

**UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DES SCIENCES SOCIALES**

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

Thème

**La relation entre les styles de la traitance parentale et l'intelligence
Emotionnelle chez les adolescents scolarisés âgés de (12 à 18 ans)**

**L'étude réalisée au sein
De CEM d'Ait R'zine Ighil-Ali et des frères Guenini Seddouk**

**En vue d'obtention du diplôme de master
Option : psychologie clinique**

Réalisé par :

M^{elle} HAMMAR Siham

M^{elle} IFRI Djahida

Encadré par :

M^f BENCHALLAL Abdelouahab

**Année universitaire
2013-2014**

Remerciements

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

*Nous remercions également notre promoteur monsieur **BENCHALLAL Abdelouahab**, pour ses conseils et son disponibilité tout au long de ce parcours.*

Finalement nous remercions tous ce qui ayant participés de prêt ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace

Dédicace

Je tiens à dédier ce modeste travail à toutes les personnes qui me sont chères :

Spécialement à mon père et ma mère ses deux personnes qui sont les plus chère à mes yeux, à qui je dois le mérite d'en arrivé la

A mon Frère : Nabil

A mes adorables sœurs : Mariam, Sara, Amel, Sonia.

A ma grand-mère : Sghira

A Mr Lakhyari pour le soutien qu'il ma accordé

*A, mes chers amis adorable: rahima et sa petite famille,
Naima, Koka, Dhahbia, Razika, Saida ,hadjila, Fawzi, Djamel*

A mes petits voisins : Bina, Wissam, Hanane, Kenza, Farhat

*Et A toute la promotion « **psychologie clinique** » 2013-2014.*

SIHAM

Dédicace

*À l'âme de mes parents qui m'ont indiqué la bonne voie et la
bonne éducation pour arriver à ce jour-là.*

*À mes frères : Salem, Sadek et sa femme Hassinaet leurs
enfants.*

*À mes sœurs : Nassima, Manouna, Khadidja, et leurs
enfants.*

A mon mari Saïd

A ma belle famille

*À mes copines : Karima, Sonia, Nounou, Djidji, Kahina,
Fazia, Tiziri, Lahna, fatima,*

À toutes mes amies

A mes collègues de travail

À mes copines de chambre : Malika, Lila, Celia, Sabrina²

*À tous ceux qui ont contribué de prêt et de loin à la
réalisation de ce travail*

Djahida.

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Sommaire

La liste des tableaux

La liste des figures

Introduction

La partie théorique

Chapitre I : Le cadre générale de la problématique

| | |
|--|----|
| 1. La problématique..... | 3 |
| 2. Les hypothèses | 7 |
| 3. Les raisons du choix du thème | 8 |
| 4. Les objectifs de la recherche | 8 |
| 5. La définition des concepts opérationnels..... | 9 |
| 6. Les études antérieures | 10 |
| -Commentaire sur les études antérieures | 19 |

Chapitre II : La traitance parentale :

Préambule

| | |
|---|----|
| 1. Définition de la traitance parentale | 20 |
| 2. L'évolution de la conception des styles parentaux..... | 21 |
| 3. Les différents types des styles parentaux..... | 22 |
| 4. Les théories des styles de la traitance parental | 27 |
| 5. Les facteurs des styles de la traitance parental..... | 30 |
| 6. L'évolution des liens parentaux durant l'adolescence..... | 32 |
| 7. Liens entre le style parental et les pratique parent..... | 32 |
| 8. Les pratique parental liées au déficit développementaux..... | 33 |
| 9. L'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant..... | 36 |
| 10. La collaboration famille-école sur la scolarisation des enfants | 37 |
| 11. Les outils de mesures des styles parentaux..... | 38 |

Synthèses

Chapitre III : L'intelligence émotionnelle

Préambule

I. L'intelligence :

| | |
|--|----|
| 1. Définition de l'intelligence..... | 40 |
| 2. Les formes de l'intelligence..... | 41 |
| 3. Les théories de l'intelligence..... | 42 |
| 4. Les outils de mesure de l'intelligence..... | 45 |

II. Les émotions :

| | |
|---|-----------|
| 1. Définition de l'émotion..... | 47 |
| 2. Les types des émotions..... | 48 |
| 3. Les théories des émotions..... | 49 |
| 4. La relation entre l'émotion, l'intelligence | 50 |

III. L'intelligence émotionnelle :

| | |
|---|-----------|
| 1. La genèse de l'intelligence émotionnelle..... | 51 |
| 2. La définition de l'intelligence émotionnelle..... | 52 |
| 3. Les conceptualisations de l'intelligence émotionnelle..... | 53 |
| 4. Comment développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant..... | 58 |
| 5. Les facteurs de développement de l'intelligence émotionnelle..... | 60 |
| 6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle..... | 62 |

Synthèse

Chapitre IV : L'adolescent scolarisé :

Préambule

| | |
|---|-----------|
| 1. Définition de l'adolescence..... | 65 |
| 2. Les étapes de développement de l'adolescence..... | 66 |
| 3. Les caractéristiques de la période de l'adolescence..... | 69 |
| 4. Les relations parent-adolescent (attachement-contrôle)..... | 69 |
| 5. L'adolescent et la scolarisation..... | 72 |

Synthèse

La partie pratique

Chapitre V : méthodologie de terrain

Préambule

| | |
|--|----|
| 1. La méthode utilisée..... | 74 |
| 2. Définition et application de l'échelle..... | 73 |
| 3. La présentation de terrain..... | 79 |
| 4. La pré-enquête..... | 79 |
| 5. L'échantillon et ses caractéristiques..... | 80 |
| 6. Déroulement de l'enquête..... | 82 |
| 7. Les outils statistiques..... | 83 |
| 8. Les difficultés rencontrées..... | 84 |

Synthèse

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats

Préambule

| | |
|--|----|
| 1. la présentation et analyse des résultats..... | 85 |
| 2. les discussions et les interprétations des résultats..... | 94 |

Conclusion général

Suggestion et conseils

La liste bibliographie

Annexes

La liste des tableaux :

| N° de tableau | Titre des tableaux | page |
|----------------------|--|-------------|
| 01 | Les compétences de l'intelligence émotionnelle (personnelle et sociale) de Daniel Golman. | 57 |
| 02 | La distribution des items de l'échelle des styles de la traitance parentale selon les dimensions | 76 |
| 03 | Le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme du père | 77 |
| 04 | Le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme de la mère | 77 |
| 05 | La présentation de l'échantillon d'étude selon le genre. | 81 |
| 06 | Présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude par rapport au nombre des élèves de CEM | 82 |
| 07 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur l'affectivité | 85 |
| 08 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur l'affectivité. | 87 |
| 09 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur le rejet. | 88 |
| 10 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur le rejet. | 89 |

| | | |
|----|---|----|
| 11 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur la surprotection. | 90 |
| 12 | Coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur la surprotection. | 91 |
| 13 | La déférence de degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents selon le genre | 93 |

La liste des figures :

| N° de la Figure | Titre des figures | Page |
|------------------------|---|-------------|
| 1 | La présentation graphique de l'échantillon d'étude | 81 |
| 2 | la présentation graphique de pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre totale d'élèves de deux CEM | 82 |
| 3 | Diagramme de la relation linéaire positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance mère basée sur l'affectivité | 86 |
| 4 | Diagramme de la relation linéaire positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance père basée sur l'affectivité. | 87 |
| 5 | Diagramme de la relation linéaire négative forte entre l'intelligence et le style de la traitance mère basée sur la surprotection | 90 |
| 6 | Digramme de la relation linéaire négative forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur la surprotection | 92 |

Introduction

Introduction

L'introduction :

L'école à son tour apparaisse comme un lieu qui propose aux enfants des apprentissages plus explicites, c'est-à-dire moins diffus que ceux vécus dans l'environnement familial.

Dans cet établissement scolaire, les enfants et les adolescents sont confrontés à un groupe, à des règles scolaires et à un environnement générateur d'éventuel conflit qui les aident à mieux affronter face aux nouvelles situations dans la société. En plus les adolescents vécus une période sensible et difficile qui a apparait des changements psychologiques et physiologiques.

Cependant la famille tient une place primordiale dans la vie des adolescents est considéré comme la source de la socialisation dont laquelle l'enfant prendre ses premier repère, en général, le rôle des parents ne se limite pas dans l'éducation de leurs enfants, mais aussi dans la participation aux suivis scolaires pour les aident à développer des compétences cognitive, sociale et émotionnelle.

En effet, pour que les adolescents réussissent dans la vie particulièrement à l'école, il ne suffisait pas de bien réfléchir et maîtriser des savoirs, c'est de développer l'intelligence émotionnelle qui veut dire savoir identifier, gérer leurs émotions et comprendre celles des autres, pour pouvoir communiquer et être en relation avec les autres.

Dans ce modeste travail on va élaborer une problématique sur la relation entre les styles de la traitance parentale et l'intelligence émotionnelle ?

Pour répondre à cette question de départ nous avons partagez notre travail sur deux partie : la partie théorique, la partie pratique.

La première partie constituée de quatre chapitres : le premier est celui de cadre général de la problématique qui contient : la problématique, l'hypothèse, les raisons du choix de thème, les objectifs de la recherche, les études antérieures, commentaire sur les études antérieures.

Le deuxième chapitre consacré pour étudier la traitance parental, sa définition, ses types, son évolution, ses théories, ses facteurs, l'évolution des liens parentaux durant l'adolescence, Liens entre le style parental et les pratiques parentales, les pratique parentaux liées au déficit développementaux, l'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant, la

Introduction

collaboration famille-école sur la scolarisation des enfants, les outils de mesures et la synthèse.

Le troisième chapitre cerne l'intelligence émotionnelle, dans ce chapitre on abordera premièrement, l'intelligence rationnelle : sa définition, ses formes, ses théories et les outils de mesure. Deuxièmement, on a parlé sur l'émotion : sa définition, ses types, ses théories et la relation entre l'émotion et l'intelligence. Troisièmement, c'est l'intelligence émotionnelle : où on a parlé sur sa genèse, sa définition, sa conceptualisation, comment développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant, ses facteurs, ses outils de mesure et la synthèse.

Le quatrième chapitre présente l'adolescent scolarisée : on a parlé sur sa définition, ses étapes de développement, ses caractéristiques, ses relations avec les parents, sa scolarisation et la synthèse.

La deuxième partie constitue de deux chapitres : le cinquième chapitre explique la méthodologie de recherche, où on a entamé la méthode utilisée, définition et application de l'échelle, la présentation du terrain, la pré-enquête, l'échantillon et ses caractéristiques, le déroulement de l'enquête, les outils statistiques, les difficultés rencontrées et la synthèse.

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

Partie Théorique

Chapitre I

Le cadre générale de la Problématique

1. La problématique
 2. Les hypothèses
 3. Les raison du choix de thème
 4. Les objectifs de la recherche
 5. Les concepts opérationnels
 6. Les études antérieures
- ❖ Commentaire sur les études antérieures

1. La problématique :

L'éducation est souvent considérée comme un groupe d'interactions pratiques et d'influences qui servent à apprendre à l'enfant des valeurs et des comportements. Autrement dit, l'éducation est l'ensemble de valeurs, traditions variées dans la vie et de réflexion qui sont transmises à l'enfant à travers l'influence culturelle. Ceci signifie qu'à partir de sa naissance, l'enfant a besoin d'apprentissages qui l'aideront à acquérir les instruments culturels nécessaires pour sa normalisation et son intégration sociale. (Mohamad kaddour Abdallah, 2011, p 6)

Ainsi, comme toute éducation, l'éducation parentale est une pratique qui est gouvernée par une série de principes et de bases, guidée par un nombre d'objectifs et de buts, déterminé par certaines conditions et restrictions. Les chercheurs se sont intéressés depuis longtemps à l'influence que peut exercer la famille sur l'avenir scolaire de l'enfant. Ils ont présenté les résultats de plusieurs recherches concernant les pratiques éducatives familiales et leur impact sur la scolarité des enfants. En outre, tous les parents aspirent au succès de leurs enfants dans tous les domaines de la vie (scolaire, familiale). (Ibid, p 6)

Cependant, la famille constitue naturellement l'environnement le plus influent dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle est considérée comme leurs espaces de sécurité et d'aide dans la construction de leurs soi, et développée des compétences sociale et cognitive. Depuis un demi-siècle, de nombreux chercheurs ont observé des parent en interaction avec leur enfant, à partir de ces appréciations beaucoup de recherches et d'études ont étaient faites sur la relation entre parent-enfant.

Malgré l'évolution de la famille contemporaine et quelle que soit sa composition biparentale, monoparentale ou recomposée, la famille continue d'avoir une influence considérable sur le développement des adolescents et la qualité des relations parentales reste le plus puissant prédicateur de la santé mentale durant et au terme de l'adolescence. (Michel Claes, 2004, p210)

La relation entre les parents et leurs adolescents ce construire à travers la manier dont ils traitent, avant 1970 les théoriciennes décrivent la relation entre les adolescents et leurs parents est une relation conflictuelle, **A, Freud**(1958) et **Blos** (1967) pour eux cette relation (conflictuelle) qui domine la vie familiale des adolescents.

Selon **Naack, Kers** et **Olah** (1999), le nombre d'études empiriques consacrées aux relations entre parent et adolescent a connu une importante progression au cours des dernières

décennies, au point d'occuper aujourd'hui une place centrale dans les travaux portant sur la famille. (Michel Claes, 2004, p206)

. Les adolescents ont besoin de leurs parents afin d'avoir l'autonomie et de la confiance en soi et ce dernier (autonomie et la confiance en soi) produit à travers la pratique parentale. **Darling** et **Steinberg** 1993 décrivent les pratiques parentales comme des comportements définis par une contenance particulière, par les valeurs des parents et par les buts visés par le processus de socialisation, ces pratiques parentales sont liées à la réussite scolaire des élèves. Il existe un grand débat autour de la définition des styles parentaux et de sa nouveauté, comme ; **Abou Alkheir** (1985), **Grolnik** et **Ryan** (1989) **Abd Allah** (1991) **Derling** et **Steinberg**, (1993). **Askar**(1997) ; **Alnnafai**(1998).

De nombreuses recherches indiquent que les styles et les pratiques parentales sont des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire. Cette idée montre que les parents qui établissent un lien solide et positif avec leurs enfants et qui adoptent un style parental équilibré ont généralement des enfants et des adolescents qui s'en tirent mieux.

Plusieurs études réalisées sur les styles parentaux mettent en évidence plusieurs typologies déferentes comme ; **Staus**, (1964) ; **Baumrind**, (1966) ; **Lautrey**, (1980) ; **Boulangier-Balleyguier** (1982) ; **Alles –Jardel** et **Genest**, (1988) ; **Lehalle** et **Mellier**, (2005). Ainsi, les styles qui ont eu une influence majeure dans les travaux portant sur la socialisation sont celles de **Baumrind** en (1966).

Les styles de traitance parentales peuvent influencer la structure de la personnalité de l'enfant, car il y a une différence entre un enfant élevé dans un milieu familial affectif et chaleureux, et celui qui vit dans un milieu sévère et plein de froideur émotionnelle, la différence réside évidemment dans son milieu familial. (نبيلة اكرم بخاري, 2007 ص3)

Ahmed Zahran indique que la protection et le climat affectif dans une famille est très important pour le développement émotionnel de l'individu, autrement dit si le climat familial est moins d'affectivité et de tendresse peut être influé sur le développement de l'enfant. Ainsi le développement émotionnel est très important dans la période de l'adolescence où il peut influencer surtout les étapes de développement et tous les aspects de la personnalité des adolescences. (نبيلة اكرم بخاري, 2007 ص3)

Certaines familles mettent en place des stratégies visant à aider leurs enfants à développer leur intelligence pour dépasser les obstacles et les difficultés qui l'empêchent de réussites dans les différents domaines de la vie (vie sociale, école, travail).

Les couples les plus intelligents sur le plan émotionnel sont les mieux à aider leurs enfants à surmonter les fluctuations de leurs émotions.

De plus, différentes études indiquent que l'intelligence universelle est insuffisante pour l'individu afin de réussir dans les domaines pratiques, tout fois l'individu a besoin du raisonnement et de la pensée et d'émotions pour réaliser sa réussite dans de nombreux domaines de la vie, ceci appelle l'intelligence émotionnelle.

Le concept de l'intelligence émotionnelle est apparu pour la première fois en 1990, a également été discuté dans plusieurs articles scientifiques, **Mayer, Salovey, Caruso.** (Jean-Luc Bernaud, 2009, p20)

La découverte de l'intelligence émotionnelle déçoit par les appréciations de l'Américain **Joseph Ledoux**, professeur de l'université de New York, en (1990). Il 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.

(<http://www.construire.ch>)

En suite l'intelligence émotionnelle a été développée par **Peter Salovey** et par **John Mayer**. Selon **Mayer** et **Salovey** (1997), l'intelligence émotionnelle comporterait deux dimensions. La dimension expérientielle (capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre) et la dimension stratégique (capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement). (Lionel Bobot, 2010, p411)

L'intelligence émotionnelle déclenche un vaste engouement grâce à la publication du livre « emotional intelligence » par le psychologue journaliste **Daniel Goleman** en 1995, qui a montré que l'intelligence émotionnelle désigne notre capacité de reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui. (Jacques Lautry et Jean-François Richard, 2005, p99)

Selon **Goleman**, l'intelligence émotionnelle prédit beaucoup mieux que ne peuvent le faire le QI, la réussite professionnelle et même le bonheur dans la vie.

Goleman s'attache à démontrer que le QE (quotient émotionnel) prédit la réussite encore mieux que le QI, notamment dans le monde des affaires. En effet, ce ne sont pas les personnes qu'ont le meilleur QI qui réussissent le mieux, selon **Goleman**, l'intelligence émotionnelle bloque ou amplifie notre capacité mentale de penser, d'apprendre, de résoudre un problème. (Dominique Houssonlogé, 2012, p 3)

Plusieurs chercheurs mettent l'importance sur le concept de l'intelligence émotionnelle, ainsi ce qui pousse ces chercheurs à étudier ce concept c'est les mesures des capacités intellectuelles qui prédisent la réussite des individus dans différents domaines de la vie en particulier le domaine sociale et professionnelle. (نبيلة اكرم بخاري, 2007, ص 1)

Ce concept a connu un grand succès d'après le modèle de **Reuveu Bar-On (1997)**, qui a mis au point une des premières mesures de l'intelligence émotionnelle en utilisant l'expression « quotient émotionnel » (QE). Il considère que l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps et qu'il est possible de l'améliorer par la formation et la thérapie. En général, **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. Il affirme cependant que les personnes qui ont un QE supérieur à la moyenne réussissent mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement. (Lionel Bobot, 2010, p410)

Selon **Bourey** et **Miller**, les gens qui ont une intelligence émotionnelle élevée sont beaucoup plus ouverts et affectifs envers les autres, et qui ils ont un grand sentiment de la responsabilité sociale, et sont plus compétents dans la compréhension de leurs émotions personnelles. Cette idée est la clef de la réussite dans la vie, ainsi que la conscience de soi est l'une des composantes essentielles dans l'intelligence émotionnelle. (نبيلة اكرم بخاري, 2007, ص 1)

Pour cela c'est très important d'enseigner à nos enfants les compétences de l'intelligence émotionnelle, pour qu'on les prépare à une vie préservée, ainsi que ces compétences développées et acquises à travers l'apprentissage et la participation parentale surtout au suivi scolaire en particulier chez les adolescents.

