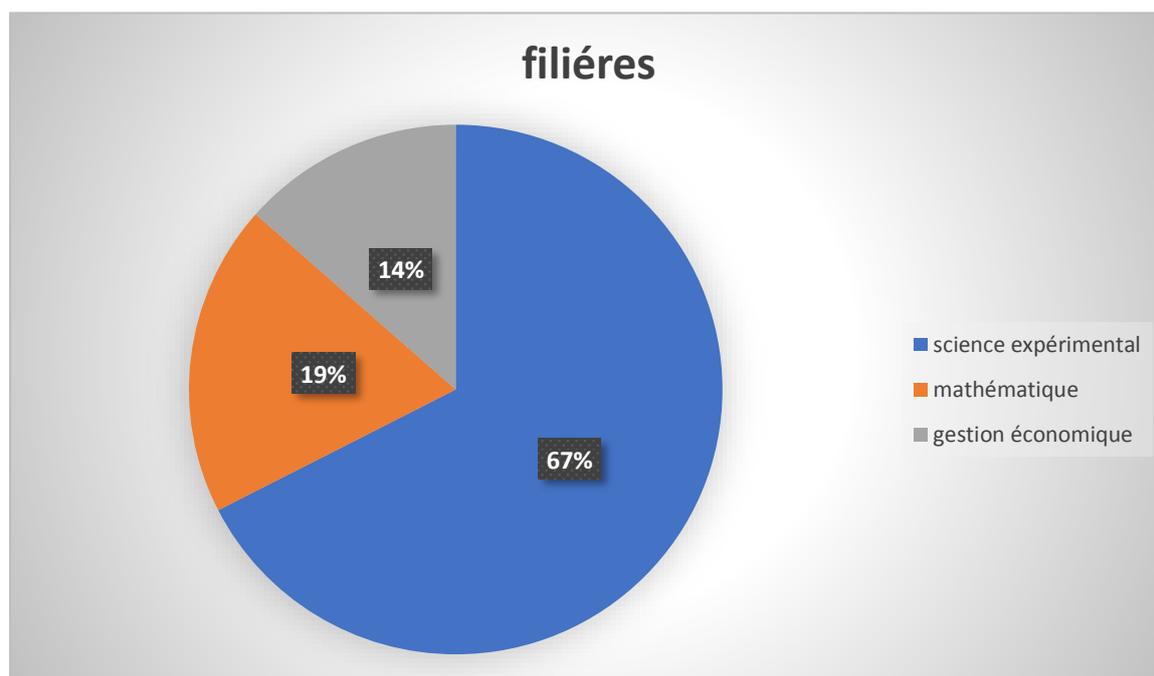


**Figure N° 04 :** La représentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude selon le genre.

Le tableau suivant représente notre échantillon selon les filières.

**Tableau N° 05** : La répartition de notre échantillon d'étude selon les filières.

<b>Les filières</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Science Expérimental</b>	87	67,96%
<b>Mathématique</b>	24	19,04%
<b>Gestion Économique</b>	17	13,49%
<b>Total</b>	128	100%



**Figure N° 05** : La représentation graphique de répartition de notre échantillon d'étude Selon les filières.

La figure précédente représente la répartition de notre échantillon d'étude selon les filières d'étude. On constate que notre échantillon d'étude est reparti en 3 filières, dont on remarque que le pourcentage des sciences expérimentales est de 67% comme le

pourcentage le plus élevé par rapport aux autres filières, en second lieu on trouve les élèves de la filière mathématique avec un pourcentage de 19%, en troisième lieu on trouve les élèves de la filière gestion économique avec le pourcentage bas de 14 %.

## **6. Enquête :**

### **6.1. Définition de l'enquête :**

Elle nous a permis de mettre en contact avec notre objet d'étude et de mieux le cerner. De plus c'est grâce à cette phase aussi qu'on s'est assuré du lien existant entre les questions que l'on s'est posées et les variables que l'on veut étudier. L'étape de la pré-enquête nous a permis d'avoir une connaissance précise de notre objet d'étude. (Pierre Claver Mihorto, 2006, p132)

#### **6.1.2. Déroulement de l'enquête :**

On a fait notre enquête au début de mois d'avril de l'année en cours. On s'est rendus dans l'établissement scolaire afin de réaliser la passation de nos échelles pour les élèves de 2ème année, on a pris 3 filières.

Le temps que nous avons donné aux élèves pour répondre était de 45min, avec explication des deux consignes et les items qui ne sont pas clair. L'explication des questions été en kabyle et en arabe pour faciliter la compréhension des échelles. On a même donné des exemples de la réalité pour mieux comprendre les items dans le cas des deux échelles.

Nous avons fait passer les échelles pour 130 élèves pour l'ensemble de l'enquête et nous avons pris que 128 élèves car les autres échelles ne sont pas complètes. Lors la présentation des échelles, nous avons insisté sur l'objectif qui est purement pour la recherche scientifique.

## **7. Les outils statistique :**

- **La moyenne :** C'est l'ensemble de N, nombres est le quotient de la somme de ces nombres par nombres N d'élément considère.
- **Le T test :** C'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendants
- **Le test de Kolmogorov-Smirnov :** C'est un test non paramétrique pour calculer la distribution des données naturelles.
- **L'écart type :** C'est la grandeur qui mesure la description autour de sa valeur moyenne de distribution statistique, associe à une variable aléatoire.

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

### 8. Les difficultés rencontrées :

- ❖ L'insuffisance des ouvrages et notamment celle qui concerne l'intelligence émotionnelle. Nous nous sommes appuyés principalement sur des thèses et des articles soit en arabe ou en français.
- ❖ Manque de concentration des élèves lors de la passation des échelles, le bruit et même il y a des élèves qui ne voulaient pas répondre aux échelles, et d'autres ne comprenaient pas la langue arabe.
- ❖ Les difficultés de s'entretenir avec certain adolescents.
- ❖ Difficulté à rencontrer tout le nombre de la classe parce qu'ils sont reparties en deux groupes à cause de la pandémie (covid 19)
- ❖ Difficulté de voir et de parler suffisamment avec les élèves vu le manque de temps des séances d'études et les enseignants qui ne voulaient pas nous accorder un peu de temps pour la passation de nos échelles.

### Synthèse :

On peut dire que 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 et qu'on a développée dans notre thème de recherche. Après avoir présenté les étapes de ce chapitre, on va analyser et interpréter les résultats de notre recherche.