L'intelligence émotionnelle se construit par deux voies ; voie directe parent-enfant et voie indirecte parent-parent dont l'enfant est le témoin.

Daniel Goleman relate différentes études qui démontrent que l'intelligence émotionnelle des parents développe les compétences à l'intelligence émotionnelles des enfants. Il développe en suite les différents facteurs qui entravent le développement de l'intelligence émotionnelle,

Cependant certaines personnes sont très intelligentes, mais sont néanmoins incapables de transmettre leurs connaissances aux autres. Cela peut s'expliquer par le fait que l'intelligence émotionnelle influe sur la qualité des relations interpersonnelles. En effet, des études ont montré que les étudiants du collégial qui obtenaient des résultats élevés à ce test d'intelligence émotionnelle étaient plus susceptibles de dire qu'ils entretenaient des relations positives avec leurs parents et leurs amis, que les étudiants qui obtenaient de faibles résultats au même test. (Papalia Diane E, Olds Sally W, Felman Ruth D, 2009, P330)

À partir de ce passage il est très important d'étudier la relation entre les styles de la traitance parentale et l'intelligence émotionnelle, qui est fondamentale pour l'élaboration des programmes éducatifs, cependant à travers cela on peut orienter les parents à adopter un style plus favorable pour la traitance de leurs enfants.

Dans le but d'approfondir notre connaissance sur le sujet on va poser les questions suivantes :

Est-ce qu'il y a une relation entre l'intelligence émotionnelle et les différents styles de la traitance (père-mère) ?

2. Les hypothèses :

Il y a quatre hypothèses, trois générales, chacune à des hypothèses partielles, et une hypothèse normale :

2.1. La première hypothèse générale :

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur l'affectivité.

Les hypothèses partielles :

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur l'affectivité.

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur l'affectivité.

2.2. La deuxième hypothèse générale :

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur le rejet.

Les hypothèses partielles :

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur le rejet.

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur le rejet.

2.3. La troisième hypothèse :

Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur la surprotection.

Les hypothèses partielles :

- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur la surprotection.
- Il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur la surprotection.

2.4. La quatrième hypothèse secondaire :

- Il existe une différence de degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre (fille-garçon).

3. Les raisons de choix de thème :

- L'intelligence émotionnelle c'est un nouveau concept, permet d'améliorer les résultats scolaires et le fonctionnement cognitif des individus ainsi c'est un meilleur indicateur de performance et c'est la clé de la réussite scolaire.
- Pour précisé le rôle des styles de la traitance parentale sur l'intelligence émotionnelle et son importance dans la réussite scolaire.

4. Les objectifs de la recherche :

- Dans ce mémoire, nous allons tenter de présenter et de déterminer le concept de l'intelligence émotionnelle et son développement et son importance pour la réussite scolaire des élèves.
- Dans le but de découvrir est ce qu'il y a une relation entre les styles de la traitance parental et l'intelligence émotionnelle.
- Découvrir est ce qu'il existe des différences de degré de l'intelligence émotionnelle entre les élèves selon le genre.

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 Houssonlogé, 2012, p2)

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

5.1.2. Le style de la traitance parentale :

Le style de la traitance parental est l'ensemble des comportements verbaux ou non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants. (Bernard Terrisse et François Larose, 2009, p 2)

Selon **Grolnick et Ryan**, le style parental comme étant un support à l'autonomie, une sorte d'engagement parental et de structure de l'éducation. (Pierre Potvin et Al, 1999, p442)

5.1.3. L'adolescence :

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

L'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 :

C'est le degré total, des réponses des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année de CEM « Ait R'zine de Ighil Ali » et « Gueniné de Seddouk » à l'échelle de l'intelligence émotionnelle qui a été construite par **Schutte et Al**, et le degré total déterminent est-ce que l'élève possède une intelligence émotionnelle basse ou élevée.

5.2.2. La traitance parental :

La traitance parentale c'est le degré total de réponse des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année de CEM « Ait R'zine de Ighil Ali » et «des frères Gueniné de Seddouk » à l'échelle de la traitance parentale EMBU (the Egnä Minnen Beträffande Uppförstran) qui a été construit par Prisse, elle contient deux versions (le père –la mère) et le degré total qui possède par les adolescents détermine le style de la traitance parentale.

5.2.3. L'adolescent scolarisé :

C'est des adolescents de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne scolarisée au sein de deux CEM mixtes le premier c'est le CEM « Ait R'zine » et le deuxième «des frères Gueniné Seddouk », ces adolescents sont soumis aux différents styles parentaux.

6. Les études antérieures concernent l'effet de la traitance parentale

Sur l'intelligence émotionnelle dans l'école :

6.1. Les études sur la traitance parentale :

6.1.1. L'étude de Fortson Cohen :

En 1985 : a étudié l'influence de la violence parentale sur les adultes, l'étude concerne un échantillon de trois groupes des étudiants universitaires, le premier groupe contient 44 étudiants qui représente la violence, le deuxième groupe contient 43 étudiants qui n'ont pas de troubles, le troisième constituée de 77 étudiants qui ont le sentiment de stabilité et d'assurance. Le résultat de cette étude est que les étudiants qui ont des troubles au sein de leurs familles sont les plus stressés par rapport à les autres, et le groupe stabilisé dans leurs familles sont moins stressés, donc la famille perturbée influence négativement sur les enfants, adolescents, adultes. (ججبقة قزوي, 2009, ص46)

6.1.2. L'étude de Pierre Potvin et Rolande Deslandes et Paula Beaulieu et Diane Marcotte :

En (1999) : a visé par leur étude la vérification des liens entre le risque d'abandon scolaire ou secondaire, le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. L'échantillon se compose de 810 élèves de première année secondaire (12-13 ans), 54% de l'échantillon sont des garçons et 46% des filles. Ils ont utilisé pour l'étude de risque d'abandon scolaire un questionnaire de **P. Quirouette** (1988), concernant le style parental et la participation parentale au suivi scolaire sont évalués au moyen de questionnaire de **Steinberg. S. D, Lamborn. S. M, Dornbusch et Darling** (1992) et **J. L. Eptein, L. J. Connors et K. C. Salinas** (1993) traduit et validé au Québec. Ils ont parvenu que 23% de la variance du risque d'abandon scolaire s'explique par les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire et 77% de la variance reste à expliquer par d'autres variables. Les écrits sur le sujet montrent que de nombreux facteurs peuvent expliquer le risque d'abandon scolaire, à savoir, les capacités scolaires de l'adolescent, le milieu socio-économique de la famille, et la qualité du milieu scolaire. (نجاح الدويك, 2008, ص99)

6.1.3. L'étude de Annie Samson et Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent :

En (1999) : a étudié un échantillon constitué de 22 dyades (mère-enfant) provenant de milieux défavorisés. Ils ont filmé le moment où la mère aide son enfant à écrire et à lire. Le style parental de la mère est mesuré par un questionnaire des pratiques parentales (Block 1985). Après l'analyse des statistiques, ils ont révélé la présence des liens entre le style parental et les interventions des mères en lecture et que les mères qui sont moins démocratiques sont plus portées à donner de l'aide pour le décodage. (نجاح الدويك, 2008, ص99).

6.1.4. L'étude de Dawed :

En 1999 : il a essayé de comprendre la relation entre le type d'enlèvement familiale et les aptitudes sociales et le comportement social et le rendement scolaire des élèves de 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème} année, cette étude concerne un échantillon de 144 élèves et 158 filles qui sont choisies d'une façon aléatoire de 20 écoles, le chercheur a utilisé l'échelle du comportement sociale, des compétences sociales, et une autre échelle pour la trajectoire parentale. Le résultat de cette étude : les élèves qui sont traités par le style démocratique ont des compétences sociales et des aptitudes personnelles et académiques plus élevées par rapport à ses camarades qui sont traités par le style permissif et autoritaire. (Ibid)

6.1.5. L'étude de Jacinth Giguère :

En (2000) : a étudié quatre hypothèses.

H1 : les filles présentent plus de symptômes de dépression, tandis que les garçons manifestent plus de trouble de comportement ;

H2: les garçons et les filles de la catégorie « dépression » présenteront des moyennes inférieures à celles des groupes « sans trouble » sur la variable engagement parental. Les filles de cette catégorie présenteront aussi une moyenne inférieure sur la variable encouragement à l'autonomie ;

H3: les garçons et les filles des groupes troublés extériorisés et délinquance obtiendront des moyennes inférieures à celles du groupe « sans trouble » sur la variable engagement parental ;

H4 : Les variables du style parental prédisent davantage l'appartenance au groupe clinique pour les filles que pour les garçons. L'échantillon est constitué de 782 adolescents (421 garçons et 361 filles) de tranche d'âge de (12-16 ans) à Québec. C'est une étude longitudinale

(5 ans) où il a utilisé une échelle de dépression **A .Beeck (1978)**, une autre échelle de trouble de comportement (questionnaire sur les habilités sociales) ainsi que l'échelle d'engagement parental, et d'encadrement à l'autonomie.

A partir de ces hypothèses il a pu parvenir que les filles obtiennent des scores moyens supérieurs sur la dimension de l'encadrement parentale et l'encouragement à l'autonomie en comparaison aux garçons.

Il a ainsi déduit qu'aucune des trois dimensions du style parental n'est associée aux troubles extériorisés ou les problèmes de comportement manifestés en classe pour les garçons. Chez les filles, un manque d'encadrement parental et peu d'encouragement à l'autonomie prédisent les troubles extériorisés, mais avec une importance réduite.

Il a résulté aussi que les analyses de régression nous révèlent que les dimensions du style parental ont plus d'impact tant sur la dépression que sur la délinquance des filles comparativement aux garçons. (Jacinth Giguère, 2000, p13-20)

6.1.6. L'étude de Michel Claes et Eric Lacourse :

En (2001): L'étude concerne un échantillon de 303 adolescents (170 filles et 133 garçons), de niveau de première année secondaire, et âgé en moyenne de 17 ans.

Ils ont appuyé leur étude sur deux instruments de mesure représentée en premier lieu par un questionnaire auto-descriptif évaluant deux dimensions :

La pratique parentale et la présence de comportement déviant.

En deuxième lieu, cette étude s'est reposée sur un questionnaire portant sur l'attachement envers la mère et le père.

D'après les statistiques, les adolescents ayant des parents d'origine étrangère perçoivent moins d'affection et d'empathie de la part des deux parents. De plus, les garçons rapportent un taux nettement supérieur de comportement déviant par rapport aux filles. (Michel Claes et Eric Lacourse, 2001, p 382)

6.1.7. L'étude de Julie Marcotte et Laurier Fortin et Richard Cloutier et Egidio Royer et Diane Marcotte :

En (2005) : L'objectif de cette étude est d'évaluer l'évolution de l'engagement parental au cours des trois premières années du secondaire chez les garçons et les filles appartenant à deux groupes distincts : le groupe d'élèves en difficulté de comportement ou le groupe d'élèves ordinaires à partir d'un échantillon de 300 élèves (150 ordinaires et 150 en difficulté). Cette étude est longitudinale de 8 ans où ils ont recours à un questionnaire de la sensibilité parentale (Steinberg et Al 1992) qui comporte trois sous-échelles : sensibilité parentale, l'encouragement à l'autonomie et l'encadrement parental.

À partir de cette étude, ils ont démontré des différences significatives entre les groupes quant aux différentes mesures d'engagement.

Comme première différence, le score global d'engagement parental perçu des élèves est significativement plus élevé chez ceux qui sont ordinaires comparativement à leurs camarades présentant des difficultés.

En deuxième lieu il a conclu que les élèves ordinaires perçoivent significativement plus d'encadrement, d'encouragement à l'autonomie et de soutien affectif dans leur parcours scolaire de la part de leurs parents comparativement à leurs camarades en difficulté.

Il a résulté aussi que les filles en difficulté de comportement, comparativement aux filles suivant un processus ordinaire, perçoivent une hausse de l'encadrement parentale entre les deux temps de mesure, alors que chez les garçons des deux groupes, les scores demeurent relativement stables avec une tendance à la baisse pour les élèves masculins en difficulté de comportement. (Julie Marcotte et Al, 2005, p 50-55)

6.1.8. L'étude de Jean-Jacques Doucet et Anouk Utzschneider et Jimmy Bourques :

En (2009) : Cette étude vise à examiner si les élèves qui ne sont pas nés au Canada sont influencés par leurs parents dans leurs rendements et réussite scolaire en science d'une manière différente que les enfants qui sont nés au Canada :

-la fréquence de l'implication des parents dans la réalisation des devoirs des sciences de leurs enfants aura un effet différent sur le rendement scolaire en science des enfants qui ne sont pas nés au Canada.

Le temps consacré aux devoirs a un effet différent sur le rendement scolaire en science des enfants qui ne sont pas nés au Canada. Cette Recherche de type empirique exploratoire adopte un devis non expérimental, la méthode de collecte de données et les questionnaires d'enquête, et le questionnaire utilisé est issu du programme d'indicateurs du rendement scolaire. Cette étude constituée d'un échantillon de 24502 élèves, 13021 élèves de 13 ans et 11481 élèves de 16 ans. D'après les résultats statistiques les moyennes sont les mêmes, que l'on soit né au Canada ou non. Cette étude démontre que les parents s'investissent beaucoup dans la vie scolaire. (Jean-Jacques Doucet, 2009, p 234-239)

D'après ses études on remarque le lien solide entre les différents styles parentaux et le rendement scolaire, le style parental démocratique favorise mieux la réussite scolaire, et d'un autre côté la trajectoire parentale influence même sur la structure de la personnalité des enfants et même des adolescents.

6.2. Les études sur l'intelligence émotionnelle :

6.2.1. L'étude de Golman :

En (1998) : dans son best-seller, il a repris la notion de l'intelligence émotionnelle où il a montré que la maîtrise de soi, l'auto discipline, la persévérance et l'empathie sont des compétences essentielles à développer chez l'enfant afin de favoriser sa réussite scolaire, personnelle, et professionnelle.

En (2006) : il a montré que le développement de l'intelligence émotionnelle améliore les résultats scolaires des élèves et des étudiants, ainsi leur compétence personnelle et sociale, la

confiance en soi, diminue les problèmes de comportement, d'agressivité et les abondants scolaires.

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

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

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

Ils ont montré que l'âge s'avère être la variable démographique la plus influente en matière d'intelligence émotionnelle, tandis que les participations obtenaient de meilleurs résultats dans le «QE» vers la fin de quarantaine. Les sujets plus âgés sont plus doués que les jeunes en matière d'épreuve de réalité.

Les individus plus âgés s'avèrent également plus socialement responsables que les plus jeunes. (Martina Kotzé et Lan Venter, 2011, p 411)

6.2.3. L'étude de Schutte et Al:

En (2001) : ont montré que les personnes émotionnellement intelligentes ont plus de chance d'être choisies comme partenaire amoureux 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. (Bodarwé Kerrin, 2008, p 19)

6.2.4. 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. (Ibid)

6.2.5. L'étude de Petrides et Al :

En (2004) : ont montré que l'intelligence émotionnelle peut être considéré comme prédicateur de la réussite scolaire uniquement si le QI de l'élève est inférieur de à 118. Les élèves dotés une faible capacité cognitive ont d'avantage de difficulté face aux défis posés et ont subséquemment, besoin de capacité non cognitive (telle l'IE) afin de surmonté 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 d'avantage 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 Kerrin, 2008, p 19)

6.2.6. 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 monté 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.

6.2.7. 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 Kerrin, 2008, p 19 à 25)

Toutes ces études sur l'intelligence émotionnelle montrent l'importance de celle-ci dans de différents domaines de la vie (santé, personnelle, professionnelle, sociale).

7.3. Les études antérieures sur la relation entre l'IE et la traitance parental :

7.3.1. L'étude de Mohamed Abed Allah Chawkat:

En 1978 a étudié la réussite mentale selon les différentes traitance parentales à l'aide de différents outils. Afin de mesurer cette traitance il a utilisé le test d'intelligence de **Cattel** et une échelle pour la pratique parentale. L'étude concerne un échantillon de 200 élèves sélectionnés à partir de 1000 élèves de niveau de deuxième année secondaire, et de tranche d'âge de 15 à 17 ans. il a déduit que les styles parentaux (autoritaire, démocratique) et le niveau socio-économique et culturel des parents ont une grande influence sur la capacité de l'intelligence et la pensée créative de l'élève. (عليوات ملحة, 2009, ص18)

7.3.2. L'étude de Perez et Widom :

En (1994) : Widom : cette étude pour objectif d'étudiée l'effet de la maltraitance parentale et la négligence pendant la période de l'enfance sur l'intelligence et la capacité de la lecteur , cette étude concerne un échantillon de 413 adultes sont soumis à la maltraitance et la négligence pendant leurs enfances et les comparer avec un groupe témoin de 286 le chercheur à utiliser le teste de wechsler de l'intelligence , après l'analyse des résultats il à observer une variation statistique de degré de l'intelligence et la capacité de lecteurs entre les

deux groupes , donc la maltraitance pendant l'enfance influence sur le degré de l'intelligence et la capacité de la lecteur. (نجاح الدويك, 2008, ص93)

7.3.3. L'étude du Basta et Peterson :

En (1995) : il a étudié l'effet de la maltraitance parentale et la pauvreté sur l'intelligence et les traits de la personnalité chez les enfants, cette étude concerne trois groupes qui contient 16 enfants le 1^{er} groupe, contient des enfants maltraités par un membre de la famille, et le 2^{ème} groupe c'est les enfants maltraités par un enseignant, et le 3^{ème} groupes est témoin. Le chercheur il à utiliser des échelles des traits de la personnalité et le test de Stanford de l'intelligence ils ont obtenu les résultats suivants :

-l'existence d'une variation statistique entre les enfants maltraités soit par un membre de la famille ou par l'enseignant et les enfants de groupe témoin dans les deux échelles de l'intelligence et celui des traits de la personnalité.

-L'existence d'une différence entre les deux sexes (fille –garçon) dans le degré de la maltraitance. (نجاح الدويك, 2008, ص92)

7.3.4. L'étude de Levendosky :

En (1995) : le but de leurs études est de reconnaître l'effet de la maltraitance parentale sur les aptitudes sociales et les compétences de résolution des problèmes sociale chez les enfants, cette étude concerne un échantillon de 68 enfants de l'âge (8-12 ans) qui est en danger à cause de la pauvreté et la maltraitance corporels, le chercheur il a utilisé l'échelle de **Koufaxe** des comportements des enfants. Après cette étude il a obtenu les résultats que la maltraitance parentale corporelle est l'un des prédicateurs de la diminution de la compétence sociale et la faiblesse de la résolution des problèmes sociaux et cela d'après les parents et l'enseignant.

7.3.5. L'étude de Druker :

En (1997) : l'objectif de cette étude est d'étudiée l'intelligence de la maltraitance et la pauvreté sur l'intelligence et le développement de l'intelligence émotionnelle et sociale des enfants , cette étude concerne un échantillon de 63 garçons et 51 filles et leurs âges est entre (12-17 ans) il a utilisé l'échelle de **Wechsler** de l'intelligence et une autres échelle du développement émotionnel et social , après l'analyse des résultats il a obtenu le résultat que

les enfants qui ont négligée obtenue des degrés base dans les deux teste (émotionnelle ,l'intelligence) par apport aux enfants qui ont traités des autres styles . (Ibid)

7.3.6. L'étude de Frankel, Boelsch et Harmon :

En (2000) : ont réalisées une étude dans le but de distinguée l'existence des déférences de degré de l'intelligence des enfants qui soumis à la maltraitance , l'échantillon de cette étude constitué de 14 enfants de l'âge (3-6ans) et un autre groupe témoin , à la pratique du teste de **Wechsler** et le résultat de cette étude , c'est l'existence d'une variation statistique entre les degrés de l'intelligence entre les enfants , donc les enfants les enfants maltraités ont un niveau diminué de l'intelligence et du niveau social para port à les enfants du groupe témoignent.

(نجاح الدويك, 2008, ص89)

7.3.7. L'étude de Radhi :

En (2003) : il fait cette étude afin d'étudiée l'effet de la traitance parentale sur l'intelligence (intelligence émotionnelle ,intelligence sociale) , l'échantillon de cette étude concerne 600 élèves du primaire et du collège qui son chose d'une façon aléatoire ,300 élèves du sexe masculin , la moyenne de leurs âges est de 11,094 et 300 du sexe féminin la moyenne de leurs âges est 11,061 , le chercheur à utiliser une échelle de la maltraitance et une échelle pour l'intelligence émotionnelle ,après l'analyse des résultats elle a remarqué une variation statistique qui déclare que les enfants maltraités ont un degré diminué de l'intelligence émotionnelle et sociale, mais les enfants qui ont traité bien ont un degré élevé de l'intelligence émotionnelle et sociale et en plus les garçons sont maltraités plus que les filles. (Ibid, p 89)

❖ Commentaire sur ces études antérieures :

Ces études empiriques sur ce thème ont révélées que les élèves ou les adolescents ont besoin d'aide de la part de leurs parents pour les guides à obtenir la réussite dans de nombreux domaines. Ainsi que ces recherches annoncer que les styles parentaux joue un rôle primordial dans la réussite scolaire de leurs enfants et mêmes sur le développement de l'intelligence émotionnelle, de plus ces styles permettent d'évaluer et de développer les capacités intellectuelles des élèves de même que l'intelligence émotionnelle considérer comme la clé de la réussite scolaire et un meilleur indicateur de performance, elle prédit le succès dans tous les domaines de la vie.

Chapitre II

La traitance parental

Préambule

1. Définition de la traitance parentale
2. L'évolution de la conception des styles parentaux
3. Les différents types des styles parentaux
4. Les théories des styles de la traitance parentale
5. Les facteurs des styles de la traitance parentale
6. L'évolution des liens parentaux durant l'adolescence
7. Liens entre le style parental et les pratique parentale
8. Les pratique parental liées au déficit développementaux de l'enfant
9. L'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant
10. la collaboration famille-école sur la scolarisation des enfants
11. Les outils de mesures des styles parentaux

Synthèse

Préambule :

L'environnement familial est un facteur très important dans l'éducation de l'enfant, qui veut dire la manière d'intervenir des parents dans l'éducation de leurs enfants et de participer dans leur suivi scolaire ce qui est connu par la traitance parental ou les styles de la traitance parentaux.

1. Définition de la traitance parentale :

Selon **Naim Arifai (1975) :**

La traitance parental est l'ensemble des styles et des comportements qui se produit par les parents vers leurs enfants dans les différentes occasions, où les enfants se mettent en coté que ce soit dans la maison ou dehors. (قزوي ججيقة, 2008, ص87)

Selon **Houda Guenaoui (1988) :**

La traitance parental est l'ensemble des décisions que les parents suivent pour faire grandir leurs enfants dans la société et les transformer en être biologique, aux êtres sociologiques. (Ibid. p87)

Selon **Steinberg et Darling (1993) :**

Le style parental correspond à une constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. (Rollande Deslandes et Égides Royer, 1994, p 65)

Selon **Alaa Adine Kfafi (1999) :**

La traitance parental est l'ensemble des comportements et des conduites distingue de la mère et du père ou des deux parents, et que ce provoque une influence sur le développement de la personnalité de leurs enfants. (قزوي ججيقة, 2008, ص87)

Le style de la traitance parental : c'est l'ensemble des comportements verbaux ou non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants. (Bernard Terrisse et François Larose, 2009, p2)

Malgré toutes ces analyses et les contradictions entres les chercheures sur la définition de la traitance parentale, on arrive à dire que les styles de la traitance parentales sont un ensemble des méthodes et des attitudes et des compétences que les parents utilisent où

s'enchainent au cours de la prévention de leurs enfants pendant les mouvements du développement social.

2. L'évolution de la conception des styles parentaux :

Depuis un demi-siècle, les études sur les relations entre les parents et leurs enfants à connue un développement important, ainsi que sur la manière d'intervenir des parents dans l'évolution de leurs enfants et les styles parentaux. Ce dernier constitue une variable primordiale dans le développement socio-affectif et cognitive de l'enfant, plusieurs chercheurs ont élaboré des classifications des styles parentaux, on peut les considérer comme les précurseurs de ce courant de recherche des auteures telles que **Baldwin**(1948). **Shoefer** (1959) et **Becker** (1964) qui ont proposé des modèles dichotomiques pour décrire les styles parentaux (autonomie, contrôle, chaleur, hostilité, restriction, permission).Cependant, l'autrice qui a le plus marqué le domaine de style parentales probablement **Baumrind**(1978), qui s'est intéressée à l'évolution des pratiques disciplinaires au cours du siècle, elle a construit une typologie des styles parentaux autour de deux dimensions : les réponses parentales et les demandes parentales. (Annie Samson, Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, 1999, p442)

La notion des réponses parentales fait appel à l'école et à la capacité de capter les besoins de l'enfant, mais également à l'aptitude d'y répondre adéquatement ; le concept de demande des parents recouvre les notions d'attentes et d'aspirations parentales, ainsi que les consignes et les exigences. L'analyse de **Baumrind** l'amène à constater que la discipline autoritaire a été valorisée jusqu'en 1940 par la plupart des parents qui, sous l'influence de la tradition religieuse et du courant béhavioriste qui dominait à cette époque. Au milieu du siècle, les interprétations de la théorie psychanalytique et les résultats de certain recherches ont révélé les effets négatifs de la punition et des restrictions sur l'enfant, ce qui à mener un nouveau courant de pensée : le mouvement des droits de l'enfant, ce dernier stipule que l'enfant a une tendance naturelle à s'auto-actualiser, l'enfant apprend tout ce dont il a besoin de savoir et adopté des comportements approuvés socialement. Contrairement à l'idéologie du courant de pensée sur la discipline autoritaire, celle de la discipline permissive incite les parents à ne pas brimer l'expression de l'auto-actualisation de l'enfant et à ne pas façonner les comportements de ce dernier. Par contre, selon **Baumrind** (1978), les parents n'ont pas nécessairement à choisir entre un style autoritaire et un style permissif ; elle propose un troisième style nommé

« démocratique » qui concilie plaisir, responsabilité, liberté et obligation dans la relation parent-enfant. (Annie Samson, Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, 1999, p442)

En (1980) **Lautrey**, a évalué la structuration du milieu familial à partir des attitudes et des pratiques éducatives. La structuration de milieu familial est cernée en fonction de valeurs qualité souhaitées chez l'enfant, et principes d'éducation. Le milieu familial pouvant présenter un degré de structuration plus ou moins élevé, il trouve trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration : la structuration rigide, la structuration faible et la structuration souple.

En (1983) **Maccoby** et **Martin**, influencé par la description des dimensions parentales de **Baumrind**, ont suggéré une autre façon de décrire les différentes pratiques parentales, ils ont construit un modèle de classification des styles parentaux qui les résume en quatre styles : style contrôlant centré sur l'enfant (démocratique), style contrôlant centré sur le parent lui-même (autoritaire-restrictif), style non contrôlant et centré sur l'enfant (indulgent) et le style non contrôlant est centré sur le parent (négligent, indifférent).(Annie Samson, Jocelyne Giasson, Lise Saint-Laurent, 1999, p442)

On peut dire que les styles parentaux permettent de décrire la façon d'intervenir des parents avec leurs enfants dans les situations de la vie quotidienne d'une façon générale, et d'autres parts les styles parentaux joue un rôle primordial dans le développement socio-affectif et cognitives des enfants et des adolescents .

3. Les différents types des styles de la traitance parental :

Maintes recherches ont été effectuées sur de différentes typologies des styles parentaux, mettent en évidence plusieurs points de vue comme ; **Diana Baumrind** en(1978) a été la première chercheuse à élaborer un modèle théorique des styles parentaux basés sur le système de valeur des parents, elle postule trois principaux styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. En (1980), **Lautrey** propose trois styles éducatifs familiaux en fonction de leur structuration ; la structuration rigide, la structuration faible, la structuration souple. En (1982), **Boulangier-Balleyguier** distingue cinq styles éducatifs parentaux ; hyper stimulant, affectueux, anxieux, sévères, carenciels. En (2005) **Lehalle** et **Mellier** distinguent quatre grands styles éducatifs ; autoritaire, démocratique, permissif, désengagés. (Laetitia Larroque, 2011, p24)

À partir de toutes ces recherches sur les typologies des styles parentaux, les styles le plus qui ont eu une influence majeure dans les travaux portaux sur la socialisation sont la typologie de **Baumrind** en (1987) qui a défini trois styles éducatifs, qu'on va les citer et on va développer leurs caractéristiques et constater leurs effets.

3.1. Le style autoritaire :

Décris les parents qui préconisent l'obéissance et le respect des règles familiales, mais accordent peu de place aux considérations affectives. Ils considèrent que l'enfant doit se conformer aux exigences parentales sans les discuter. (Laetitia Larroque, 2011, p25)

3.1.1. Les caractéristique du style autoritaire :

-Le style autoritaire est caractérisé par un contrôle parental, un usage fréquent de la punition et une autonomie restreinte.

- Les relations parent-enfant sont asymétriques, les parents exercent un pouvoir d'autorité sur leur enfant.

-Les comportements autoritaires sont caractérisés par les punitions sévères (physique), les réprimandes et un contrôle important.

-Les parents autoritaires considèrent que leurs enfants ont peu de droit, mais de nombreuses responsabilités. (Ibid. 26)

3.1.1. Effets du style autoritaire :

-Les attitudes et comportements autoritaires caractérisés par un coercitif (usage des interdits) favorisent la transmission de la normativité et le conformisme.

-En 2002, **Kasser, Koestner** et **Lekes** ont montré que plus les parents étaient restrictifs, plus les enfants devenus adultes adhéraient à des valeurs de conformité (ex : obéir, être poli).

-Les valeurs morales exprimées par l'enfant sont dues à la crainte d'être puni et la peur de l'autorité.

-L'enfant ayant des parents coercitifs et faisant usage de punitions sévères a tendance à d'avantage développer de comportement antisociaux et à choisir des paires leur ressemblant.

-L'enfant évoluant dans un milieu autoritaire à rechercher l'approbation sociale et à éviter la désapprobation. (Laetitia Larroque, 2011, p26)

3.2. Le style permissif :

Correspond aux parents tolérants qui valorisent les dimensions émotionnelles de proximité et d'accord. La discipline est exercée de façon minimale et ils accordent à leurs enfants une grande liberté pour agir selon leur désir. Ils considèrent que le contrôle limite le développement et perçoivent essentiellement leur rôle en termes de présence affective à laquelle l'enfant peut faire appel selon ses propres demandes. (Ibid, p26)

3.2.1. Les caractéristique du style permissif :

-Ce style est caractérisé par un contrôle parental faible et un faible recours à l'usage du « NON ».

-Les parents permissifs ont des comportements non punitifs, ils préfèrent utiliser la raison et les techniques d'influence pour que l'enfant ce comporte bien.

-Les parents permissifs considèrent que leurs enfants ont autant de droits que les adultes, mais peu de responsabilités.

-Ce style se scinde parfois en deux dimensions ; l'indulgence et la négligence. La première renvoie au fait de soutenir son enfant et d'exercer un faible contrôle sur lui. En revanche, la deuxième se réfère à un faible soutien de la part des parents et un contrôle faible. (Ibid., p28)

3.2.2. Effets du style permissif :

-Dans ce style, l'enfant n'est pas encouragé à obéir à des normes extérieures.

-**Hoffman**, a été observé que plus les parents étaient permissifs, plus les enfants internalisaient les valeurs morales, ceci peut exprimer que dans ce l'enfant est encourager à devenir autonome.

-En 1994, **Steinberg** et **Al** révèlent que la négligence parentale a des conséquences négatives sur les enfants.

-Ils ont montré que les adolescents percevant leurs parents comme négligents présentent plus de comportements délinquants et consomment d'avantage de drogues et d'alcool que

les adolescents déclarants avoir des parents démocratiques ou autoritaires. (Laetitia Larroque, 2011, p29)

3.3. Le style démocratique :

Ce style est privilège le dialogue et l'explication, les parents savent indiquer clairement à l'enfant ce qu'ils attendent de lui, ils utilisent plus volontiers les récompenses que les punitions ou les menaces ; l'enfant se trouve ainsi considéré de façon plus mature, il connaît les attentes parentales et les limites à ne pas dépasser, les exigences parentales sont donc fortes, mais il y a plus d'attention éducative portée à l'enfant. (Ibid, p29)

3.3.1. Les caractéristiques du style démocratique :

-Dans ce style, le contrôle parental se manifeste par l'usage de la raison, l'assertion de pouvoir et des renforcements.

-Ce style favorise à la fois l'autonomie et la conformité, et un cadre de discussion entre les parents et les enfants.

-Les comportements démocratiques sont caractérisés par l'usage des méthodes inductives comme ; faire participer l'enfant aux discussions et l'encourager à être responsable.

-Les parents démocratiques envisagent les droits des enfants en fonction des leurs et également selon le niveau de développement de l'enfant.(Ibid. p29)

3.3.2. Effets du style démocratique :

-Le style démocratique considère comme le plus efficace dans la transmission des valeurs de responsabilité personnelle et sociale.

-Ce style favorise l'apprentissage des comportements altruistes, de plus les enfants vivant dans une structuration familiale souple (démocratique) sont plus adaptés socialement et ont de meilleurs résultats scolaires.

-Les adolescents percevant leurs parents comme ayant un style démocratique ont moins de problèmes de drogue d'alcool, de mauvais comportement à l'école et de délinquance.

-Ce style mobilisé à la fois des pratiques favorisant l'apprentissage par le conditionnement opérant. (Ibid. p29)

-Les enfants des parents démocratiques présenter une haute estime de soi et s'avèrent indépendants et compétents dans les domaines social et scolaire. (Laetitia Larroque, 2011, p30)

Les styles parentaux ont des conséquences différentes sur le développement des jeunes, on a observé que le style éducatif démocratique est associé à plus de compétence sociale et moins de difficulté comportementale. Par ailleurs, lorsque les parents sont jugés autoritaire, les adolescents apparaissent affectivement se conforme aux normes sociales, mais ils ont moins de confiance en eux-mêmes, enfin, dans le cas de style permissif, les adolescents manifeste une grande confiance en eux-mêmes, mais engager scolairement.

On peut dire que le style parental le plus efficace ou favorable dans l'éducation des enfants, c'est le style démocratique qui valorise la communication parent-enfant, et qui respect les besoins et les capacités de l'enfant.

En revanche on va citer les styles de la traitance qu'on a appliqué dans cette étude à travers l'échelle des styles de la traitance parental EMBU :

3.1. L'affectivité :

C'est la relation d'attirance entre les parents et leurs enfants qui est pleine d'affection, de tendresse, d'admiration qui est exprimée soit par l'orale qui concerne les mots positive ou physiquement par des câlin et embrassement. **Roner** (1994), constate qu'il existe deux méthodes pour exprimer l'admiration parentale :

-Méthode orale : c'est de recommander et d'encourager les enfants.

-Méthode physique : comme l'embrassement et les câlins pour l'enfant.

(قزوي جقيقة, 2008, ص94)

3.2. Le rejet :

C'est le parent qui rejette leurs enfant et les accepte pas .ce type de parent ne voie que de mauvaise chose dans leurs enfant et n'accepte pas du tous leurs comportement et cela crée chez l'enfant le sentiment d'infériorité, la manque de confiance en soi, la diminution d'estime de soi ces enfant peut deviens au future des gens hors la loi et qui ont le sentiment de la vengeance et de révolution.(Ibid.)

3.3. La surprotection :

Ce style est l'essai des parents d'entouré fréquemment leurs enfants et d'avoir une grande peur qui devient parfois pathologique et cela influence négativement sur le comportement et la santé psychique de l'enfant, qui crée en lui l'égoïsme et l'amour du soi, en plus de la faible personnalité incapable d'assumer ses responsabilités et l'incapacité de régler ses problèmes d'une manière indépendante.

En 1943, **Livi** constate que la protection prend trois (03) dimensions :

-Attachement accessif : C'est le désir intense des parents de garder leurs enfant a leurs coté et toujours sous leurs observation (prévention accessif)

-Chuchotement : C'est le comportement des parents très attentif envers leurs enfants qui évitent la pénalisation ou bien diminué leurs punition dans le cas où l'enfant commet une bêtise.

-L'empêchement de l'enfant d'être autonome : C'est le fait d'empêché l'enfant de fréquenté les autres enfants et de construire des relations d'amitié même de participé dans les activités qu'il accomplit. (قزوي جقيقة, 2008, ص94-95)

4. Les théories des styles parentaux :

4.1. La théorie de l'attachement :

Élaboré par **Bowlby**, en 1979, a met en évidence l'importance du lien émotionnel qui se développe entre un enfant et sa mère pour orienter le développement affectif, cognitif et social du jeune enfant. Ce lien émotionnel permet que l'enfant développe une personnalité adaptée.

L'attachement parental est une expression qui a été initialement inventée par le Dr **Sears**, sa description de ce style de parentage a été fondée par la théorie de l'attachement. Selon cette théorie il y a un lien affectif fort entre l'enfant et le parent dans la petite enfance, cet attachement sécurisé est précurseur de relation empathique à l'âge adulte. Selon Dr **Sears**, le manque de cet attachement sécurisé dans la petite enfance se traduirait par un trouble réactionnel de l'attachement que l'enfant est arrivé à échéance.

(www.edukeo/théorie-attachement.htm)

Freud soutenait que le nourrisson s'attache à sa mère parce qu'elle satisfait son besoin d'alimentation. Contrairement **Bowlby** a relié l'attachement au besoin de contacte sociaux, selon lui l'enfant nait social et se construit au moyen des relations avec la personne significative qui l'entourent dont ou répond à ses besoins.