# **Chapitre V : Analyse et interprétation des résultats**

## *Préambule*

1. Présentation et analyse des résultats
2. Discussion et interprétation des résultats

## *Synthèse*

**Préambule :**

Dans ce chapitre on va présenter les résultats que nous avons obtenus dans notre recherche sous forme des tableaux afin d’analyser leur résultats ensuite on va les discuter et les interpréter.

**1-Présentation et analyse des résultats :**

**1.1-Les résultats de la première hypothèse :**

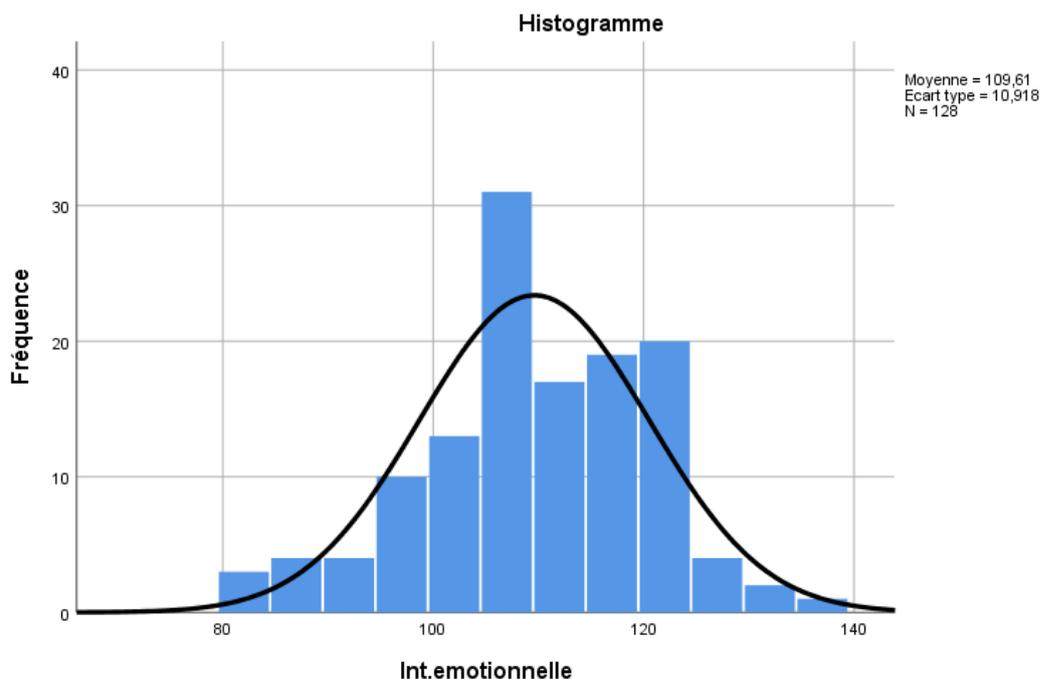
On a supposé qu’il existe une différence significative dans les degrés de stress chez les élèves, selon les niveaux de l’intelligence émotionnelle (bas, élevés).

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° 06 :** Les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** concernant la variable de l’intelligence émotionnelle.

Variable \ Statistique	Moyenne	Ecart-type	Z K-S	ddl	Signification
Intelligence émotionnelle	109,61	10,91	0,07	128	0,195

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



**Figure N°06 :** La courbe de distribution naturelle pour les degrés de l'intelligence émotionnelle.

La division à des niveaux concernant la variable de l'intelligence émotionnelle à l'aide des centiles, nous montre que ceux qui ont des degrés inférieurs à 33 % dans la catégorie l'intelligence émotionnelle **basse**, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66 %, dans la totalité de l'échantillon, dans la catégorie de l'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 de l'intelligence émotionnelle chez les élèves.

**Tableau N° 07 :** Les différentes catégories l'intelligence émotionnelle (étalonnage).

<b>Catégories</b> <b>Variable</b>	<b>Catégorie Basse</b>	<b>Catégorie moyenne</b>	<b>Catégorie élevée</b>
Intelligence émotionnelle	De 33-105	106-115	116 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 stress chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle élevé, le deuxième groupe contient les degrés de stress chez les élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas. Le tableau suivant nous clarifie les résultats obtenus.

**Tableau N° 08** : La différence dans les degrés de stress chez les élèves selon le niveau de leur intelligence émotionnelle (bas, élevé).

	Niveaux intelligence émotionnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Ddl	Signification
Stress	Élevé	35	33,29	5,27	-8,12	64	0.000**
	Bas	31	46,49	7,55			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, ont été estimés à (-8,12) au niveau de (0,000) et (64) comme degrés de liberté, c'est-à-dire, qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de stress chez les élèves, selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle (bas, élevé). Plus spécifiquement, ces résultats sont en faveur des élèves qui ont un niveau de l'intelligence émotionnelle bas.

Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés de stress chez les élèves qui ont une intelligence émotionnelle basse (N 31) est estimée à (46,49) et un écart type de (7,55). En revanche, la moyenne des degrés de stress chez les élèves qui ont une intelligence émotionnelle élevée (N35) est estimée à (33,29) avec un écart type de (5,27). **En vue de ces résultats, la première hypothèse est confirmée.**

### 1.2-Les résultats de là 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 (...) ci-dessous.

**Tableau N° 09** : La différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	ddl	Signification
Intelligence émotionnelle	Masculin	41	112,87	9,27	1,98	126	0.049*
	Féminin	87	108,31	11,31			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, estimé à (1,98) au niveau de (0,049) et (126) comme degrés de liberté, a 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°...) ci-dessus et qui montrent que les élèves dont le genre masculin (N=41), la moyenne de leurs degrés d'intelligence émotionnelle estimée à (112,87) avec un écart type de (9,27) est très différente de la moyenne des degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves de genre féminin (N87), avec (108,31) et un écart type de (11,31). **De ce fait, la deuxième hypothèse est confirmée.**

**1.3-Les résultats de la troisième hypothèse :**

Afin de tester la troisième hypothèse qui suppose l'existence des différences dans les degrés de stress 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 stress chez les élèves (genre féminin), le deuxième groupe contient les degrés de stress chez les élèves (genre masculin). Et nous avons obtenu les résultats suivants :

**Tableau N° 10** : La différence dans les degrés de stress selon le genre.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Ddl	Signification
Stress	Masculin	41	35,83	8,18	-4,31	126	0,000**
	Féminin	87	42,75	8,60\$			

Les résultats de l'application du T test pour deux échantillons indépendants homogènes, estimés à (-4,31) au niveau de (0,000) et (126) 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 stress chez les élèves selon le genre. Ces résultats en faveur des élevés de genre féminin qui ont une moyenne de stress estimée a (42,75) plus élevée que le genre masculin (35,83). **Ainsi la troisième hypothèse est confirmée.**

## **2. Discussion et interprétation des résultats :**

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

Selon le tableau n°06 qui représente les résultats de la première hypothèse nous avons déduit qu'il y a une différence significative dans les degrés de stress chez les élèves de deuxième année lycée selon les niveaux de l'intelligence émotionnelle.

Javier Cedujo et ses collègues en Espagne ont publié en mai 2018 une étude mesurant le lien entre l'anxiété sociale, le stress et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont demandé à 505 jeunes âgés de 12 à 18 ans de remplir des questionnaires mesurant le stress, l'anxiété sociale et le niveau d'intelligence émotionnelle. Les chercheurs ont montré que les adolescents ayant une grande intelligence émotionnelle étaient meilleurs pour gérer leur stress parce qu'ils avaient une meilleure compréhension de leurs émotions et de celles des autres.

Par ailleurs, les chercheurs ont remarqué que ces mêmes jeunes avaient de plus faibles niveaux d'anxiété sociale, puisqu'en comprenant mieux les émotions des autres, ils ont développé de meilleures stratégies interpersonnelles pour faire face à la pression sociale. À l'opposé, les adolescents démontrant plus de symptômes de stress et d'anxiété sociale étaient ceux ayant une intelligence émotionnelle moins développée.

Ces résultats suggèrent qu'une bonne régulation des émotions permet aux adolescents de surmonter efficacement les situations stressantes et leur permet aussi de développer plus facilement de saines relations avec les autres.

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

Selon le tableau N° 9 qui représente les résultats de la deuxième hypothèse nous avons déduit qu'il existe une déférence dans le degré de l'intelligence émotionnelle selon genre.

D'après l'analyse des résultats obtenus on constate qu'il existe une déférence au niveau de l'intelligence émotionnelle en faveur des filles, ces résultats se conforme avec plusieurs études, on peut expliquer cette déférence de la supériorité de l'échantillon féminin sur le degré d'intelligence émotionnelle sur l'échantillon masculin par le fait

que les filles sont plus étroitement liées à la vie sociale et familiale que le garçon, Dans leurs relations sociales avec les autres. Dans ses recherches, **Golman** a conclu que les filles sont plus conscientes de leurs émotions et font preuve d'une plus grande empathie et d'une plus grande adaptabilité au niveau des relations avec les autres. (Golman, 1998)

Ces résultats s'accordent avec l'étude **Radi (2001)**, qui montrait des différences significatives entre les filles et les garçons dans le côté émotionnelle, en faveur des femmes.

La composition émotionnelle des filles et la capacité d'exprimer leurs émotions et plus élève par rapport aux garçons, et les filles de l'école secondaire essaient de faire preuves qu'elles sont les meilleures et capables de réussir et d'atteindre leur objectifs et de surmonter les obstacles et la vision traditionnelle des femmes.

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

Selon le tableau n° 10 qui évoque les résultats de la troisième hypothèse, nous avons constaté qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de stress chez les adolescents selon le genre. Ces résultats en faveur des adolescents de sexe masculin, c'est-à-dire que les garçons sont plus stressés que les filles.

Le même résultat que le nôtre a été confirmé par Davidove (2000) dans son étude sur le stress scolaire selon le genre, il a affirmé qu'il y a une différence entre les garçons et les filles dans les degrés de stress scolaire et que le stress scolaire est plus élevé chez les garçons. (عبدي سميرة 2011 ص 183)

Notre étude a été aussi confirmée par Tah Abdel Adim Hocine (2007). Il a conclu qu'il y a une différence dans les degrés de stress scolaire selon le genre. Mais le point de divergence avec notre étude est que les filles ont un niveau de stress plus élevé que les garçons.

On peut expliquer ce résultat par les responsabilités données plus aux filles que les garçons dans cette société et dans cette période, contrairement à notre période les filles sont libres comme les garçons et ont moins de charge par rapport aux garçons.

Contrairement à notre étude, dans leur étude Mitz et Jick (1985) sur le stress scolaire selon le genre, ils montrent que le facteur féminin et masculin n'a pas une différence dans le taux du stress, ainsi que dans leurs réactions. Seulement il s'avère que les filles manifestent des réactions beaucoup plus psychologiques tel que l'anxiété, tandis que les garçons manifestent des réactions somatiques comme les troubles cardiaques. (المعطي عبد حسن 2006 ص 6)

Ainsi que Abdé Samira (2011) dans son étude sur le stress scolaire à affirmer qu'il y a pas une différence entre les adolescents et les adolescentes dans leurs degrés de stress scolaire. (عبدی سمیرة 2011ص183)

Notre étude a démontré que les garçons ont un degré plus élevé de stress scolaire par rapport aux filles. Malgré la complexité de cette période la crise d'adolescence reste invariable selon les époques et les cultures, dans notre société on a remarqué que les garçons renoncent à étudier et veulent travailler ou bien s'engagent dans une activité sportive en vue de devenir professionnel, donc l'adolescent devient hésitant entre le scolaire et le coté professionnel. Alors ils possèdent un niveau de stress élevé dans leur scolarisation, de plus le sentiment de la responsabilité d'entrer dans le monde des adultes influe beaucoup sur les garçons ce qui entraîne un niveau de stress plus élevé.

### **Synthèse :**

D'après la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, on peut dire qu'il y'a une relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress chez les adolescents scolarisés, on trouve qu'il existe une différence significative dans les degrés de stress chez les élèves selon le niveau de l'intelligence émotionnelle et qu'il existe des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre ainsi que dans les degrés de stress selon le genre.

Ces résultats nous conduisent a noté que notre première hypothèse et deuxième ainsi que la troisième hypothèse sont confirmées.

# **Conclusion**

## Conclusion

---

Notre présente investigation s'est portée sur les représentations de l'effet de l'intelligence émotionnelle et sur le stress chez les adolescents scolarisés dans un établissement scolaire, les élèves du lycée Harfa oum mouminine d'Akbou.