D'après **Bowlby** l'attachement est un processus instinctif destiné à assurer la survie de l'espèce en maintenant une proximité entre un nourrisson et sa mère. Le but de l'attachement est que l'enfant sent en sécurité protégée et confiante. Le bébé a la capacité de former des liens d'attachement avec plusieurs personnes, mais il va s'attacher d'avantage à une personne en particulière la mère. (Nathalie Savard, 2010, p 7-8)

Cette théorie situe le besoin d'attachement de jeune enfant à son parent, l'attachement est jugé essentiel au bon développement de l'enfant et sa qualité (sécurisé, insécurisé, désorganisé, désorienté) est considérée comme déterminant sa capacité future à établir ou non des relations sociales harmonieuses.

On peut dire que la théorie de l'attachement permet d'apprécier l'importance de la qualité des relations parent-enfant dans toutes premières années de la vie.

4.2. La théorie des liens sociaux :

Insisté inversement sur le caractère protecteur d'une bonne socialisation de l'enfant, et par conséquent sur la capacité des parents à encourager les investissements scolaires et des liens sociaux positifs (avec les paires, les différents éducateurs).

Charles Desforges et **Alberto Abouchaar**, ont montré que la sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation ont enfin précisé le rôle des compétences parentales et des représentations parentales de l'enfant dans la formation des inégalités de développement et de performance scolaire. La réussite de l'enfant est analysée en fonction de style éducatif (autoritaire, structurant ou permissif) et types de rapport aux institutions scolaires.

Les investissements psycho-scolaires auprès des parents visent en conséquence à influencer sur ces points saillants que sont les troubles précoces de l'attachement, à développer la capacité de contrôle face au stress et les habilités éducatives, à travailler sur les représentations que le parent a de l'enfant et de l'école. (www.strategie.gouv.fr)

Il s'agit à partir des ressources des familles et de leur environnement d'améliorer les compétences parentales, notamment le sentiment d'efficacité de coopération avec les professionnels, les institutions et d'autres parents. (www.stratégie.gouv.fr)

4.3. La théorie psychologique des organisations :

La contribution de **Lewin** dans cette théorie été sur les phénomènes du groupe où il a montré les travaux portant sur les réactions des groupes aux devers styles de commandement.

L'expérience a été réalisée sur des groupes d'enfants chargés de confectionner des masques et soumis aux trois styles de commandement différent ; démocratique, autoritaire et laisser faire ; chacun des styles entraînant des attitudes du leader définies avec précaution.

Le style démocratique participait à la vie du groupe, émettait des suggestions et encourageait les enfants. Le style "laisser-faire" faisait part de ses connaissances, participait peu aux activités du groupe et s'abstenait d'implication émotionnelle. Le style autoritaire est dirigeait les travaux du groupe, sous forme d'ordres et devait se tenir à distance.

Selon le style de commandement utilisé, il a noté des différences de comportement du groupe. Le style démocratique conduisait à des relations chaleureuses entre les membres du groupe qui fit preuve d'autonomie après le départ du leader; la qualité du travail fut également jugée supérieure. A l'inverse, le style "laisser-faire" a entraîné des demandes d'information au responsable, une faible coopération entre les membres du groupe, un manque d'indépendance et des travaux de piètre qualité. Enfin, le style autoritaire a conduit soit à des réactions agressives de rébellion pour se faire valoir auprès du leader, soit à la résignation.

Lewin, a conclu de cette expérience à la supériorité du style démocratique en matière de performance et de satisfaction apportée par le travail. Ses travaux ont permis également de mettre en évidence, au-delà des groupes formels, la constitution de groupes informels soudés parles mêmes objectifs, à condition de développer des relations entre les membres du groupe. (www.stratégie.gouv.fr)

D'après ces théories on a observé que les styles parentaux sont très importants dans l'éducation des enfants et pour l'investissement scolaire et social. Mais chacune de ces théories a son point de vue.

5. Les facteurs des styles de la traitance parentale :

Le traitement des parents défère d'un père à l'autre d'une mère à l'autre et d'une famille à une autre. Ce traitement influe par trois facteurs que « **Fatima Montaser Elkitani** » citer comme suit :

-Des facteurs relatifs à la personnalité des parents

-Des facteurs internes qui concerne l'organisation de la famille comme unité, comme la relation conjugale, le milieu social de la famille, le volume de la famille et le lieu même de l'habitation.

-Des facteurs externes qui concernent le côté culturel dans l'entourage de la famille, des valeurs et du point de vue général de l'enfance .Parmi ces facteurs on cite :

5.1. Le niveau d'étude :

Le niveau d'étude est un facteur très important dans la famille surtout en cette époque de développement technologique et des connaissances. C'est pour ça que l'éducation familiale et la prévention parentale demandent une compréhension bien étudiée des moyennes et des besoins des enfants et une conscience parfaite de rôle des parents.

(ججيفة قروي, 2008, ص95)

L'influence du niveau d'étude apparait dans le traitement et le comportement des parents avec leurs enfants à travers les styles parentaux utilisés et leur influence sur la personnalité des enfants et leurs compréhensions aux problèmes et à la déférente étape de transition des enfants. Ainsi que, l'encouragement le conseil et l'orientation utilise beaucoup plus lorsque le niveau d'étude des parents est élevé et la perturbation du traitement diminue avec le haut niveau d'étude des parents.

Donc les styles de la traitance s'attachent au niveau d'étude des parents (mère-père), puisque les styles positifs sont souvent le fruit d'étude supérieure. Au contraire pour les styles négatifs qui s'attachent au niveau d'étude basse. (ججيفة قروي, 2008, ص95)

De fait que ces styles influence sur la personnalité de l'enfant ainsi, les styles jugés positive produisent des personnalités fortes et adéquates socialement et psychologiquement, et celles jugées négatives elles produisent des personnalités faibles qu'ont du mal à se retrouve dans la société comme la nommé « **Fatima Montaser Elkitani** » je suis faible. (ججبقفة قزوي, 2008, ص95)

5.2. Le facteur du sexe :

Mohamad Beyoumi indique dans ces études sur les directions parentales de la croissance dans l'environnement Egyptien. Il précise que l'Egyptien et l'arabe en général dans la ville comme à la campagne regardent au sexe masculin d'un point de vue positif par apport au sexe féminin parce que c'est lui qui porte le nom de la famille, il représente la force. Surtout ce que les parents inventent dans leurs régions comme critère de traitement des enfants, on les trouve autoriser certaines pratiques au garçon qu'on interdit aux filles. Ces deux points de mesure influent négativement sur la relation entre le garçon et sa sœur, cette dernière développe une sorte de jalousie vers son frère. (Ibid, p96)

5.3. Le facteur d'ordre de la naissance :

Cet ordre est l'un des facteurs qui influent sur la traitance parentale, surtout que ce point a été traité par plusieurs chercheurs de la psychologie comme **Freud** et **Adler**, au début de 20eme siècle. Selon **Mohamed Ayoub Achahimi** (1994), L'ainée des enfants représente la première expérience des parents dans l'éducation ainsi que ce premier enfant assume toute une responsabilité précoce qui n'arrange pas son âge. (Ibid. P96)

Faiza Rial a montré que dans la société algérienne, l'ainée des enfants subit un traitement plus sévère, car il représente l'exemple de la famille, de même que les parents leurs mettent la pression en s'adressant à eux avec des termes tels que ; c'est toi le plus grand, tu es responsable et l'homme de cette maison. (ججبقفة قزوي, 2008, ص98)

Mohamed Aimad Addine Ismaïl, indique que les enfants naissent après l'ainé , ils subit moins de pression de la part des parents, car ils prennent de leurs premières expériences pour cela la famille doit diminuer le stress et la peur de l'échec dans le domaine de l'éducation, donc les facteurs devient faible et moins influe sur le développement psychique de deuxième et troisième enfants, en ce qui concerne le dernier enfant, il se retrouve toujours le plus gâté de la part de ses parents et ses frères comme c'était le seul enfant dans la famille. (ججبقفة قزوي, 2008, ص98)

Pour l'enfant unique **Faradj Abed Elkader Taha** a montré que certaines auteures voient que les troubles de la personnalité et la faiblesse psychique chez l'enfant unique revient au résultat de traitement des parents qui ont gâté cet enfant et ne lui refusent rien et font tout pour satisfaire ces besoins en négligeant son éducation. (Ibid, p98)

A partir de ça on peut dire que tous ces facteurs sont très importants pour les parents dans l'éducation de leurs enfants de même que ces facteurs influencent sur le style de la traitance parentale.

6. L'évolution des liens parentaux durant l'adolescent :

L'évolution des rapports entre parents et adolescents est caractérisée à la fois par la continuité et le changement ; continuité au niveau des fonctions essentielles exercées par les parents et les changements au niveau des interactions entre parents et adolescent. En (1996), **Barrera et Al**, montrent que l'attachement se révèle essentiel tout au long de l'adolescence, ainsi que la majorité des parents offrent un tel soutien de façon adéquate et ininterrompue durant l'enfance et l'adolescence. Si l'attachement se maintient, les modes d'interaction entre parent et adolescent évoluent considérablement durant l'adolescence.

La plupart des études observent l'apparition d'une distance affective entre adolescent et parents au moment de la puberté, alors que les amis prennent une place dans la vie sociale et émotionnelle, cette distance augmente pour atteindre un sommet vers (15-16) ans, ceci fait que l'adolescence constitue très souvent une période éprouvante pour les parents. (Michel Claes, 2004, p 217 -218)

Youniss et Smollari, caractérise l'évolution des liens parents et adolescents par un passage de relations dominées par les rôles parentaux et l'exercice unilatéral de l'autorité durant l'enfance, vers un modèle de négociation coopérative qui définit idéalement les relations au début de l'âge adulte. (Ibid.218)

7. Liens entre le style parental et les pratiques parentales :

La relation entre les styles parentaux et les pratiques parentales sont contextuelles. Dans certains contextes, le style parental peut influencer directement le comportement de l'enfant alors que dans d'autres contextes, l'influence sera indirecte. Ainsi, en milieu scolaire, (Rollande Deslandes et Égide Royer, 1994, p 68)

les styles parentaux et les pratiques parentales sont tout aussi importants pour expliquer le succès scolaire de l'adolescent, où l'impact de l'implication parentale est modulé par la présence ou l'absence d'un parent démocratique.

Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont mené une étude révélatrice sur la relation entre le style parental et les pratiques parentales. L'échantillon était composé de 6 400 adolescents âgés de 14 à 18 ans qui venaient de milieux différents. L'analyse des résultats indique une corrélation positive entre le style parental démocratique, la participation parentale dans le suivi scolaire et les encouragements à réussir de la part des parents. (Rollande Deslandes et Égide Royer, 1994, p 68)

Steinberg et al, (1992) ont montré que la relation entre la participation parentale et la réussite scolaire des adolescents soit également positive, la magnitude de l'effet apparaît plus grande dans les familles collaboratrices démocratiques que dans les familles collaboratrices non démocratiques.

Lamborn et al, (1993) parlent d'addition des effets associés aux variables style parental démocratique et participation parentale dans le contexte de la réussite scolaire. Néanmoins, les résultats se révèlent différents lorsque l'engagement des élèves dans les activités scolaires constitue l'objectif visé.

Ainsi, **Lamborn et al**, (1993) ont souligné que la participation des adolescents est élevée dans les familles démocratiques, indépendamment du niveau de collaboration parentale. À l'inverse, les adolescents de familles non démocratiques participent davantage quand leurs parents sont plus impliqués dans les activités. Cette observation met en lumière l'importance de considérer la variable style parentale dans l'étude de l'impact des pratiques parentales sur la réussite scolaire des jeunes. (Ibid,p68)

8. Les pratiques parentales liées aux défis développementaux de l'enfant:

La pratique parentale défini comme un ensemble de comportement spécifiques peuvent être regroupé en cinq dimensions : soutien affectif, communication avec les enseignants, les interactions parent-adolescent relatifs aux quotidien scolaire, communication parent-école et communication parent et adolescent. En fait, l'éducation d'un enfant est un grand défi, et chacun le relève à sa façon, en fonction de son contexte de vie (soutien social, environnement socioéconomique), de ses croyances, de ses connaissances et de ses ressources. . (Jacqueline Arbogast et al, 2009, p17)

8.1. Des pratiques parentales favorisent le développement des capacités Cognitives :

Selon **Cassidy**, (1999), **Moss** et **St-Laurent**, (2001); **Larose** et **coll**, (2005) : l'apprentissage de l'enfant lié à l'expérience physique et concrète ; ils ont une intelligence d'action. L'exploration de leur environnement étroitement liée à la qualité de la relation avec leurs parents. En effet, plus ils ont un attachement sécurisant, plus ils explorent activement leur environnement.

Le jeu libre permet à l'enfant d'explorer son environnement et de développer son imaginaire. Dans le jeu libre, c'est l'enfant qui décide des règles du jeu et de son déroulement. Pour ce faire, il doit avoir accès, à la maison, à un espace de jeu et à du matériel qui stimule sa curiosité et qui favorise ses apprentissages. Les jeux structurés proposés par ses parents lui permettent de faire des apprentissages qu'il ne fait pas de lui-même. Ces jeux visent l'apprentissage d'habiletés précises (ex : jeu de mémoire et d'observation) et exigent que l'enfant comprenne les règles et le déroulement du jeu et qu'ils 'y conforme. L'enfant a besoin qu'on lui explique l'utilité des choses et leur fonctionnement, sa compréhension est facilitée lorsque son parent fait des liens avec ses connaissances antérieures, qu'il prend le temps de lui fournir des explications dans un langage simple et qu'il lui pose des questions afin de vérifier sa compréhension. Par ailleurs, le parent qui a le souci de répondre aux questions de son enfant, même si elles sont nombreuses, favorise sa curiosité et son désir d'apprendre tout en lui signifiant l'importance qu'il revêt à ses yeux. (Jacqueline Arbogast et al, 2009, p17)

8.2. Des pratiques parentales favorisent le langage et la communication :

Selon **Bredekamp** et **Copple**(1997) : Sur le plan cognitif, le langage est une des manifestations de la pensée symbolique. C'est une avancée considérable dans le développement de l'enfant. Donc le langage se développe en interaction avec autrui; en fait, il ne s'acquiert que dans un contexte social. Le développement du langage nécessite que l'enfant soit exposé au langage et encouragé à l'utiliser pour communiquer. Le parent joue un rôle central dans le développement du langage et de la capacité de communiquer de son enfant, car ces habiletés s'acquièrent en interaction avec autrui. Plus le parent interagit avec son enfant, plus l'enfant acquiert un vocabulaire riche et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. Il est également important que le parent laisse tout le temps nécessaire à l'enfant pour s'exprimer, qu'il l'encourage à le faire clairement et qu'il réponde à ses questions. (ibid, p17)

En même temps qu'il apprend à parler et à marcher, l'enfant acquiert des connaissances et manifeste des comportements au regard de la lecture et de l'écriture. Il voit ses parents lire un livre, le journal, le courrier, écrire une note, chercher un numéro dans l'annuaire téléphonique, Voilà des comportements qui l'éveillent au monde de l'écrit et qu'il tentera de reproduire. (Jacqueline Arbogast et al, 2009, p22-24)

8. 3. Des pratiques parentales favorisent la socialisation :

Selon **Bredekamp** et **Copple** (1997) :C'est à travers les interactions sociales que l'enfant acquiert des connaissances sur les autres, sur les normes sociales et sur lui-même. Rapidement, il apprend que certains comportements sont acceptés alors que d'autres ne le sont pas. Au départ, il ne comprend pas les raisons de l'interdiction ou de l'autorisation d'un comportement. Cependant, il développe peu à peu sa compréhension et intériorise les règles sociales. Dès son plus jeune âge, l'enfant aime être en présence d'autres enfants, et ce, même lorsque ses jeux se font en parallèle. Son développement sera favorisé s'il a la possibilité d'établir des relations, d'expérimenter et de jouer avec d'autres enfants. (Ibid. p28)

8.4. Des pratiques parentales favorisent le développement de la conscience de soi :

Selon **Laporte** (1997) : Les enfants se forment une image d'eux-mêmes à travers les yeux des personnes qui sont significatives pour eux. Le parent qui valorise son enfant, lui manifeste de mille façons son amour, est sensible à ses besoins, le laisse exprimer ses goûts, faire des choix tout en lui fournissant des limites raisonnables, lui permet de vivre des expériences constructives et de développer sa fierté et son estime de soi. A l'opposé, si le parent a des attentes irréalistes, si les punitions sont trop sévères, s'il dévalorise son enfant lorsqu'il vit des difficultés, ce dernier ne se sentira pas à la hauteur. Il pourra ressentir un sentiment de honte qui viendra miner sa confiance dans ses capacités. (Ibid, p28)

8.5. Des pratiques parentales favorisent le développement des émotions :

Les émotions viennent colorer la vie de l'enfant (ex : la joie, la colère, la tristesse), Cependant, elles sont parfois vécues avec tellement d'intensité par le jeune enfant qu'il a besoin de son parent pour l'aider à les réguler. A identifier et à reconnaître ses émotions, le parent les nomme, discute de ses expériences émotionnelles, l'aide à faire la distinction entre les différentes émotions vécues (ex. : pleurer parce que l'on est fatigué est différent de pleurer parce que l'on est triste), et ce, sans porter de jugement. De plus, il lui enseigne les moyens adéquats pour exprimer les émotions ressenties. Les jeunes enfants vivent souvent des émotions très intenses, et les parents doivent proposer des façons de les gérer,

car ils n'ont pas encore appris à les réguler de façon autonome. C'est extrêmement rassurant, pour un enfant, de savoir que son parent l'aidera à gérer ses émotions intenses. (Ibid. p32).

Le parent qui aide son enfant surexcité à se calmer et à exprimer sa joie de façon appropriée ou, encore, qui prend le temps de bien le consoler lorsqu'il vit une grande tristesse aide son enfant à réguler ses émotions.

9. L'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant :

Pour savoir si les styles parentaux ont un effet sur le développement de l'enfant, **Holmbeck, Paikoff et Brroks-Gunn**(1995) ont recensé douze études empiriques portant sur le lien entre le style du parent et le comportement social de son enfant. L'ensembles des études montre que l'enfant ou l'adolescent qui est exposé à un style parental démocratique contrôle d'avantage ses impulsions, compétents dans les domaines social et scolaire est plus autonome, a une plus haute estime de lui-même ainsi qu'un meilleur développement moral, ainsi que selon **Baumrind** (1978) et **Maccoby et Martin** (1983), les enfants ou les adolescents qui issue de famille permissive sont plus souvent irresponsables, et montrent des faiblesses dans l'autocontrôle, de même que dans leurs compétences cognitives et sociales. (Lise Lagacé, 2001, p 32-33)

De plus, certaine étude vérifiée l'effet des styles parentaux, non pas sur le développement social des enfants, mais sur le rendement scolaire ; **Deslandes, Potvin et Leclerc** (1999) ont étudié la relation entre le style parental, les caractéristiques familiales (le revenu, la scolarité des parents, l'éducation des parents et la structure familiale), la réussite scolaire et la participation parentale aux suivis scolaires. Leur étude a révélé que le style parental était un meilleur prédicateur que la structure familiale ou l'éducation des parents concernant le rendement scolaire au secondaire. Les pratiques parentales de type démocratique caractérisée par la chaleur, la supervision, la valorisation, de l'autonomie et le soutien affectif intervenaient dans la relation en tant que variables médiatrices.