Partant de la méthode descriptive basé sur l'analyse quantitatif, nous avons voulu présenter notre thématique d'une manière claire et précise.

Cette étude renseigne que l'intelligence émotionnelle joue un rôle important sur le comportement de l'élève aux milieux scolaires, ainsi sur la différence entre un élève qui maîtrise ses émotions et qui s'adapte au changement et celui qui ne contrôle pas ses émotions et réagit d'une manière stressante

D'après notre analyse des résultats nous avons constaté qu'il y a des différences statistiquement significatives dans les degrés de stress chez les élevés, selon leur niveau de l'intelligence émotionnelle (base, élevé), de ce fait, notre première hypothèse est confirmée.

Notre présente étude nous montre qu'il existe des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre et cette étude nous montre que les élèves dont le genre masculin, la moyenne de leur degré de l'intelligence émotionnelle est très différente de la moyenne des degrés d'intelligence émotionnelle chez les élèves du genre féminin. Ce qui confirme la deuxième hypothèse.

Notre présente étude nous montre qu'il existe des différences dans les degrés de stress selon le genre et cette étude montre que les élèves de genre féminin qui ont une moyenne de stress plus élevé que le genre masculin. Ce qui confirme notre troisième hypothèse.

Cette recherche peut service comme une bonne expérience et bonne essaie qui nous permet d'apprendre beaucoup de chose sur le domaine de l'intelligence, enrichir nos connaissance sur le plant émotionnelle et pour une bonne gestion de stress surtout au sein de l'école, on peut donc dire que l'intelligence émotionnelle est considérer comme clé de la réussite scolaire, grâce à cette intelligence l'élève peut faire face à des situations stressante qu'il rencontre dans l'école.

# **Bibliographie**

### Liste bibliographique :

- 1- AGNES SALINAS. (2019), Compétences cognitives et émotionnelles en vue d'une réussite académique chez les étudiants chinois et français de niveau licence en France, thèse pour l'obtention du diplôme doctorat dans la spécialité psychologie, université l'Université de Caen Normandie.
- 2- Aktouf. Omar, (1987), méthodologie des sciences social et approche qualitative des organisations, Québec, canada.
- 3- Amar, Patrick, 2008. Psychologie de manager. Dunod, Paris.
- 4- Angers Maurice, (1997), initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, casbah, Alger.
- 5- Beaudin Anouk, (1999), l'intelligence émotionnelle et l'autre intelligence, In bulletin de service d'orientation et de consultation psychologique, vol 12, numéro 01.
- 6- Bernaud, Jean. (2000), Tests et théories de l'intelligence, Dunod, Paris.
- 7- Benchallal Abdelouahab, (2020), l'effet des niveaux de l'intelligence émotionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle chez les adolescents scolarisés, université de Bejaia, Algérie.
- 8- Boudarwé Kerrin, (2008), existe-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontal ? thèse de magister, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et science de l'éducation.
- 9- Boudarwé Kerrin, (2008), existe-t-il une corrélation entre l'intelligence émotionnelle et l'asymétrie préfrontale ? thèse de magister, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 10-Cartier Phillip et Loarer Even, (2005), évaluer l'intelligence logique , Dunod, paris
- 11-Céline Stassart, 2013 ; les facteurs parentaux, les stéréotypes de genre l'intelligence émotionnelle dans le développement d'une sensibilité à l'anxiété chez l'enfant » thèse de doctorat en psychologie, université de liège, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 12-Chahraoui K. Bénony, H, (2003), Méthodes, évaluation et recherches en psychologie clinique, Dunod, Paris.

## Bibliographie

---

- 13-Claire. Durand, (2009), La méthodologie, département de sociologie, Université de Montréal, 9 janv
- 14-Cooper, R. Swaf, A, (1997), Executive EQ Emotional intelligence in leadership and organizations, Grosser Putnam, New York
- 15-Daniel Goleman, (1997), « L'intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence » Traduit par Thierry Piélat. France, loisir boulevard de grenelle, paris.
- 16-David G Myers, (2004), Psychologie,
- 17-David, S, (2008-2009), Psychologie de l'émotion, Genève.
- 18-Dominique Houssonloge, (2012), L'intelligence émotionnelle ; une des clés de la réussite scolaire, analyse UFAPEC ; union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique.
- 19-Gardner, H, (1997), Les forme de l'intelligence, éditions Odile Jacob, Paris.
- 20-Géraldine Coppin et David Sander, (1928), Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. Genève
- 21-Godefroid Jo, (2001), La psychologie, De Boeck, Bruxelles
- 22-Golouboff Nathalie, (2007), « la reconnaissance des émotions faciales ; développement chez l'enfant saint et épileptique » thèse de doctorat, université Paris, Descartes, institue de psychologie.
- 23-Graziani. P, Swandsen. J, (2005), Le stress (émotions et stratégie d'adaptation)
- 24-Hoareau. D, (2001), Apprivoisez votre stress, éditions d'organisation, Paris.
- 25-Janel Gauthier et Serge Larive, (2007), l'intelligence émotionnelle : conceptualisation et évaluation, université de Montréal.
- 26-Kotsou. I, 2012, l'intelligence émotionnelle et management, 2<sup>ème</sup> édition, Boeck supérieur, Bruxelles.
- 27-Kotsou. I, (2008), L'intelligence émotionnelle et management, 2<sup>ème</sup> édition, Boeck supérieur, Bruxelles.
- 28-Lautrey. J, et Richard Jean François, (2005), L'intelligence, Lavoisier.

## Bibliographie

---

- 29-Lecomte Jacques, (2008), maxi fiche de psychologie (courant, débat, application), Dunod, paris
- 30-Masmoudi. N, (2010), Du percept à la décision, Boeck, Bruxelles
- 31-Mounir M. Touré, (2015), « Introduction à la méthodologie de la recherche », Paris, France.
- 32-Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- 33-Papalia Diane. E, Olds Sally W, Felman Ruth D, (2005), « psychologie de développement humain », 7<sup>ème</sup> édition, Chenelière Mcgraw-Hill.
- 34-Piaget jean, (1957), La psychologie de l'intelligence, Collection Uprisme, Paris.
- 35-Pierre Claver Mihorto, (2006), « approche psychosociale des pratiques traditionnelles de guérison des envoutes ou des possèdes par les thérapeutes traditionnels ; études des représentations sociales de française et de gabonais » thèse de doctorat en psychologie, université Charles de gaulle Lille 3, école doctorale science de l'homme et de la société.
- 36-Rod Plotnik, (2005) « Introduction à la psychologie », 2<sup>ème</sup> édition, San Diego State université, chenelière éducation.
- 37-Sander David et R- Scherer Klaus, (2009), *Traité de psychologie des émotions*, Dunod, Paris, France
- 38-Taputu Vaea,(2017), *Analyse de la qualité et traitement des données scientifiques et professionnelles. Quelle place donner à nos propres émotions*, Paris, France.
- 39- Yuvonne Stys et Shelley L. Brown, (2004), *Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel*, Canada.

### Les sites internet

<https://www.stresshumain.ca/le-stress/comprendre-son-stress/stress-aigu-vs-stress-chronique>)

<http://dokeos.unige.ch/home/courses/71133>

<http://www.resilience-psy.com>

### Liste bibliographique en arabe

1. عبيد سميرة, «الضغط المدرسي وعلاقتها بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق
2. المتمدرس (15-17 سنة)», مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس لمدرسيها, جامعة تيزي وزو, 2011
3. حسن مصطفى عبد المعطى, «ضغوط الحياة واساليب مواجهتها», مكتبة الشرق, القاهرة, 2006.

# **Annexes**

Annexe N°01

## مقياس الذكاء الانفعالي ل (Schutte et al (1998)

اللقب: .....

الاسم: .....

: .....

الجنس: ذكر : أنثى:

المستوى الدراسي: .....

الشعبة: .....

## التعليمة:

يتكون المقياس الذي بين يديك من (31) بند للتعرف على ذكائك الانفعالي، ولذلك قبل الجواب على أي من هذه الأسئلة، نرجو

أسفل الإجابة التي تنطبق عليك من خلال الاستجابات التالية (X): قراءة كل واحدة بتمعن ووضع علامة

غير موافق تماما / غير موافق / لا أدري / موافق / موافق تماما.

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق تماما
1	أعرف متى أحدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية.					
2	عندما تواجهني الصعاب أتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة					
3	أتوقع أن أنجز ما عزمت عليه بشكل جيد					
4	يجد الآخرون سهولة في الثقة بي.					
5	أجد صعوبة في فهم الرسائل اللفظية					

					6	بعض الأحداث التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم وغير مهم
					7	عندما يتغير مزاجي تتصنع لي إمكانيات جديدة.
					8	العواطف هي إحدى العوامل التي تجعل حياتي جديرة بالعيش
					9	أنا أدرك انفعالاتي كما أعيشها
					10	أتوقع حدوث أشياء حسنة في المستقبل
					11	أحب أن أشارك الآخرين في مشاعري
					12	عندما أعيش عاطفة إيجابية أعرف كيف اجعلها تدوم
					13	أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا
					14	أدرك الإشارات الغير اللفظية التيأوجهها للآخرين
					15	أقدم نفسي بشكل يترك انطبعا جيدا لدى الآخرين
					16	عندما يكون مزاجي جيد يسهل عليّ حل المشكلات
					17	بالنظر إلى تعابير وجوههم أتعرف على المشاكل التي يعيشها الآخرون
					18	أدرك الأسباب التي تجعل مشاعري تتغير
					19	عندما يكون مزاجي ايجابيا أستطيع الإتيان بأفكار جديدة
					20	أنا أسيطر تماما على انفعالاتي
					21	أتعرف بسهولة على المشاعر التي أعيشها
					22	أمدح الآخرين عندما يقومون بشيء جيد
					23	أدرك الرسائل الغير اللفظية التي يبعثها الآخرون
					24	عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته فإني أستمع له وأحاول أن أكون مكانه

					25	عندما أشعر بتغير في مشاعري أميل إلى إتيان بأفكار جديدة.
					26	عندما أواجه تحديا استسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل.
					27	أدرك ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليه
					28	أساعد الآخرون على تجاوز الأوقات الصعبة التي تواجههم.
					29	أستعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي في مواجهة الصعوبات.
					30	أستطيع أن أتعرف على مشاعر الآخرين بالاستماع إلى نبرة أصواتهم
					31	أجد صعوبة في فهم ماذا يشعر به الآخرون انطلاقا من نبرة صوتهم.

## Annexe N°02

لتي تنطبق عليك (نعم او لا ) اماما الإجابة X ضع علامة )

اجب على كل الأسئلة من فضلك

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	نومي مضطرب ومتقطع	نعم	لا
2	مرت بي أوقات لا أستطيع خلالها النوم بسبب القلق	نعم	لا
3	مخاوفي قليلة جدا بالمقارنة بأصدقائي	نعم	لا
4	اشعر بالغضب أكثر من معظم الناس	نعم	لا
5	تنتابني أحلام مزعجة (وككوابيس) كل عدة ليالي	نعم	لا
6	لدي الام أحيانا في معدتي	نعم	لا
7	غالبا ما الاحظ ان يداي ترتجفان عندما أحاول القيام بعمل ما	نعم	لا
8	اعاني أحيانا من اسهال	نعم	لا
9	تثير قلقي امور العمل والعمال	نعم	لا
10	تصيبني نوبات الغثيان	نعم	لا
11	كثيرا ما أخشى ان يحمر وجهي خجلا	نعم	لا
12	اشعر بجوع تقريبا في كل الأوقات	نعم	لا
13	اثق في نفسي كثيرا	نعم	لا
14	اتعب بسرعة	نعم	لا
15	يجعلني الانتظار عصبيا	نعم	لا

## Annexes

لا		نعم	اشعر بالإثارة لدرجة ان النوم يتعذر علي	16
لا		نعم	عادة ما أكون هادئاً	17
لا		نعم	تمر بي فترات من عدم الاستقرار لدرجة انني لا أستطيع الجلوس طويلا في مقعدي	18
لا		نعم	لا اشعر بالسعادة معظم الوقت	19
لا		نعم	من السهل ان أركز ذهني في عمل ما	20
لا		نعم	اشعر بالقلق على شيء ما او على شخص ما طوال الوقت تقريبا	21
لا		نعم	لا اتهيّب الازمات والشدائد	22
لا		نعم	اود ان أصبح سعيدا كما يبدو الاخرين	23
لا		نعم	كثيرا ما أجد نفسي قلقا على شيء ما	24
لا		نعم	اشعر أحيانا وبشكل مؤكد انه لا فائدة لي	25
لا		نعم	اشعر أحيانا انني أتألم نفسيا	26
لا		نعم	أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة	27
لا		نعم	الحياة صعبة بالنسبة لي في اغلب الاوقات	28
لا		نعم	لا يقلقني ما يحدث ان اقبله من سوء الحظ	29
لا		نعم	انني حساس بدرجة غير عادية	30
لا		نعم	لاحظت ان قلبي يخفق بشدة وأحيانا تنهيج نفسي	31
لا		نعم	لا ابكي بسهولة	32