Baumrind (1991), **Dornbusch et Al**, (1987), **Dornbusch et Ritter**, (1992), **Lamborn, Brown, Mounts et Steinberg et Al** ; 1991 a la lumière des résultats de leurs études ont constaté que les enfants et les adolescents élevés dans les familles démocratiques performant mieux à l'école que leurs paires issues de famille autoritaire ou permissives. (Annie Samson, Jacelyne Giasson et Lise Saint-Laurent, 1999, p443).

D'après ce passage on distingue que les styles parentaux ont un grand effet sur le développement de l'enfant et de l'adolescent et sur plusieurs niveaux, ont permettent à l'enfant d'adapter son autonomie, développer ses capacités cognitives et avoir la réussite scolaire et développer ses émotions. (Annie Samson, Jacelyne Giasson et Lise Saint-Laurent, 1999, p443).

10. La collaboration famille-école sur la scolarisation des enfants:

Dans la collaboration famille-école on trouve deux éléments essentiels :

10.1. La participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants :

Le début de la scolarisation constitue une période critique pour la réussite scolaire de chaque enfant. Plusieurs études ont démontré l'impact du rendement scolaire durant les premières années du primaire sur le rendement scolaire ultérieur. Un des facteurs associés à la réussite scolaire chez les jeunes enfants d'âge scolaire est la coopération famille-école et la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

Selon **Comer, Hayse, Esptein et Daube** (1991), la participation scolaire est multidimensionnelle et renvoie à la participation aux activités et aux programmes d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion de l'école, à la valorisation de l'école par les parents et à leurs attentes face à la réussite scolaire, à l'aide effective et au soutien apporté à la maison, à la supervision des activités scolaires. La disponibilité des parents est un élément important qui peut affecter la réussite scolaire, mais il faut aussi souligner la qualité du soutien qu'apporte chaque mère ou chaque père quand il s'agit d'aider son enfant à réussir. (Lise Lagacé, 2001, p 32-33)

10.2. La qualité du soutien parental :

Une étude récente de **Normandeau et Nadon** révélait que si la réussite scolaire des enfants est influencée par les habiletés intellectuelles et le comportement de l'enfant, par l'éducation des parents et leur revenu socio-économique, il faut aussi signaler non pas nécessairement la fréquence des contacts famille-école, mais la **qualité de ces contacts** qui est associée au rendement scolaire des enfants.

Selon **Gorges et Elliott** (1995), les enfants qui ont des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement nécessitent une participation plus soutenue de la part des parents

Selon **Scott Jones** (1987,1995), c'est la qualité du soutien offert par les parents qui affecte la réussite scolaire et permet à l'enfant de mieux s'adapter aux exigences scolaires.

En effet, les études sur la qualité du soutien aux devoirs et à la vie scolaire soulignent que ce n'est pas tant nécessairement le temps dévolu à aider l'enfant à faire ses devoirs, mais le fait de l'aider à résoudre les problèmes qu'il a avec ses devoirs qui est important. C'est aussi l'intérêt et les habiletés du parent à faire participer activement l'enfant à ses apprentissages. (Ibid)

À partir de ce passage, on peut dire que la réussite scolaire des enfants nécessite une participation très importante des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants.

11. Les outils de mesure des styles parentaux :

Plusieurs instruments d'évaluation ont été élaborés pour mesurer les styles parentaux, mais le plus connu est certainement le questionnaire développé par **Block** (1965). Ce questionnaire qui, à l'origine, comprenait 91 items, a été modifié par différents auteurs afin d'en faciliter la passation (**Kochanska, Kuczynski et Radle-Yarrow**, 1989; **Rickel et Biasatti**, 1982). Pour valider ce questionnaire, les chercheurs ont vérifié s'il existait une adéquation entre les réponses des parents au questionnaire et leurs comportements en interaction avec leur enfant pendant une tâche. Par exemple, **Kochanska et al.** (1989) ont mené une étude auprès de 68 mères qui étaient observées avec leur enfant dans des situations naturelles. (Annie Samson, Jacelyne Giasson, Lise Saint-Laurent ; 1999, P444).

Il est ressorti que les réponses des mères au questionnaire relatives à leurs pratiques parentales correspondaient aux comportements observés pendant l'interaction. Les mères dont les réponses au questionnaire révélaient un style contrôlant avaient tendance à imposer des restrictions à leur enfant, alors que les mères ayant un style chaleureux, étaient moins confrontantes et exerçaient un contrôle plus positif (donner des explications à l'enfant). . (Annie Samson, Jacelyne Giasson, Lise Saint-Laurent ; 1999, P444).

L'étude de **Dekovic, Jenssens** et Gerris (1991) a donné des résultats similaires. Les parents ont été observés pendant qu'ils donnaient des instructions à l'enfant concernant l'assemblage des morceaux de deux casse-tête que l'enfant devait accomplir seul. Les résultats des questionnaires sur les pratiques parentales correspondaient aux comportements parentaux observés pendant l'interaction. (Ibid, P444)

Synthèse :

Dans ce chapitre on a essayé de déterminer et d'expliqué les points essentiels sur les styles de la traitance parentale et son rôle dans l'éducation des enfants. On peut dire que ces styles définissent la relation entre parents-enfant au gré des différentes situations. Ainsi la participation parentale dans le suivi scolaire apprécié d'avantage pour la réussite des enfants. En effet les pratiques, les aptitudes et les comportements parentaux sont reliés de façon importante au développement émotionnel et social de l'enfant.

Chapitre III

L'intelligence émotionnelle

Préambule

I. L'intelligence

1. Définition de l'intelligence
2. Les formes de l'intelligence
3. Les théories de l'intelligence
4. Les outils de mesure de l'intelligence

II. Les émotions

1. Définition de l'émotion
2. Les types des émotions
3. Les théories des émotions
4. La relation entre l'émotion, l'intelligence

III. L'intelligence émotionnelle

1. L'origine de l'intelligence émotionnelle
2. La définition de l'intelligence émotionnelle
3. Les conceptualisations de l'intelligence émotionnelle
4. Comment développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant
5. Les facteurs de l'intelligence émotionnelle
6. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle

Synthèse

Préambule :

La vie de l'être humain est jalonné d'un ensemble des émotions qui sont présentées 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.

I- L'intelligence :**1. Définition de l'intelligence :**

- « L'intelligence est une fonction adaptative de haut niveau qui se manifeste à travers une multiplicité de mécanismes et qui peut donc être appréhendée sous de très nombreux angles »

-Etymologiquement :

Le terme vient de latin « intellegere » qui signifie : comprendre.

-Selon D. Wechsler (1944) :

« L'intelligence est la capacité complexe ou globale d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement ».

-Selon J Piaget (1970) :

« L'intelligence c'est l'adaptation ». (Philippe Chartier, Even Loarer, 2005, p 9 à 10)

-Selon Kline (1991) :

« L'intelligence est généralement définie comme à apprendre, à comprendre et à s'adapter à des nouvelles situations ».

-Selon D, Wechsler (1995) :

« L'intelligence est la capacité générale qu'a un individu de comprendre et maîtriser le monde qui l'entoure ». (Jean-Luc Bernaud, 2009, p9)

-Selon Gardner :

« L'intelligence correspond à une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens, de différente nature et au sens large, ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis ». (Jacques Belleau, Cégep de Lévis- Lauzou, 2001, p3)

L'intelligence est l'ensemble des compétences et des capacités que l'individu acquière au cours de la vie dans son entourage, elle permet de comprendre et de s'adapter à des nouvelles situations. D'après toutes ces définitions sur le concept de l'intelligence, on peut dire que l'individu a besoin de ces composantes pour pouvoir confronter aux différentes situations.

2. Les formes de l'intelligence :

La notion d'intelligence multiple a été proposée par le professeur **Howard Gardner**, en 1983 Dans son livre de frames of minds : «the theory of Multiple intelligence », il suggère que chaque individu dispose de plusieurs types d'intelligence

2.1. L'intelligence musicale : C'est la capacité de percevoir et de créer des modèles de mélodies et de rythmes. (Papalia Diane E, Olds Sally W, Felman Ruth D, 2009, p 212)

2.2. L'intelligence kinesthésique : C'est la capacité de se mouvoir de façon précise.

2.3. L'intelligence logico-mathématique : C'est la capacité de manipuler les nombres et de résoudre des problèmes logique.

2.4. L'intelligence langagière :

C'est la capacité à raconter ou à écrire une histoire, à faire le compte rendu d'un évènement, à utiliser le registre verbal (signification des mots, utilisation de l'humour).

2.5. L'intelligence spatiale :

C'est la capacité de trouver son chemin dans un environnement donné et d'établir des relations entre les objets dans l'espace.

2.6. L'intelligence interpersonnelle : C'est la capacité de comprendre les autres et de communiquer avec eux. (Ibid.)

2.7. L'intelligence intra personnelle : C'est la capacité de se comprendre soi-même.

2.8. L'intelligence Naturaliste : C'est la capacité de distinguer les espèces.

2.9. L'intelligence Existentialiste : C'est la capacité de se questionner sur le sens des choses. (Papalia Diane E, Olds Sally W, Felman Ruth D, 2009, p 212)

3. Les théories de l'intelligence :

3.1. La conception unifactorielle de Spearman (1863-1945) :

Ce modèle est une théorie de deux facteurs, en 1904, **Spearman** pensait qu'en mesurant des facteurs cognitifs qui ont des liens entre eux, il mesurerait l'intelligence. Il a synthétisé sa conception de l'intelligence dans un ouvrage publié en 1927, « les aptitudes de l'homme » **Spearman** considère que les activités intellectuelles dépendent d'un facteur général unique appelé « facteur G ». Selon lui l'intelligence est composée de deux facteurs ; l'aptitude cognitive générale « ou facteur g » qu'est la capacité de réaliser des tâches cognitives complexes, et plusieurs aptitudes spécifiques « facteurs S », comme les aptitudes mathématiques, mécaniques ou verbales. Spearman croyait que le facteur « g » représentait l'énergie mentale d'un individu. (Rod, Plotnik, 2005, p170)

3.2. Les conceptions multifactorielles : Dans cette conception on trouve trois théories :

3.2.1. La théorie de Louis Léon Thurstone (1887 -1955) :

Thurstone a proposé un modèle des aptitudes multiples, ces aptitudes sont des possibilités dont disposent les personnes pour aborder avec facilité certaines catégories de tâches cognitives. En 1938, **Thurstone** étudie les corrélations entre les performances dans un grand nombre de tests intellectuels. Il a utilisé une méthode statistique qu'est l'analyse factorielle pour mettre en évidence les facteurs. En effet **Thurstone** a identifié sept facteurs qu'il considère comme la base des aptitudes intellectuelles humaines :

-Compréhension verbale : aptitude au vocabulaire et à la compréhension du langage.

-Fluidité verbale : aptitude à produire des informations langagières nombreuses.

-Numérique : aptitude à être rapide et précis dans le traitement d'informations chiffrées.

-Spatial : aptitude à analyser des relations géométriques.

-Mémoire : aptitude à assimiler d'information.

-Vitesse perceptive : aptitude à repérer des similitudes et des différences au niveau d'unités élémentaires.

-Raisonnement : aptitude à résoudre des problèmes en raisonnant du particulier au général.

(Jean-Luc Bernaud, 2009, p32- 33)

Tous ces facteurs ou aptitudes intellectuelle présenter par Thurstone ce sont des structures de l'intelligence ainsi chaque aptitude constituer une forme particulière de l'intelligence.

3.2.2. La théorie de Joy Paul Guilford (1897 -1987) :

Il proposa pour sa part l'un des modèles de l'intellect les plus originaux, en 1969, a identifié des aptitudes intellectuelles humaines ainsi, ce modèle de la structure de l'intellect (la nature de l'intelligence humaine) n'est pas hiérarchique, mais taxonomique.

Le modèle de **Guilford** est se composé de trois dimensions reflétant l'ensemble des composantes de l'intelligence, parmi ses dimensions :

-Les opérations : correspond à la nature de l'activité intellectuelle.

-Les contenus : correspond aux catégories de contenu des items (visuel, sémantique, comportemental).

-Les productions : correspond aux structures que la pensée produit.

Guilford fait un grand usage a l'analyse factorielle et a employé 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 de facteur « g » de **Spearman** à cause de l'hypothèse de facteur indépendant. (Ibid. p 33-34)

3.2.3. La théorie de Raymond B, Cattell, John L, Horn (1991) et John B, Carroll (1993) : Ces auteurs ont produit un modèle assez similaire de structure de l'intellect, qui figure parmi les plus reconnus par la communauté scientifique.

-Raymond B, Cattell, John, L et Horn (1991):

Ils ont proposé un modèle qui fait la distinction entre deux notions fondamentales, l'intelligence fluide "gf" et l'intelligence cristallisée "GC". Le premier est indépendant des acquisitions culturelles, touche aux processus mentaux complexes. Selon **Cattell**, cette forme d'intelligence serait une sorte de processus adaptatif face à des situations nouvelles ainsi les épreuves qui entrent dans la composition de cette intelligence mesurent le raisonnement inductif et déductif. Pour la deuxième, se développerait sous l'effet de l'expérience, elle traduirait à quel point les personnes sont capables de tirer profit de l'éducation et de la culture environnante. Ils ont constaté que l'intelligence fluide décline plus vite que l'intelligence cristallisée chez les personnes âgées sur le plan développemental.

- John B, Carroll, (1993) :

Ces auteurs reprennent les notions de l'intelligence fluide et cristallisée en les intégrant à un schéma un peu différent. **Carroll** propose un modèle de trois niveaux (strates) :

-le premier niveau comporte une trentaine de facteurs spécifiques.

-Le deuxième niveau comporte huit facteurs.

-Le troisième niveau, le facteur « g » de Spearman. ((Jean-Luc Bernaud, 2009, p35 à 37)

En conclusion, les travaux proposés par les psychologues factorielles ont permis d'identifier les principales dimensions qui constituent les aptitudes intellectuelles humaines.

3.3. La théorie de Triarchique de Sternberg :

Il a proposé une approche différente liée au traitement de l'information qui définit l'intelligence selon trois modes de raisonnement (le mode créatif, pratique, analytique) qui mènent à la résolution d'un problème. Selon cette théorie on ne peut se baser sur un seul facteur général pour évaluer l'intelligence, il faut plutôt le faire en fonction de trois modes de raisonnement, **Sternberg** a reconnu que l'intelligence comporte plus d'une facette, ainsi un individu qui possède de bonnes habiletés pratiques est considéré comme intelligent au même titre que celui qui obtient un score élevé à un test d'intelligence. (Rod Plotnik, 2005, p171)

3.4. La théorie des intelligences multiples de Gardner (1863 -1945) :

Gardner, soutiens que différents types d'aptitudes mentales correspondent à différents types d'intelligence. Selon **Gardner**, il existe sept formes différentes de l'intelligence (verbal, musicale, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, intra personnelle, interpersonnelle), il a élaboré sa théorie grâce à des recherches dans trois domaines :

-celle sur les capacités qui demeurent intouchées par des lésions au cerveau,-la façon dont les autistes savants et développent leurs intelligences particulières,-la façon dont les gens développent certaines aptitudes pour s'adapter à divers environnements. (Ibid, p171)

Selon cette théorie on ne peut pas laisser les individus en fonction d'un seul type d'intelligence, chacun ayant une forme différente, développer et adapter à son environnement.

*Commentaire sur ces théories :

Toutes ces auteures montrent l'importance du concept de l'intelligence, où ils ont appliqué dans leurs recherches l'analyse factorielle pour expliquer mieux l'intelligence. Mais chaque théorie a sa propre méthode, on a également pris conscience que la diversité des méthodes factorielles utilisées et la variété des épreuves pouvaient expliquer les divergences entre ces théories.

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 repenses à des demandes sociales. (Philippe Chartier, Even Loarer, 2005, p11)

À la fin de 19^{ème} 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 on 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 rappeler 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 connaitre son « **QI** » on utilise la formule de Terman.

Au 20^{eme} siècle, les tests de **QI** sont devenus très courants et ont acquis beaucoup d'importance dans plusieurs domaines. (Rod Plotnik, 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). (Philippe Chartier, Even Loarer, 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**. (Rod, Plotnik, 2005, p174)

II- les émotions :

1. Définition de l'émotion :

Etymologiquement :

Le terme vient du verbe latin « movere » qui veut dire « mouvoir ». (Nathalie Golouboff, 2007, p 7)

-Selon Paul Ekman (1992) :

« Les émotions sont des entités psychophysiologiques et comportementales discrètes (individualisées) en nombre fini »

-Selon Dantzer (2002) :

« Le terme d'émotion désigne des sentiments que chacun de nous peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation »

-Selon Platan :

« Les émotions sont comme perturbatrice de la raison » (Jacques Cosnier, 2006, p3-4)

-Selon le dictionnaire de Hachette :

« L'émotion est trouble intense de l'affectivité réaction immédiate, incontrôlée ou inadaptée à certaines impressions ou représentation, l'émotion se traduit organiquement par des réactions neurovégétatives ou motrices (rougeur, transpiration, tremblement) ». (Christine Chevalier, 2007, p1)

D'après tous ces définitions les émotions se sont des états internes suscité par la confrontation à des situations qui nous font réagir, à la prise de conscience d'une réalité, les émotions concernées sont notamment (la colère, le dégoût, la joie, la peur, la surprise et la tristesse), ainsi ces réactions émotionnelles guident nos décisions et nos actions.

2. Les types des émotions :

2.1. La colère :

La colère afflué 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. (Daniel Goleman, traduit par ; Thiery Piélat, 1997, p 21)

2.2. 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 pâli le visage. Les centres émotionnels du cerveau sécrètent massivement des hormones qui mettent le corps en état d'alerte générale.

2.3. 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.

2.4. L'amour :

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

2.5. 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 plaisir, et quand elle devient plus profonde et approche de dépression, elle s'accompagne d'un ralentissement du métabolisme. (Ibid. p22)

3. Les principes théorie des émotions :

Plusieurs théories ont tenté d'expliquer les émotions. Voici trois catégories de théories qui le font d'une façon bien différente. (Rod Plotnik, 2005, p214)

3.1. Les théories physiologiques :

3.1.1. La théorie de James-Lange :

À la fin de 19^{ème} siècle, **William James** et **Carl Lange**, ont postulé chacun de leur côté que les émotions étaient causées par l'activation physiologique ressentie.

Selon cette théorie, le cerveau interprète diverses réactions physiologiques comme des sentiments ou des émotions spécifiques et il existe un ensemble distinct de réactions physiologiques pour chaque émotion.

3.1.2. La théorie de Charles Darwin :

Cette théorie attribue les émotions à l'activation des muscles faciaux qui se contractent lorsqu'on sourit, qu'on fronce les sourcils ou qu'on écarquille les yeux.

Selon cette théorie, le cerveau interprète comme des émotions les sensations produites par les mouvements les muscles et de la peau du visage. (Ibid, p215)

3.2. Les théories cognitives :

Pour cette théorie les pensées causent-elles les émotions.