## Annexes

لا		نعم	أخشى أشياء أو اشخاص اعرف انهم لا يستطيعون ايدائي	33
لا		نعم	لدي قابلية للتأثر بالأحداث تأثرا شديدا	34
لا		نعم	كثيرا ما أصاب بصداع	35
لا		نعم	لا بد ان اعترف بأنني شعرت بالقلق على أشياء لا قيمة لها	36
لا		نعم	لا أستطيع ان أركز تفكيري في شيء واحد	37
لا		نعم	لا ارتبك بسهولة	38
لا		نعم	اعتقد أحيانا انني لا أصلح بالمرّة	39
لا		نعم	انا شخص متوتر جدا	40
لا		نعم	ارتبك أحيانا بدرجة تجعل العرق يتساقط مني بصورة تضايقتني جدا	41
لا		نعم	يحمر وجه خجلا بدرجة اكبر عندما اتحدث الاخرين	42
لا		نعم	انا أكثر حساسية من غالبية الناس	43

لا		نعم	مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها	44
لا		نعم	أكون متوترا للغاية اثناء القيام بعمل ما	45
لا		نعم	يदाي وقدماي باردتان في العادة	46
لا		نعم	أحيانا احلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسني	47
لا		نعم	لا تنقصني الثقة بالنفس	48

## Annexes

	لا		نعم	أصاب أحيانا بالإمساك	49
	لا		نعم	لا يحمر وجهي ابدا من الخجل	50

## Annexe N°03

## Annexe N° 3: résultats de dépouillement

Age	Genre	Stress	Int.emotionnelle	N.int.emotionnelle
16	Féminin	46	82	basse
17	Féminin	58	82	basse
16	Féminin	42	83	basse
16	Masculin	48	86	basse
18	Féminin	56	86	basse
17	Féminin	49	87	basse
16	Féminin	50	89	basse
16	Masculin	39	90	basse
16	Féminin	58	92	basse
17	Féminin	41	93	basse
17	Féminin	37	93	basse
18	Féminin	49	95	basse
16	Féminin	49	95	basse
17	Féminin	50	96	basse
17	Féminin	57	96	basse
17	Féminin	42	97	basse
16	Masculin	36	98	basse
16	Féminin	39	98	basse
17	Masculin	47	98	basse
16	Féminin	53	98	basse

17	Féminin	45	99	basse
16	Féminin	43	100	basse
16	Féminin	35	100	basse
16	Féminin	38	100	basse
17	Féminin	25	101	basse
17	Féminin	37	101	basse
16	Féminin	38	101	basse
16	Féminin	39	102	basse
17	Féminin	34	102	basse
16	Masculin	39	102	basse
19	Féminin	47	102	basse
18	Féminin	37	103	basse
17	Masculin	43	104	basse
16	Féminin	48	104	basse
16	Masculin	31	105	basse
16	Féminin	43	105	basse
16	Féminin	53	105	basse
17	Féminin	58	105	basse
17	Masculin	56	105	basse
17	Masculin	38	105	basse
17	Féminin	47	105	basse
17	Féminin	48	105	basse
17	Féminin	61	105	basse

16	Masculin	29	106	moyenne
16	Féminin	35	106	moyenne
20	Masculin	41	106	moyenne
16	Féminin	42	106	moyenne
17	Masculin	32	107	moyenne
16	Masculin	35	107	moyenne
16	Féminin	52	107	moyenne
15	Féminin	52	107	moyenne
17	Masculin	24	108	moyenne
16	Masculin	28	108	moyenne
15	Féminin	34	108	moyenne
16	Féminin	37	108	moyenne
16	Féminin	39	108	moyenne
16	Féminin	45	108	moyenne
17	Féminin	47	108	moyenne
17	Féminin	55	108	moyenne
17	Féminin	61	108	moyenne
16	Masculin	30	109	moyenne
16	Féminin	32	109	moyenne
17	Féminin	43	109	moyenne
16	Féminin	46	109	moyenne
16	Féminin	55	109	moyenne
18	Masculin	32	110	moyenne

16	Masculin	37	110	moyenne
16	Féminin	38	110	moyenne
16	Féminin	39	110	moyenne
16	Féminin	58	110	moyenne
18	Masculin	55	111	moyenne
17	Masculin	35	112	moyenne
17	Féminin	48	112	moyenne
17	Féminin	50	112	moyenne
16	Masculin	35	113	moyenne
16	Féminin	40	113	moyenne
16	Féminin	51	113	moyenne
17	Masculin	25	114	moyenne
16	Féminin	30	114	moyenne
18	Féminin	37	114	moyenne
16	Féminin	39	114	moyenne
17	Féminin	51	114	moyenne
19	Masculin	27	115	moyenne
16	Féminin	30	115	moyenne
16	Masculin	41	115	moyenne
15	Féminin	48	115	moyenne
18	Féminin	51	115	moyenne
16	Masculin	26	116	elevée
17	Masculin	29	116	elevée

15	Féminin	26	116	elevée
18	Féminin	30	116	elevée
16	Féminin	25	116	elevée
16	Féminin	36	117	elevée
17	Féminin	38	117	elevée
16	Féminin	42	117	elevée
16	Masculin	30	118	elevée
16	Masculin	32	118	elevée
16	Masculin	42	118	elevée
16	Féminin	46	118	elevée
16	Féminin	39	119	elevée
16	Féminin	44	119	elevée
16	Masculin	23	120	elevée
16	Masculin	30	120	elevée
17	Masculin	40	120	elevée
17	Masculin	35	120	elevée
16	Féminin	37	120	elevée
16	Féminin	47	120	Elevée
16	Féminin	34	120	Elevée
16	Féminin	46	121	Elevée
16	Féminin	46	121	Elevée
16	Féminin	28	122	Elevée
16	Masculin	35	122	Elevée