3.2.1. L'expérience de Schachter et Singer :

Ils ont fait une expérience célèbre qui démontre l'importance de l'interprétation ou de l'explication cognitive dans les émotions. Ils ont injecté une hormone, l'épinéphrine (adrénaline) à leurs sujets. Cette hormone entraîne une activation physiologique qui se traduit notamment par une augmentation du rythme cardiaque et de la pression artérielle. Après avoir procédé aux injections, **Schachter** et **Singer** ont placé leurs sujets dans deux situations (joyeuse et tendue). Ils ont postulé que l'interprétation ou les évaluations des situations constituent la cause première des émotions.

3.2.2. La théorie de l'évaluation cognitive :

La théorie de l'évaluation cognitive soutient que la pensée précède l'émotion.

Selon cette théorie, l'interprétation ou l'explication donnée à une situation, à un objet ou à un événement favorise ou entraîne l'apparition de différentes émotions.

Elle montre que dans certaines circonstances, comme dans les relations intimes, les problèmes au travail, les souvenirs, la pensée précède l'émotion. Par contre, dans des situations de danger, c'est l'émotion qui précède la pensée. (Ibid, p216)

3.3. La théorie neuropsychologique de l'affect :

Elle démontre que celle-ci peut naître rapidement à la suite d'une analyse très sommaire de la situation, grâce à une structure particulière du cerveau (amygdale cérébrale). Cette théorie se penche sur l'activation cérébrale à la source des humeurs et des émotions ainsi les circuits neuronaux qui évaluent les stimuli et qui produisent l'expérience et l'expression de divers états émotionnels, ou qui y contribuent. (Rod Plotnik, 2005, p217)

On peut dire que toutes ces théories mettent en évidence le fait que toute émotion est accompagnée de manifestations physiologiques.

4. 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, considéré 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 signaux 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. (Nathalie Golouboff, 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. (Nathalie Golouboff, 2007, p 13-14)

III- L'intelligence émotionnelle :

1. La genèse de l'intelligence émotionnelle :

Certains psychologues montrent que l'intelligence est définie par les cognitions, ainsi ils ont démontré que le terme d'intelligence émotionnelle a été utilisé pour la première fois par **Leuner** en 1966 lors de son étude psychiatrique.

-Depuis 1900 **Ciarrochi** et **Al**, se sont penchés sur l'émergence du concept d'intelligence émotionnelle jusqu'à nos jours.

-Entre 1900 et 1969, l'intelligence et l'émotion sont étudiées séparément. Néanmoins plusieurs auteurs soutiennent l'idée que le vécu émotionnel pourrait être en lien avec l'intelligence.

-En 1920, **Thorndike** introduit le terme « d'intelligence sociale » et le définit comme étant, la capacité d'identifier ces propres états internes motivation et comportement et à interagir avec autrui de manière optimale sur base de ces informations.

-**Thorndike** propose également que cette forme d'intelligence fasse partie intégrante du quotient d'intelligence (QI) des individus.

-Entre 1970 et 1989, apparaissent les précurseurs du concept d'intelligence émotionnelle, ils ont intégrés dans le champ des « cognitions et affects ». Ce domaine examine, notamment les interactions entre les cognitions et les émotions chez des patients dépressifs.

En 1990, **Salvey** et **Al** se sont inspirés des recherches sur l'intelligence de **Binet**, **Thorndike** et **Wechsler**. Selon ces auteurs l'intelligence peut-être, envisager comme une capacité de raisonnement abstrait d'apprentissage ou d'adaptation à l'environnement.

-Entre 1990 et 1993, cette période porte un grand intérêt aux aspects émotionnels des individus. C'est à cette époque **Mayer** et **Salovey** développe une théorie formelle de

L'intelligence émotionnelle et présente quelques années plus tard le premier outil de mesure de celle-ci.

-Entre 1994 et 1997, le concept acquiert une réelle célébrité, grâce à la publication du livre « émotionnel intelligence » de (**Golman** 1995). L'intelligence émotionnelle est alors présentée comme étant le meilleur prédicateur de la réussite professionnelle.

-Depuis le best-seller de **Golman**, les recherches, les mesures et les théories dans le champ de l'intelligence émotionnelle se sont multipliées et affinées sans cesse.

L'intelligence émotionnelle est apparue comme étant effectivement un excellent prédicateur de divers indicateurs d'adaptation au même titre que le QI. (Kerrin Bodarwé, 2008, p 9-10)

2. La définition de l'intelligence émotionnelle :

2.1. Selon Mayer et Salovey :

-En (1990) :

L'intelligence émotionnelle est l'habilité à contrôler ses sentiments et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et action. (Petit Maud, 2001, p10)

-En (1997) :

L'intelligence émotionnelle est la capacité à réguler nos propres émotions ainsi que celles des autres pour promouvoir une croissance émotionnelle et intellectuelle. (Jacques Lautrey et Jean-François Richard, 2005, p101)

2.2. Selon Golman

En (1995) :

L'intelligence émotionnelle est la capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous motiver nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui.

En (1998) :

L'intelligence émotionnelle est la capacité d'un individu à reconnaître ses sentiments et ceux des autres et à motiver et à gérer ses émotions propres et ses relations. (Martina Kotzé et Lan Venter, 2011, P409)

2.3. Selon Bar-On (1997) :

L'intelligence émotionnelle comme une capacité générale, nécessaire à l'adaptation émotionnelle et sociale. (Ibid. p 99-102)

2.4. Selon Ciarrochi et Al (2001) :

L'intelligence émotionnelle fournit un cadre scientifique à l'idée, communément admise, que les individus différents dans la manière dont ils prêtent attention traitent et utilisent l'information affective de nature intra-personnelle et interpersonnelle. (Kerrin Bodarwé, 2008, p10)

2.5. Selon Salovey et Al (2004) :

-L'intelligence émotionnelle comme un ensemble d'habilités ou de capacités mentales.

-L'intelligence émotionnelle est la capacité à percevoir précisément, à reconnaître et à exprimer avec justesse les émotions. (Jacques Lautry et Jean-François Richard, 2005, p101)

A partir de ces définitions sur l'intelligence émotionnelle on peut la définir comme une ensemble des capacités mentales et des habilités que les individus utilisent pour reconnaître leurs sentiments et leurs émotions et celles des autres afin de pouvoir prendre des décisions optimales et de confronter aux nouvelles situations.

3. Les conceptualisations de l'intelligence émotionnelle :

Depuis l'apparition de concept de l'intelligence émotionnelle au début des années 1990 plusieurs débats faits entre les chercheurs sur la définition, la nature, et la mesure de l'intelligence émotionnelle cette différenciation qui a poussé l'apparition de deux modèles le premier c'est le modèle mixte de **Goleman** (1995) , **Bar-On** (1997) , **Dulewicz** et **Higgz**(1999) qui considère l'intelligence émotionnelle comme un mélange de traits de personnalité et le deuxième c'est le modèle de l'habilité de **Mayer** et **Salovey** (1997-1990)

et **Hein** (2001) qui considère l'intelligence émotionnelle comme une capacité mentale comme tous les autres types d'intelligence.

3.1. Le modèle de l'intelligence émotionnelle comme habilité :

Ce type de modèle qui définit l'intelligence émotionnelle en tant qu'habilité a été conceptualisée par les pionniers de **Peter Salovey** et **John Mayer**. Leur première étude sur l'intelligence émotionnelle postule pour une habilité mentale, ils définissent ce concept comme un ensemble d'aptitudes liées au traitement de l'information. Ces auteurs soutiennent que les être varient dans leurs capacités à traiter l'information d'une nature émotionnelle et leurs capacités à établir un lien entre ce traitement émotionnel et la cognition générale.

En 1997, ils ont affiné cette théorie en définissant quatre piliers ou habilité émotionnelle :

- la perception, identification et expressions des émotions.
- l'assimilation émotionnelle de la pensée.
- la compréhension du raisonnement face aux émotions.
- la gestion de ces émotions et celles d'autrui.

Pour **Mayer** et **Salovey**, l'IE est donc une habilité à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres. (Petit Maud, 2011, p12)

En effet ce modèle décrit des liens hiérarchiques entre ces habilités.

3.2. Le modèle de l'intelligence émotionnelle comme trait de personnalité (Modèle mixte) :

Les principaux auteurs travaillant dans cette perspective sont **Golman**, **Bar-On**, **Petrides** et **Furnham**. Ces auteurs considèrent l'intelligence émotionnelle non pas comme une forme d'intelligence émotionnelle, mais comme un ensemble de traits de personnalité.

3.2.1. Le modèle de Bar-On :(1997)

Bar-On a été l'un des premiers chercheurs à avoir mis au point un outil de mesure de l'intelligence émotionnelle qu'il a qualifiée de quotient émotionnel «QE», ce quotient émotionnel serait donc une combinaison de compétence et d'habileté sociale, mais aussi émotionnelle qui sont favorable à un comportement intelligent. Il pose l'hypothèse que les personnes qui ont un «QE» supérieur réussissent en général mieux face aux exigences et aux pressions de l'environnement, il rajoute qu'une déficience de l'intelligence émotionnelle peut empêcher le succès et traduit l'existence de problème psychologique.

Son modèle identifie cinq grands domaines de compétence :

-compétence intra-personnelle (conscience de ses propres émotions, considération pour soi, affirmation, indépendance et réalisation de soi).

-compétence interpersonnelle (empathie, responsabilité sociale et relation interpersonnelle).

-l'adaptabilité (résolution de problème, flexibilité, et test de la réalité).

-la gestion de stress (tolérance au stress et contrôle de l'impulsivité).

-l'humeur générale (optimisme et joie de vivre).

Chacune de ces compétences couvrant des habilités spécifiques qui contribuent au succès.

(Jacques Lautrey et Jean-François Richard, 2005, p 102)

Selon **Bar-On**, l'intelligence émotionnelle se développe avec le temps, et il est possible de l'améliorer par la formation et la thérapie. **Bar-On** pose l'hypothèse que les personnes qui ont un QE supérieur à la moyenne réussissent en général mieux à faire face aux exigences et aux pressions de l'environnement. Il ajoute qu'une déficience dans l'intelligence émotionnelle peut empêcher le succès et traduire l'existence de problèmes psychologiques. Par exemple, selon lui, des problèmes d'adaptation au milieu sont particulièrement répandus parmi les personnes qui présentent des déficiences sur les sous-échelles d'épreuve de la réalité, de résolution de problèmes, de tolérance au stress et de contrôle des impulsions. (Petit Maud, 2011, p12)

En général, **Bar-On** estime que l'intelligence émotionnelle et l'intelligence cognitive contribuent autant qu'une intelligence générale d'une personne, qui constitue par conséquent une indication de son potentiel de réussir dans la vie.

3.2.2. Le modèle de Golman :(1999)

Les travaux du psychologue, journaliste, **Daniel Golman** déclencha un vaste engouement à l'IE auprès du grand public, c'est principalement à travers son ouvrage «intitulé Emotional intelligence» que ce concept est reconnu aux yeux des scientifiques.

Sa conceptualisation de l'intelligence émotionnelle présenter quatre dimensions majeures à partir des compétences personnelles et sociales avec ses sous composantes :

- la conscience de soi.
- la gestion de soi.
- la conscience sociale / empathie.
- la maîtrise des relations

Tableau N° 1 : Les compétences de l'intelligence émotionnelle (personnelle et sociale) de **Daniel Golman** :

| Les compétences personnelles | Les compétences sociales |
|---|--|
| <p>La conscience de soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La conscience de soi émotionnelle - Une autoévaluation précisée - La confiance en soi | <p>La conscience sociale / empathie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La compréhension des autres - La passion du service - L'enrichissement des autres - L'exploitation de la diversité - Le sens politique |
| <p>La gestion de soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le contrôle de soi - La fiabilité - La conscience professionnelle - L'adaptabilité - L'innovation - La motivation - L'exigence de perfection - L'engagement - L'initiative - L'optimisme | <p>La maîtrise des relations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'ascendant - La communication - La direction - Cristallisé les changements - Le sens de la médiation - Nouer des liens - Le sens de la collaboration - Mobilisé une équipe |

En effet, l'intelligence émotionnelle confèrera donc, selon **Goleman**, un avantage dans tous les domaines de la vie aussi bien dans les relations affectives et intimes que dans l'appréhension des règles implicites qui régissent la réussite dans les politiques organisationnelles, aussi ce modèle est l'une des clés utiles à la performance de type managériale. (Petit Maud, 2005, p13)

3.2.3. Le modèle de Furnham et Petrides :

Ces auteurs se sont à l'origine de la distinction entre les deux formes d'intelligence émotionnelle (IE, habilité et IE, trait), ces deux formes sont distinctes, mais non mutuellement exclusives, elle comporte plusieurs analogies c'est-à-dire que diverses facettes sont communes aux deux conceptions. (Kerrin Bodarwé, 2008, p15)

Ce modèle envisage l'intelligence émotionnelle comme un aspect de la personnalité, ils postulent que l'intelligence émotionnelle est liée à un ensemble de plusieurs traits ou prédisposition affectifs. (Petit, Maud, 2011, p15)

***Commentaire :**

D'une manière générale, l'intelligence émotionnelle présente un recouvrement avec ces modèles. L'ensemble de ces modèles visent à expliquer et à montrer 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. De plus que tous les modèles généraux d'intelligence émotionnelle présentent certains points communs, tous ces modèles comportent une composante intra-personnelle et interpersonnelle, ils abordent tous, la question de la capacité à percevoir et à comprendre ces propres émotions. Dans tous les modèles l'accent mis sur l'autogestion émotionnelle.

4. Comment développer l'intelligence émotionnelle chez l'enfant :

Certaines recherches confirment ce besoin de développer l'intelligence émotionnelle de L'enfant.

Goleman a cofondé le Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au centre d'études sur l'enfant de l'université de Yale et d'autres travaux vont dans le même sens, comme le test des bonbons (ou de la guimauve) a été réalisé par le professeur **Walter Mischel** États-Unis dans les années 60 avec des enfants de quatre ans dans une garderie. L'enfant laissé seul un moment peut soit patienter en attendant l'expérimentateur et obtenir deux bonbons à son retour soit se servir immédiatement d'un seul bonbon. La

majorité des enfants se ruent sur le bonbon, incapables d'attendre, une minorité a su patienter.

Environ quatorze ans plus tard, les différences entre les enfants «impulsifs» et les «patients» se sont révélées spectaculaires. Les seconds étaient à l'entrée dans l'âge adulte, efficace, confiant et digne de confiance, savaient conserver leur sang-froid et résister aux pressions. Ils prenaient des initiatives et se lançaient dans des projets. Inversement, les enfants qui avaient le moins patienté avaient les moins bons résultats scolaires.

Mischel a ainsi montré qu'il y avait un lien entre la performance scolaire et la capacité à contrôler ses émotions.

Joseph Chbat, professeur canadien de philosophie, conclut que si les états émotionnels de l'élève sont positifs, comme la maîtrise des pulsions, l'optimisme, l'espoir, le rire, la performance de l'élève est alors meilleurs et le succès plus assuré. Si, au contraire, ces états sont négatifs, comme l'anxiété, les soucis, le pessimisme, la performance est alors inférieure et l'échec survient. (Domonique Houssonloge, 2012, P 4)

A l'école les enfants sont confrontés à un groupe, à des pairs, à des règles, à un environnement générateur d'éventuels conflits. À l'école, l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle est encore peu développé, même si les professionnels de l'éducation ont de plus en plus conscience de son importance. L'enfant ne peut pas laisser sa vie affective au vestiaire comme s'il n'était qu'un cerveau. Sans être guidé et soutenu, l'élève ne pourra pas affronter et gérer certaines émotions, celles qu'il peut vivre dans le cercle familial, mais aussi à l'école, comme la peur face aux épreuves, à l'échec, au ridicule, la timidité face à l'adulte et au groupe, le manque de confiance ou au contraire, l'impulsivité, l'extraversion, l'égoïsme, l'intolérance et l'agressivité.

Caroline Letor a montré que l'intelligence émotionnelle se présente comme une compétence transversale qui s'inscrit dans plusieurs cours. S'il n'y a pas encore de module proprement dit dans le cursus des futurs enseignants, diverses formations continuées se mettent en place. Dans la formation à l'intelligence émotionnelle. (Ibid, p 4)

Selon Caroline il y a deux grandes facettes :

- Développer l'intelligence émotionnelle de l'enseignant, de l'éducateur, apprendre à analyser et gérer ses propres émotions mobilisées jusque-là dans l'action de façon

implicite, intuitive et non planifiée. Cela passe notamment par la gestion du climat, des conflits, la communication non violente, l'écoute, le dialogue.

- Développer l'intelligence de l'élève. Cet objectif est encore plus implicite chez l'enseignant. Cela passe par apprendre à l'élève la discipline, réfréner son impulsivité.

Caroline Letor propose elle aussi quelques pistes pour les parents dans le développement de l'intelligence émotionnelle de leurs enfants :

- mettre un cadre à l'enfant, lui donner des repères.

- amener l'enfant à réfléchir, le confronter à des situations.

- être un modèle de cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait soi-même.

Pour **Isabelle Filliozat**, une des clés de l'apprentissage des émotions est la parole de l'adulte, une autre est l'écoute de la parole de l'enfant.

Filliozat rejoint **Letor** dans son analyse : les parents ont leur rôle à jouer, en servant d'abord de modèle, en osant exprimer et parler de leurs émotions, en développant une relation harmonieuse avec leur enfant, mais aussi en l'aidant à identifier et exprimer ses émotions.

Selon **Filliozat**, développer la confiance en soi est la base de la réussite et du bonheur.

En effet, L'enfant qui aura eu la chance d'être regardé, apprécié et valorisé par ses parents, alors qu'il était petit, aura du plaisir à être regardé et observé plus tard. Pour réussir à l'école, l'enfant a besoin de développer son intelligence émotionnelle. (Dominique Houssonlogé, 2012, P 4)

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. (Céline Stassart, 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.

(Céline Stassart, 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:

Entre 1998 à nos jours, les auteures du concept d'intelligence émotionnelle ont proposé plusieurs raffinements à leur théorie originale. Un nombre important d'échelles de personnalité sont proposées pour mesurer le niveau d'IE, mais malheureusement, aucune d'elles ne représente une véritable amélioration par rapport aux travaux de **Thorndike** 70

ans plutôt. Les échelles censées à mesurer le niveau d'IE peuvent être regroupées en deux catégories (les mesures auto rapportées et les mesures de compétence). Parmi les tests utilisant dans la mesure auto rapportée, on retrouve par exemple l'échelle de **Bar-On** (1997) et dans la deuxième catégorie d'échelles, on trouve :

6.1. MSCEIT (mesure de l'intelligence émotionnelle envisagée comme une habileté) :

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 (Petit Maud, 2011, p16)

6.2. TEIQue (Trait Emotionnelle Intelligence Questionnaire):

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 large, 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 répartis 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 exploités 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. (Kerrin Bodarwé, 2008, p16)

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 travaille sur soi.

Chapitre IV

L'adolescent scolarisé

Préambule

1. Définition de l'adolescence
2. Les étapes de développement de l'adolescence
3. Les caractéristiques de la période de l'adolescence
4. Les relations parent-adolescent (attachement-contrôle)
5. L'adolescent et la scolarisation

Synthèse

Préambule :

Au cours de l'existence humaines, l'individu passe par une importante période de transition qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte, ainsi l'adolescence, se caractérise par de nombreuses transformations, (psychologiques, physiologiques et cognitives) qui touchent tous les aspects de développement de l'individu.

1. Définition :

Le terme de l'adolescent est apparu dans la langue française entre XIII et XIV siècle. Ils proviennent du verbe latin « adolescere » qui signifie l'être qui grandit ou qui est en train de grandir. (Pierre G.Coslin, 2010, p22)

René Zazzo (1970) :

« L'adolescence est le passage du statut sociale de l'enfant au statut sociale de l'adulte C'est à dire qu'elle variera en durée, en qualité, en signification, d'une civilisation à l'autres, et pour une même société d'une classe sociale à l'autres » (Pascal Mallet, Claire Meljac, Anne Baudier, Frédérique Cuisinier, 2003, p104)

Selon Store et Church (1973) :

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

Selon Jean-Bernard Paturet(2007) :

« L'adolescence est un processus vital et existentiel, une période dynamique de la vie de l'être humain. Elle est un temps de métamorphose de l'être ; le corps grandit, se transforme, la sexualité se développe au plan de l'érotique et de la reproduction. » (Isabelle Berat, 2008, p10)

Selon **Bee** (1989) :

«L'adolescence est une période de transition durant la quelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte ». Il importe par ailleurs de souligner que l'adolescence est tout aussi marquée par des changements au niveau des relations que l'individu adolescent entretient avec son milieu (Isabelle Berat, 2008, p11).

D'après les définitions qu'on a cité on remarque une déférence entre eux, cela est liée à la diversité de courant adopter par les psychologues, malgré cette déférence mais toute ces définitions d'une façon globale insiste sur l'idée que l'adolescence est une période qui ce commence biologiquement par la puberté et se termine socialement par l'adulte et cette période est pareille chez les deux sexes.

2. Les étapes de développement de l'adolescence :

2.1. Le développement physiologique :

Le développement physiologique des adolescents est marqué par la convergence de trois fait fondamentaux lors du passage de l'enfance à l'âge adulte : l'accélération de la vitesse de croissance, l'importance et la rapidité de changements qui concernent la personne dans son ensemble, la grande variabilité inter et intra-individuelle. Un certain nombre d'indicateurs caractérisent ce développement.

Le développement des organes génitaux et des caractères sexuels secondaires, et l'âge d'apparition des premières règles chez la jeune fille et de la première éjaculation consciente chez le garçon.

Le développement des caractères sexuels secondaire ce manifestent par le développement des organes génitaux externe (testicules et verge) chez le garçon, des seins chez la fille, de la pilosité chez les garçons et les filles.

La maturation physique se manifeste particulièrement par la croissance de la taille de quatre à cinq centimètre par an avant 11/12 an chez les garçons, puis de six à sept par an vers 12/13 chez la fille.

Il existe par ailleurs une relation différente chez la jeune fille et la première éjaculation consciente chez le garçon. (Pierre G. Coslin, 2010, p 32-33)

2.2. Le développement intellectuel:

Selon **Piaget**, l'intelligence se développe en plusieurs étapes. Il distingue l'intelligence sensori-motrice de l'intelligence opératoire concrète. Une fois ces deux paliers franchis l'adolescent accède à la pensée formelle. En d'autre terme il s'agit du raisonnement hypothético-déductif, alors que l'enfant raisonne par tâtonnement avec des objets concrets, l'adolescent acquiert la capacité de raisonner par hypothèse, en induisant des conséquences et en les vérifiant.

Piaget, précise dans les stades de l'intelligence, que la pensée et les acquisitions intellectuelles continuent à évoluer tout au long de la vie. En outre, tous les adolescents n'accèdent pas à la pensée formelle. Il précise aussi qu'il faut de bonnes conditions environnementales pour pouvoir l'acquérir. Si l'adolescence ne se traverse pas toujours bruyamment, elle n'en est pas moins une crise au sens de changement et d'adaptation. Elle est la plus difficile pour le jeune, ses parents et les éducateurs.

L'adolescent peut également se passer sans grande souffrance ni conflit, comme pour la plupart des adolescents. Cela se produit grâce à un ensemble d'acquisitions de l'enfance en matière de sentiment de sécurité interne, de narcissisme, de relation de confiance avec les parents et dans un cadre rassurant. Par contre, pour 15 à 20% des adolescents, elle provoque de la souffrance et débouche parfois sur une pathologie. (Charlotte Mareau et Adeline Vanek Dreyfus, 2004, p 111-112)

2.3. Le développement émotionnel:

Depuis sa naissance et peut-être avant, l'adolescent ressent des émotions (colère, joie, surprise, dégoût, tristesse, honte). Ces différents types d'émotion sont contrôlables ou échappent à tout contrôle. Les principaux facteurs qui déclenchent les émotions se résument en une rupture dans le déroulement de l'action suivie d'une orientation dans l'attention sur la cause de cette rupture, sur la qualité de ce qui la caractérise. Ainsi ce développement se caractérise par :

- Le changement et la sensibilité émotionnelle, pendant cette période l'adolescent s'influence même de petites choses et se nerve pour la moindre des choses il se comporte d'une façon violente et agressive même la façon de leurs parlés, il se passe d'un état à un autre, à la fin de la période de l'adolescent il acquise un certain degré de la stabilité et de

maturité émotionnelle et un ralentissement des d'émoussement émotionnel, il accepte les responsabilités.

- Il se perturbe quand il se coince dans un état. La sensibilité à la critique des plus âgées même de ces parents.

- Développement des stimuli de la peur et ses réactions, ses peurs englobent l'école, les relations sociales, la famille, l'enfance, même il peut être préservée quelque peur de l'enfance telle que les fantômes, mais à la fin de cette période il ce libère.

- La domination des émotions de soi commence au début de cette période qui se manifeste par le bon bâillement, la nervosité et la jalousie de ces copines et leur réussite.

- À la fin de cette période il manifeste le développement du sentiment de solidarité, les sentiments sociaux et aider les pauvres et les faibles.(أسيا برکات, 2000, ص 26)

2.4. Le développement de l'identité :

L'adolescence constitue une période d'émergence d'un « moi » adulte où l'individu devient plus conscient de lui-même et plus autonome dans ses choix. La problématique d'individualité peut se situer à différents niveaux d'analyse ; un premier niveau concerne d'abord le vécu de l'adolescent et la description de ses affects, un deuxième niveau concerne la façon dont le sujet se perçoit lui-même et comment il se pense perçus par les autres, ce que l'on appelle « image du soi », un troisième niveau correspond à l'estime de soi et enfin un quatrième niveau se réfère essentiellement au concept d'identité. La vie affective des adolescents a souvent été considérée comme tumultueuse avec une insistance sur la question existentielle et la notion de « crise » d'adolescence consistant en un processus de désengagement vis-à-vis de la famille avec ambivalence des sentiments, non conformisme et rébellion. Les recherches menées dans le but de vérifier l'hypothèse d'une perturbation importante de l'individualité au moment de l'adolescence mettent en évidence l'effet important du statut scolaire ; par exemple le fait d'être, au même âge, scolarisé à l'école ou au collège. L'évolution psychologique à l'adolescence serait déterminée non seulement par la croissance corporelle mais aussi par des facteurs sociaux. Enfin, l'achèvement de l'identité, si tant est qu'elle s'achève un jour, serait plutôt tardif et ne correspondrait pas à la fin de l'adolescence. (Michèle Guidetti, Armand Colin, 2002, p 99)

3. Les caractéristiques de la période adolescence :

L'adolescence représente une période où l'individu passe de l'enfance à l'âge adulte, elle se caractérise par :

Le développement du système de reproduction, l'apparition des caractéristiques sexuelles secondaires et des modifications au niveau de l'ossification (squelette). Ces différentes modifications physiques et morphologiques vont engendrer chez l'individu jeune des changements sur le plan personnel et social. En effet, ces modifications vont nécessiter une reconstruction de l'image corporelle.

Sur le plan cognitif, cette période est caractérisée par l'accès à l'intelligence formelle, à l'abstraction (**Piaget**, 1963). Cette nouvelle capacité va favoriser chez l'individu jeune des interrogations nouvelles sur soi, sur l'avenir, sur le milieu dans lequel il vit et évolue.

Sur le plan identitaire, l'adolescence représente une période au cours de laquelle l'identité personnelle, c'est-à-dire l'ensemble des croyances, des sentiments et des projets rapportés à soi, subit une évolution importante. L'individu au cours de cette période cherche à se construire en tant qu'un individu, à se définir en tant que personne. Il se livre comme le souligne **Erickson** (1972) dans la quête d'une définition de soi. (Jimmy Calixte, 2008, p10)

4. Les relations Parents-Adolescents : (Attachement et contrôle)

Avant les années (1970), les théoriciens de l'adolescence décrivaient la relation entre parent et adolescent en termes de relations conflictuelles.

Anna Freud (1958) et **Blos** (1967) ont soutenu que les conflits entre parents et adolescents constituent la norme qui domine la vie familiale des adolescents. À partir des années (1970), de nombreuses études empiriques réalisées sur les relations parents adolescents se sont démarqué de cette conception (**Rutter, al** 1976; **Steinberg**, 1990). Ces travaux ont souligné qu'il existe effectivement un réaménagement majeur dans les relations parents adolescents, mais que cela ne s'accompagne pas forcément de conflit. (Jimmy Calixte, 2008, p 11)

Dans les recherches (**Baumrind**, 1971, **Maccoby** et **Martin**, 1983, **Claes**, 2003) les relations entre parents et adolescents sont décrites en termes d'attachement et de contrôle parental.

4.1- Attachement :

Les liens d'attachement à l'adolescence représentent l'un des éléments les plus importants dans la relation que les parents entretiennent avec leurs enfants au cours de l'adolescence. L'attachement se rapporte d'après la théorie élaborée par **Bowlby** (1969) sur la question, comme le type de lien affectif que l'enfant développe avec ses géniteurs, principalement avec sa mère.

Ainsworth et al (1978) dans la continuité de la théorie de **Bowlby** font une description de ces différents types d'attachement. Ils ont identifié trois types de lien d'attachement : sécurisant, ambivalent et l'attachement esquivé.

Ils ont montré que ces patrons d'attachement sont liés à différentes modalités d'ajustement social. Les enfants qui ont un attachement sécurisant avec leur mère bénéficient de plusieurs avantages à tous les âges. Ces enfants démontrent plus de coopération et moins d'agressivité que les enfants qui souffrent d'un attachement anxieux avec leur mère.

Rice (1990), a observé que la qualité des liens d'attachement parental à l'adolescence est liée à divers indicateurs de bien être psychologique et d'adaptation personnels. Ces adolescents sont plus persévérants pour résoudre des problèmes. Ils ont généralement des relations plus harmonieuses avec les pairs et sont souvent plus aimés de leurs amis que les enfants ayant un attachement anxieux. (Jimmy Calixte, 2008, p 11)

D'autres études (**Allen** et al, 1998, **Claes** et **Lacourse**, 2001) ont montré que la qualité des liens d'attachement entre parent et adolescent est associée à la capacité d'adaptation et de développement social de l'adolescent. L'attachement parental est aussi considéré comme un puissant facteur de protection contre les maladies mentales et l'engagement des adolescents dans des comportements déviants.

4.2. Le contrôle :

Le rôle des parents dans l'adaptation sociale des adolescents ne se limite pas uniquement au simple fait de supporter le jeune sur le point émotionnel ou affectif. Les parents dans leur relation avec leurs enfants ont pour but comme le souligne **Claes** (2003) de promouvoir et de veiller au respect des règles et des normes sociales. Pour accomplir cette tâche, les parents établissent des principes que le jeune doit respecter. Cette fonction parentale dans la littérature porte le nom de contrôle parental. (Jimmy Calixte, 2008, p 11)

Le rôle du contrôle parental sur le développement de conduites adaptatives est plus controversé, sans doute parce qu'il s'agit d'une réalité plus complexe.

Rollins et **Thomas** (1979) différencient contrôle coercitif et contrôle inductif : la première forme impose des règles de façon autoritaire et ne tolère aucun écart ; la seconde forme laisse place à la participation et les règles visent à promouvoir le développement de capacités adaptatives chez l'enfant et l'adolescent. (Ibid)

Barber (1996) différencie ce qu'il appelle le contrôle psychologique et le contrôle comportemental. La première forme traduit une présence parentale intrusive qui ne respecte pas la vie privée de l'adolescent, lui dicte les conduites à suivre et lui impose des modes de pensée ; le contrôle comportemental est d'un autre ordre, il vise à encadrer la vie familiale et scolaire des adolescents, en fixant des règles et des limites qui ne pourront être franchies. Les effets de ces formes de contrôle sont contraires : le contrôle psychologique limite les capacités de développement et réduit l'accès à l'autonomie et à la maturité alors que le contrôle comportemental propose des guides et des balises qui agissent comme protection contre la déviance.

En effet, les liens d'attachement et le niveau de contrôle que les parents exercent sur l'adolescent dans leur dynamique d'interaction jouent un très grand rôle dans le processus de socialisation du jeune et dans son équilibre émotionnel. Ces deux aspects, l'attachement et le contrôle parental vont se fusionner pour prendre forme à l'intérieur du milieu familial dans les pratiques éducatives parentales, qui caractérisent le comportement des parents dans leur relation avec leurs enfants. (Ibid. P11-12)

5. L'adolescent et la scolarisation :

Deux types de facteurs influencent la scolarité, les uns sont liés aux systèmes scolaires, les autres au développement personnel. À partir de la sixième, il faut évoquer les modifications des possibilités intellectuelles, psychomotrices et affectives. Perturbées ou trop intenses, ces modifications sont susceptibles d'influencer la scolarité de l'adolescent.

Au plan intellectuel : vers l'âge de 12 ans, l'enfant devient capable d'abstraction et, comme le montre **Piaget** (1955), accède à la pensée formelle, hypothético-déductive ; il passe de la rédaction à la dissertation, du simple récit aux évocations, et du calcul au problème. Cet accès à l'abstraction n'est pas toujours facile, et les difficultés peuvent entraîner un manque d'attention sinon un manque d'intérêt pour l'école. Il est également possible de distinguer à cet âge la pensée convergente de la pensée divergente : la première est canalisée, contrôlée pour arriver à une réponse unique, à une seule conclusion, alors que la seconde impliquant un travail multidirectionnel est susceptible de provoquer une relative dispersion. (G.Coslin Pierre, 2010, p 106)

Au point de vue psychomoteur : l'intensité des transformations corporelle entraîne une évolution du schéma corporel et de l'image du corps et un bouleversement de la représentation de l'espace et du contrôle tonic-moteur qui retentit sur la scolarité tant en ce qui concerne l'exécution des tâches (écriture, travaux manuels, appropriation de l'espace) que leur compréhension, des préoccupations corporelles importantes sans également susceptibles de mobiliser le jeune pour ses opérations mentales.

Au point de vue affectif : l'émergence de nouveaux intérêts se manifeste dans la littérature, où la quête de l'autre sexe est différemment approchée que pendant l'enfance, et dans la résolution de problème quotidien où les préoccupations personnelles ont un rôle évident. Le désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à la famille facilite l'exploration de champs d'intérêt personnel et l'identification à un auteur, à une idéologie, voire à une discipline par l'intermédiaire d'un enseignant. Mais il ne faut pas oublier que ces nouvelles possibilités affectives sont souvent empreintes de révolte, d'opposition et de transgression et qu'un professeur risque parfois de se substituer à l'un des parents pour devenir l'objet d'un rejet. (G.Coslin Pierre, 2010, p 106)

Synthèse :

L'adolescence correspond à une période centrale dans le développement de l'individu, elle permet des changements au niveau des relations que l'adolescent entretient avec son milieu.

L'adolescence représente donc une période où l'individu fait face à des réalités nouvelles sur le plan psychologique, physiologique et social.

Partie Pratique

Chapitre V

La Méthodologie de terrain

Préambule

1. La méthode utilisée
2. Définition et application de l'échelle
3. La présentation de terrain
4. La pré-enquête
5. L'échantillon et ses caractéristiques
6. Déroulement de l'enquête
7. Les outils statistiques
8. Les difficultés rencontrées

Synthèse

Préambule :

Toute recherche est censée avoir un sujet précisé, une problématique, un plan, une méthode bien précisée ainsi que chaque recherche nécessite une méthodologie bien déterminée. Dans ce chapitre on va élaborer la méthodologie de notre travail, tout d'abord on va présenter la méthode qu'on a suivie après on va définir brièvement les caractéristiques de chaque échelle et d'expliquer son application ainsi que, la manière dont on a utilisé dans notre recherche, après cela on va présenter le terrain de recherche.

La réalisation d'une recherche nécessite de passer premièrement par une étape importante qu'est la pré-enquête, alors on va présenter notre pré-enquête en suite l'échantillon et ses caractéristiques, après on va expliquer le déroulement de l'enquête, enfin on va parler sur les outils qu'on a utilisés et les difficultés rencontrées durant notre recherche.

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

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

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

1.2. La définition de la méthode descriptive :

Elle intervient en milieu naturel et tente de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. Elle identifie les composants d'une situation donnée et parfois, de décrire la relation qui existe entre ses composantes. (Khadija Chahraoui, Hervé Bénony, 2003, p 125)

Cette méthode cherche à spécifier les propriétés importantes des personnes, des groupes ou de tout autre phénomène qui soumis à l'analyse qualitative, mais pour une interprétation objective demande l'aide de la méthode quantitative, qui représente un ensemble de procédures pour qualifier les phénomènes. Dans notre recherche cette méthode nous a aidées dans la description du champ de travail et de notre unité d'enquête pour mieux appréhender les différentes réalités qui s'y trouvent.

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 réponses à des questions construites à partir d'indicateur choisi. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs, on les classe alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposé. (Maurice Angers, 1997, p115)

Dans notre recherche on a utilisé deux échelles :

- L'échelle de la traïtance parentale de **Press** (EMBU, The Egna Minnen Beträffand Uppförstran, 1980).

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

2.1. Définition et l'application de l'échelle de la traïtance parentale d'EMBU :

L'échelle de la traïtance parentale est construite par **Press** et ses collègues en 1980, c'est un test d'origine suède qui est nommé (EMBU), sont les premières lettres de son nom dans la langue suédoise (The Egna Minnen Beträffand Uppförstran).

À l'origine ce test est constitué de 81 items d'auto-évaluation et mesurer quatorze dimensions privilégiées des styles de la traïtance parentale (père-mère) de point de vue des enfants. Ses styles sont : la surprotection, l'encouragement, la violence physique, la privation, la cruauté, humiliation, le rejet, ingérence excessive, tolérance, empathie, orientation, notification de culpabilité, ce faire dorloter.

En 1982 **Rosse** et ses collègues ont adapté le test et mesurée sa fiabilité chez les anglophones. Puis **Arindell** et al en (1983) ont adopté et interprété le test, en allemand et ce qui confirme sa validité aux différentes cultures.