16	Féminin	31	122	Elevée
19	Masculin	28	122	Elevée
18	Féminin	29	122	Elevée
16	Masculin	33	123	Elevée
16	Féminin	42	123	Elevée
16	Masculin	40	123	Elevée
17	Féminin	35	124	Elevée
16	Masculin	40	124	Elevée
16	Féminin	40	124	Elevée
16	Masculin	31	125	Elevée
17	Masculin	46	128	Elevée
16	Féminin	40	129	Elevée
18	Féminin	42	129	Elevée
17	Masculin	39	130	Elevée
16	Féminin	24	130	Elevée
16	Féminin	28	135	Elevée

Annexe N°04

**1- Statistique descriptive :****Fréquences****Statistiques**

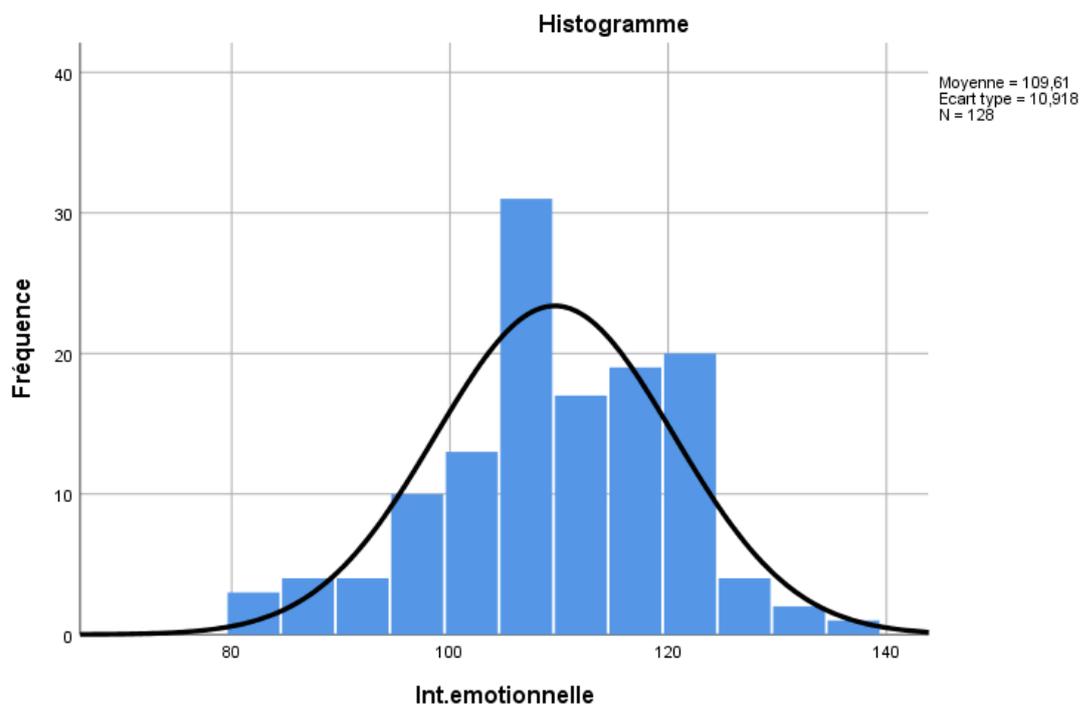
Int.emotionnelle

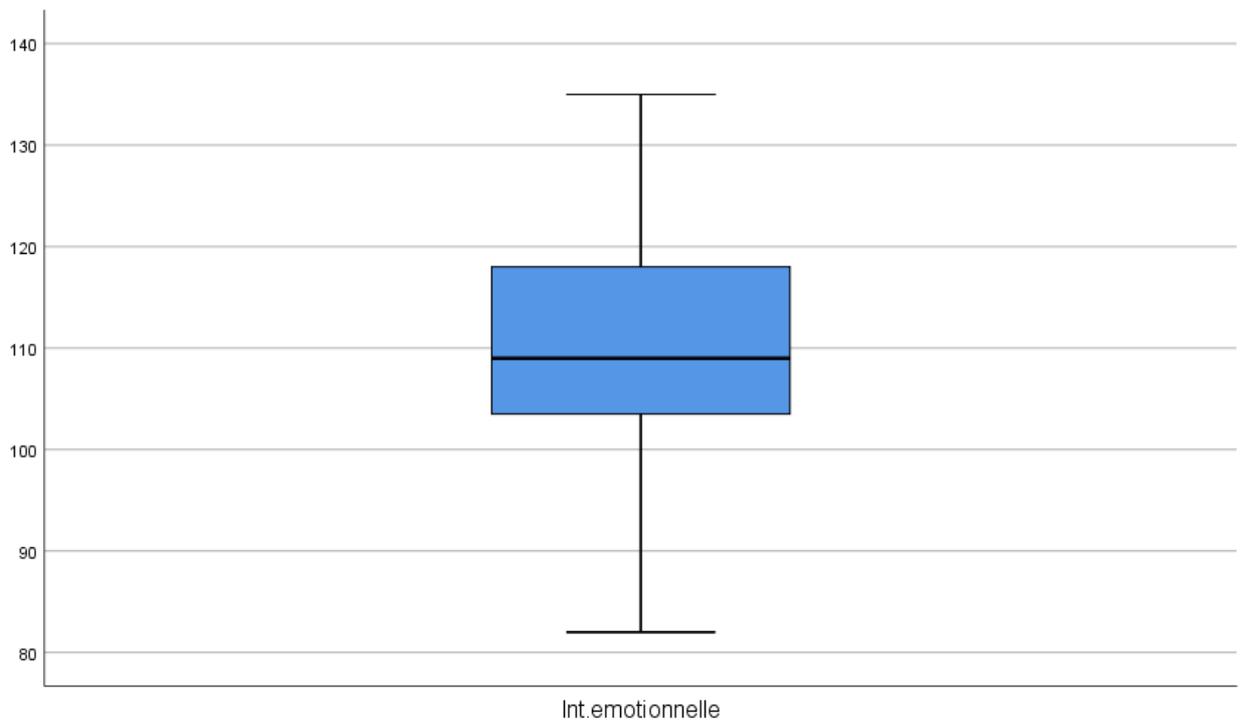
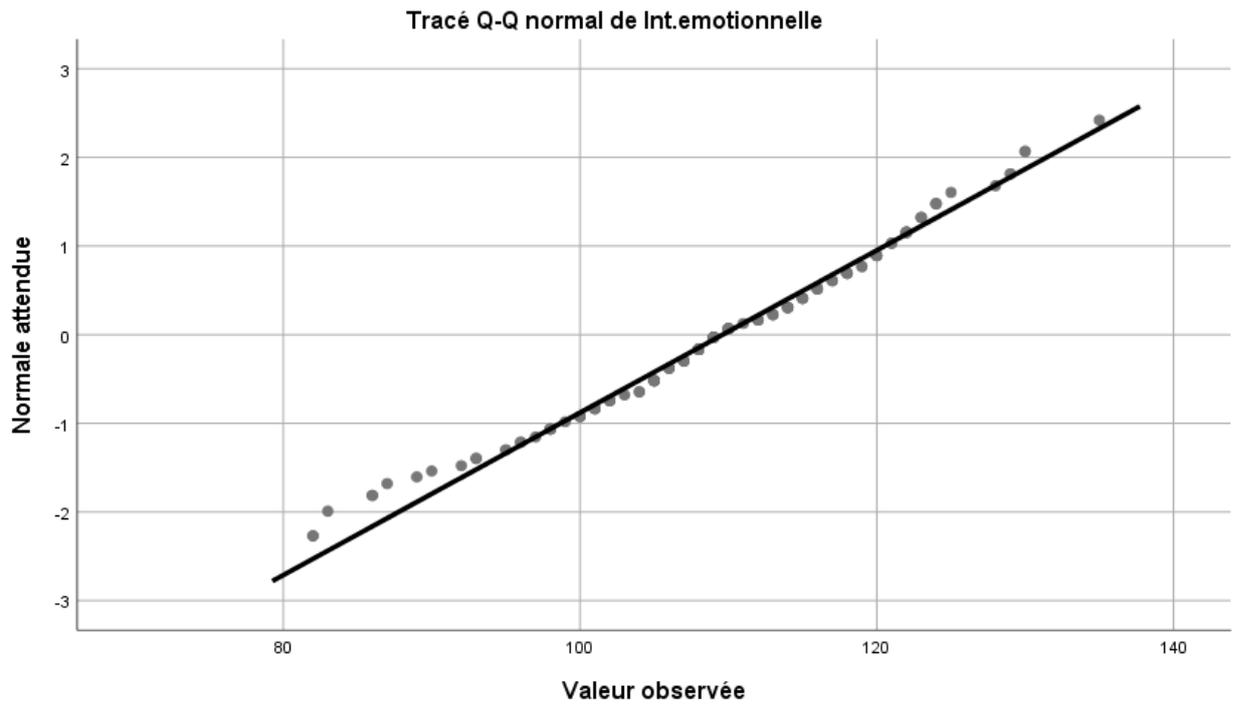
N	Valide	128
	Manquant	0
Moyenne		109,61
Médiane		109,00
Ecart type		10,918
Minimum		82
Maximum		135
Percentiles	25	103,25
	33	105,00
	50	109,00
	66	115,00
	75	118,00

## Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
Int.emotionnelle	,071	128	,195	,985	128	,158

a. Correction de signification de Lilliefors





**Hypothèse 1:****Statistiques de groupe**

	N.int.emotionnelle	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
Stress	Basse	31	33,29	5,274	,947
	Elevée	35	46,49	7,559	1,278

**Test des échantillons indépendants**

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
Stress									
Hypothèse de variances égales	2,814	,098	-8,122	64	,000	-13,195	1,625	-16,441	-9,950
Hypothèse de variances inégales			-8,296	60,821	,000	-13,195	1,591	-16,376	-10,015

## Hypothèse 2:

## Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenn e	Ecart type	Moyenne erreur standard
Int.emotionnel le	Mascui n	41	112,37	9,726	1,519
	Féminin	87	108,31	11,256	1,207

**Test des échantillons indépendants**

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
In:émotionnelle	Hypothèse de variances égales .694	.406	1,983	126	.049	4,056	2,045	.009	8,102
	Hypothèse de variances inégales		2,091	89,798	.039	4,056	1,940	.201	7,910

# L'intelligence émotionnelle et le stress quel effet?

Etude pratique réalisé au sein de lycée Hafsa oum mouminine (Akbou)

## Résumé

La présente étude a pour objectif de mesurer l'intelligence émotionnelle et le stress chez 128 élèves âgés entre 16 et 19 ans.

Afin de vérifier nos hypothèses nous avons eu recours a deux échelles :

- Echelle de l'intelligence émotionnelle de Schute et Al 1998.
- Echelle de stress de Taylor 1953.

Les résultats sont parvenus a confirmé les trois hypothèses. Nous constatons à partir des résultats obtenus qu'il existe une différence significative dans les degrés de stress chez les élèves selon le niveau de l'intelligence émotionnelle et qu'il y'a des différences dans les degrés de l'intelligence émotionnelle selon le genre, on trouve aussi des différences dans les degrés de stress selon le genre.

Ce mémoire peut servir comme moyen pour explorer la relation entre l'intelligence émotionnelle et le stress chez l'adolescent scolarisé.

**Les mots clés :** l'intelligence, émotion, l'intelligence émotionnelle, le stress.

## العلاقة بين الذكاء العاطفي والقلق لدى المراهقين

### الملخص

تهدف هذه الدراسة الى قياس العلاقة بين الذكاء العاطفي والقلق لدى الطلاب في المدرسة الثانوية حفصة ام المؤمنين في اقبو، وتتكون عينة الدراسة من 128 طالبا تتراوح أعمارهم بين 16 و 19 عاما..

من أجل التحقق من فرضياتنا، استخدمنا مقياسين:

مقياس الذكاء العاطفي لشوت وآخرون (1998).

مقياس القلق لتايلور (1953).

تمكنت النتائج من تأكيد الفرضيات الثلاثة. نلاحظ ان النتائج ناجحة في تأكيد الفرضيات الثلاث. نجد من النتائج التي تم الحصول عليها أن هناك فرقا كبيرا في درجات القلق بين الطلاب وفقا لمستوى الذكاء العاطفي وأن هناك اختلافات في درجات الذكاء العاطفي وفقا للجنس، وهناك أيضا اختلافات في درجات القلق حسب نوع الجنس.

يمكن استخدام هذه الأطروحة كوسيلة لاستكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي والقلق بين المراهقين الذين يذهبون الى المدرسة..

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء، العاطفة، الذكاء العاطفي، القلق.