En (1989) **Abd Arahman** et **Mahir El Maghribi** ont aussi adopté et traduit la version anglaise à la langue arabe. En (1991) **Gersma** et al ont révisé et modifiée le test, spécial pour les adultes et les adolescents et un test pour les enfants de la part de **Castro** et al (1993).

Ce teste est constituée de 34 items ce divise sur trois (03) dimensions : l'affectivité qui contient 14 items, rejet contient (10) item, la surprotection contient (10). Et la réponse sur les items contient quatre propositions : toujours, parfois, très peu, jamais.

Tableau N°2 : la distribution des items de l'échelle des styles de la traitance parentale selon les dimensions :

| Dimensions | Numéro de l'item |
|---------------|--|
| L'affectivité | 2-5-7-10-15-17-20-23-24-26-27-30-33-34 |
| Rejet | 4-8-11-13-14-18-21-25-28-31 |
| Surprotection | 1-3-6-9-12-16-19-22-29-32 |

2.1.1. La cotation :

Dans cette échelle il y a deux sortes de question : des questions positives, où le participant doit reprendre a l'une de ces propositions pour chaque item positif : - jamais (1)- Très peu (2) - parfois (3) - toujours (4).

Des questions négatives, où le participant doit reprendre à l'une de ces propositions pour chaque item négatif: - jamais (4) - très peu (3) - parfois (2) - toujours (1).

2.1.2. La fiabilité de l'échelle :

Piter Maurice (1997) a essayé de calculer la fiabilité de l'échelle sur un échantillon d'élèves, âgées entre 8-18ans, en effet, les résultats des coefficients de la stabilité d'alpha crombach et la corrélation entres les axes des trois dimensions présenté comme suivants

Tableau N° 3 : le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme du père.

| Le père EMBU | Alpha crombach | | La corrélation entre les axes | |
|------------------|----------------|--------|-------------------------------|--------|
| | test | retest | test | retest |
| L'affectivité | 0.86 | 0.84 | 0.32 | 0.28 |
| Le rejet | 0.76 | 0.78 | 0.27 | 0.28 |
| La surprotection | 0.59 | 0.58 | 0.12 | 0.12 |

Tableau N° 4 : le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme de la mère.

| La mère EMBU | Alpha crombach | | La corrélation entre les axes | |
|------------------|----------------|--------|-------------------------------|--------|
| | test | retest | test | retest |
| L'affectivité | 0.83 | 0.84 | 0.27 | 0.29 |
| Le rejet | 0.78 | 0.80 | 0.27 | 0.30 |
| La surprotection | 0.61 | 0.58 | 0.13 | 0.13 |

D'après les deux tableaux précédents on remarque que le coefficient de la stabilité d'échelle de la traitance parentale pour la forme du père et la mère est élevée dans les deux dimensions : l'affectivité et le rejet, mais la dimension de la surprotection est entre 0.58 et 0.61.

Dhayf férial (ضيف فريال) (2006), a calculé le quotient de la stabilité Alpha Crombach sur un échantillon de (30) adolescents, où elle a trouvé que le quotient de la stabilité pour le père estimé à 0.79 et pour la mère estimé à 0,84 qu'est plus élevée, dans cette étude le calcul du quotient de la stabilité de test par l'application de l'équation **Sperman Brawn**, montre que le quotient de la stabilité de la forme de père est 0.92 et le quotient de la stabilité de forme de la mère est 0.83.

2.1.3. La validité :

L'étude du **Dhayf Férial** (ضيف فريال) a montré que le test est soumis aux différentes corrélations entre les dimensions de l'échelle ainsi les degrés de la forme du père élevé entre 0.66 et 0.72 de même que la forme de la mère élevée entre 0.66 et 0.74

D'après le calcul de la validité d'auto-évaluation de test dans cette étude il est apparu qu'il égale 0.91 pour la forme de la mère et 0.96 pour la forme du père.

(ججيقة فزوي, 2009, ص 114 à 111)

2.2. Définition et application de l'échelle de l'intelligence émotionnelle de Schutte et AI :

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

- Les mesures basées sur les habilités par exemple : (Mayer, Salovey et Caruso Emotionnelle intelligence test MSCEIT, 2002)
- Les mesures basées sur les traits de la personnalité par exemple : (Petrides, Furnham, Trait Emotionnelle Intelligence Questionnaire, TEIQue).

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

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

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

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

- pas du tout d'accord (1)
- pas d'accord (2)

-je ne sais pas (3)

-D'accord (4)

-tout à fait d'accord (5)

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

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

La stabilité du test de l'intelligence émotionnelle (fiabilité de test-retest après deux semaines), où la fiabilité de coefficient serait $R = 0,78$. En 2000 l'étude de **Steven Delazzari** montre que la fiabilité de coefficient alpha corbach de la cohérence interne consistant $R = 0,78$. Pour **Schutteet Al** en 1998 ont constaté que le coefficient alpha corbach est de 0,78 jusqu'à 0,90.

Pour la validité de ce test a montré une preuve à travers sa relation avec 8 de 9 échelles qui prédire qu'elle est en relation avec l'intelligence émotionnelle, en plus il a montré aussi les différences dans les degrés entre les groupes c'elles prévoir qu'elle se diffère dans leurs niveaux d'intelligence émotionnelle. (سعداوي مریم, 2010, ص 100)

3. La présentation du terrain :

Notre stage pratique s'est déroulé au sein de deux établissements scolaires (CEM), le premier est **d'Ait R'zine de Ighil Ali**, le deuxième est **des Frères Guenini Seddouk (W)** Bejaia. Pour le premier est situé d'une distance de 96 kilomètres du siège de la wilaya de Bejaia, il a été ouvert en 1974, il est constitué de 32 enseignants, 10 administrateurs, 12 ouvriers, 544 élèves. Pour le deuxième établissement il a été ouvert en 1976, il est constitué de 545 élèves, 40 enseignants, 14 administrateurs, et 16 ouvriers, il se compose de 5 classes de 1^{er} 3^{eme} 4^{eme} année et 6 classes pour la 2^{eme} année, il est situé d'une distance de 58 kilomètres de Bejaia.

4. La pré-enquête :

4.1. Définition :

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)

Le premier contacte été avec le directeur de l'établissement scolaire (CEM), où il nous a demandé d'expliquer notre recherche. Après avoir expliqué notre travail il nous a programmé une séance dans la semaine, selon l'emploi du temps des élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne.

On a entamé notre pré-enquête le 2 Mars à 11h :15 jusqu'à 12h :15, où on a appliqué les deux échelles sur un échantillon de 30 élèves (garçon-filles) de chaque niveau de 2^{ème} et 3^{ème} année, après on a distribué 60 échelles sur cette échantillon (30 échelles de l'IE, 30 échelles de la traitance parental), dans le but de recueillir des informations sur les élèves, comme l'âge et de déterminer qu'elle sont les difficulté qu'on peut rencontrer pendant l'application final des échelles, qu'elle que soit la compréhension de chaque item ou bien le sens des concepts.

À partir de la pré-enquête on a constaté que les élèves trouvent des difficultés pour comprendre la langue arabe de quelques items et concept dans les deux échelles, cependant parmi les items qui ne sont pas compréhensive pour les élèves dans les deux échelles sont : dans l'intelligence émotionnelle (9, 13, 15, 19, 23 ,33), et dans la traitance parental : (2, 3, 13, 18 20, 31, 32, 34). À partir de là on a reformulé ces items pour mieux les comprendre.

On a remarqué aussi qu'il y a quelque copie, où les élèves n'ont pas répondu à quelque items, à cause de ça on a les éliminés à savoir le concept de la traitance parental, où les élèves qui n'ont pas des parents.

En effet, d'après toutes ces observations on a limité le temps pour la passation des échelles, on a déterminé notre population d'étude et même on a écarté un certain nombre de problème pour effectuer notre enquête.

5. L'échantillon et ses caractéristiques :

5.1. La définition de l'échantillon :

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

Dans notre étude on a adopté la technique de l'échantillon aléatoire simple, en utilisant cette technique probabiliste d'échantillonnage, le chercheur prend au hasard les unités de son échantillon parmi toutes les unités mères de la population mère (François Dépelteau, 2000, p214)

Notre recherche est constituée de 230 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne (garçon, filles) âgées entre 12-18ans de l'année scolaire 2014-2015.

Tableau N°5 : la présentation de l'échantillon d'étude selon le genre :

| Genre | Nombre | Pourcentage % |
|--------|--------|---------------|
| Filles | 120 | 52,17% |
| Garçon | 110 | 47,82% |
| Totale | 230 | 100% |

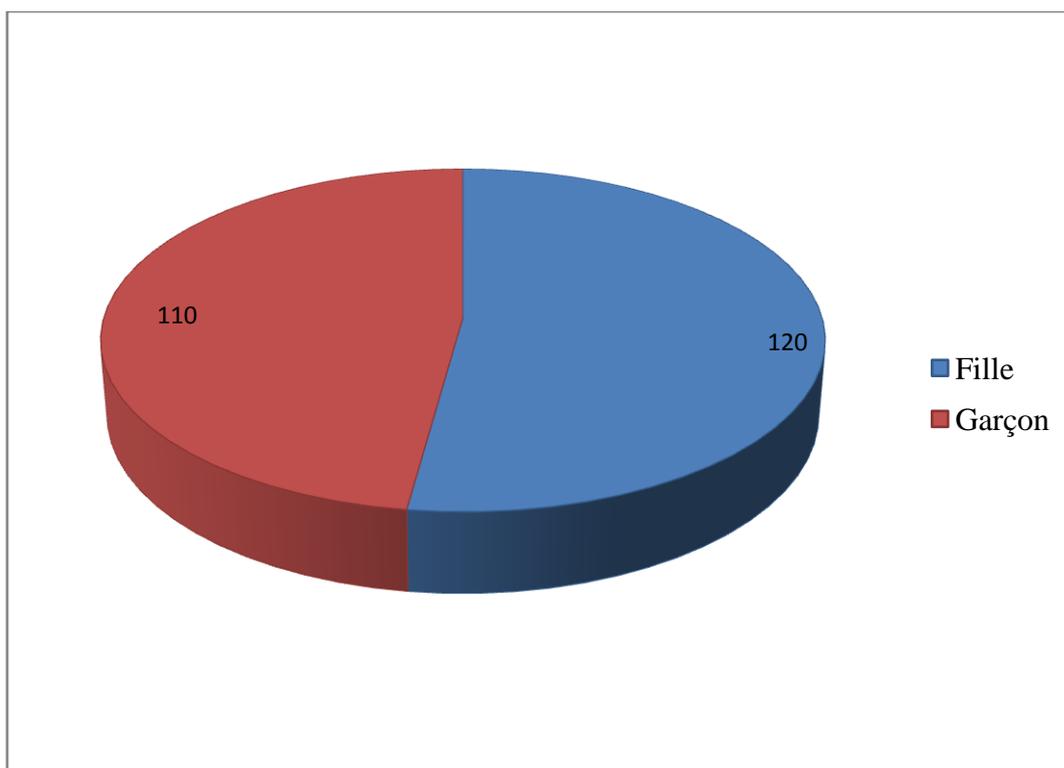


Figure N°1 : présentation graphique de l'échantillon d'étude

Tableau N° 6 : présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude par rapport au nombre des élèves de CEM

| | Nombre | Pourcentage |
|-------------------------------------|--------|-------------|
| Totale d'échantillon d'étude | 230 | 21,12 % |
| Totale d'élèves des deux CEM | 1089 | 100 % |

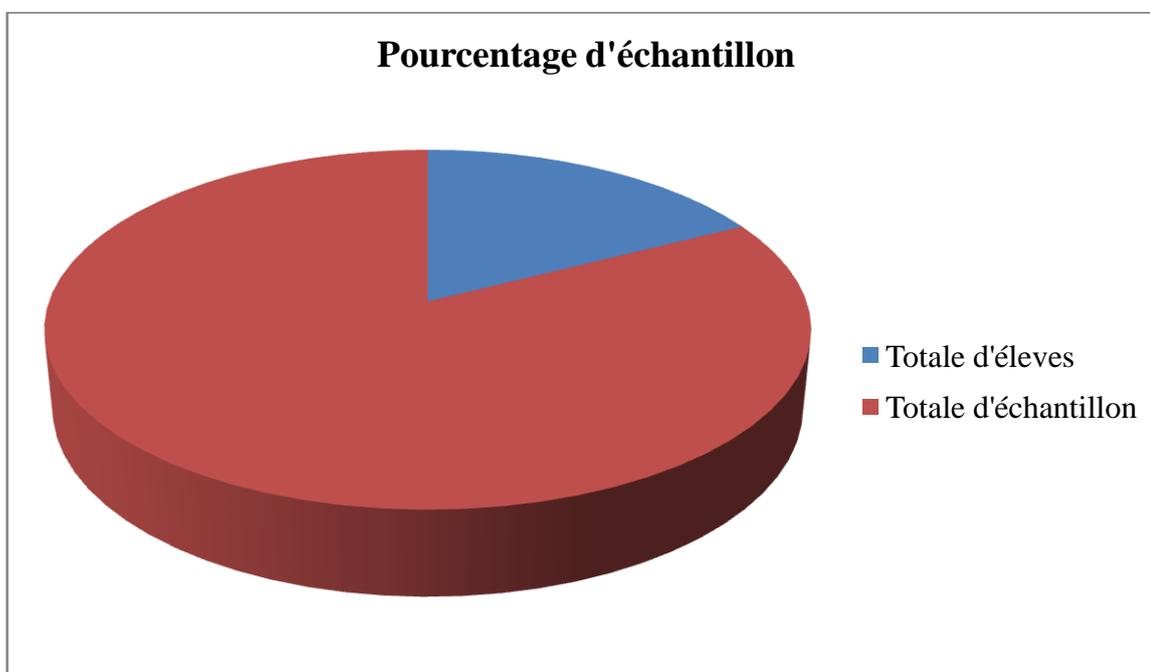


Figure N° 2 : présentation de pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre total des élèves de CEM.

6. Déroulement de l'enquête :

Notre enquête s'est déroulée au sein de deux établissements scolaires (CEM Ait R'zine d'Ighil Ali, et CEM des frères Gueniné de Seddouk). Après avoir précisé l'objet de notre échantillon d'étude, on s'est rendu aux établissements scolaires afin de réaliser la passation de nos échelles. On a appliqué les deux échelles sur 230 élèves, c'est le total global de notre échantillon d'étude. Dans le CEM « ait R'zine » on a travail avec 121élèves de

chaque niveau de 2^{ème} et 3^{ème} année, filles (64) et garçon (57), et pour le deuxième CEM des frères Gueniné on a appliqué les échelles sur 109 élèves, filles (55) et garçon (51).

La passation des échelles s'est fait pour chacune des classes de 2^{ème} et 3^{ème} années, le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était une heure pour les deux échelles, avec des explications de chaque item. L'explication était en kabyle pour faciliter leurs compréhensions et même on a donné des exemples de la réalité pour mieux les comprendre.

Notre enquête est duré quatre semaines.

7. Les outils statistiques :

- La moyenne :

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

- Le T test :

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

- L'écart type :

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

- Le coefficient de corrélation simple « Pearson r » :

Est l'un des tests de corrélation simple paramétrique, sert à étudier la nature de la relation entre deux variables quantitatives dépendantes et indépendantes.

- SPSS: (version 0,8)

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

8. Les difficultés rencontrées :

-Suite au programme chargé, étant donné les séances programmer est insuffisant pour la passation des échelles.

- Les ouvrages relatifs à l'intelligence émotionnelle et la traitance parentales sont très rares. 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 qu'ils ne voulaient pas répondre aux échelles, et d'autres ne comprenaient pas la langue arabe

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 VI

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. la présentation et analyse des résultats
2. les discussions et les interprétations des résultats

Préambule :

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

1. Présentation et analyse des résultats :**1.1. Hypothèse générale N°1 :**

Il y a une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur l'affectivité.

Cette première hypothèse générale est composée de deux hypothèses partielles :

1.1.1-hypothèse partielle N°1 :

Il y a une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur l'affectivité.

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r ». Pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur l'affectivité. Le tableau suivant présente le résultat

Tableau N° 7 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la traitance mère basée sur l'affectivité :

| variables | Le style de traitance mère basée sur l'affectivité | signification |
|------------------------------------|---|----------------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = 0,87^{**}$ | $0,01^{**}$ |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il ya une relation **positive forte** entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur l'affectivité, estimée à **0,87****. Cette valeur est significative à 0,01. Alors la première hypothèse partielle est confirmée, le diagramme suivant montre ce ci :

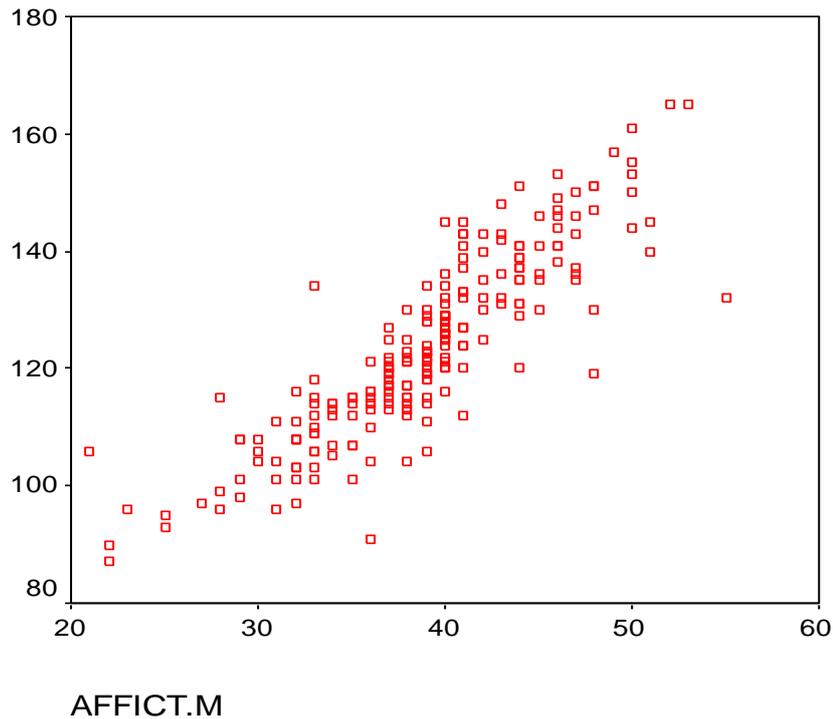


Diagramme N°3 : montre la relation linéaire positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur l'affectivité.

Le graphe précédent nous montre qu'il ya une relation linéaire positive forte entre les deux variables; le nuage de point forme une ligne allant du bas vers le haut.

1.1.2-hypothèse partielle N°2 :

Il y a une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur l'affectivité.

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r ». Pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur l'affectivité. Le tableau suivant présente le résultat

Tableau N° 8 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance père basé sur l'affectivité :

| Variables | Le style de traitance père basé sur l'affectivité | signification |
|------------------------------------|---|---------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = 0,77^{**}$ | 0,01** |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il y a une relation **positive forte** entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur l'affectivité, estimé à **0,77****. Cette valeur est significative à 0,01. Alors la deuxième hypothèse partielle est confirmée. Le diagramme suivant montre ce ci :

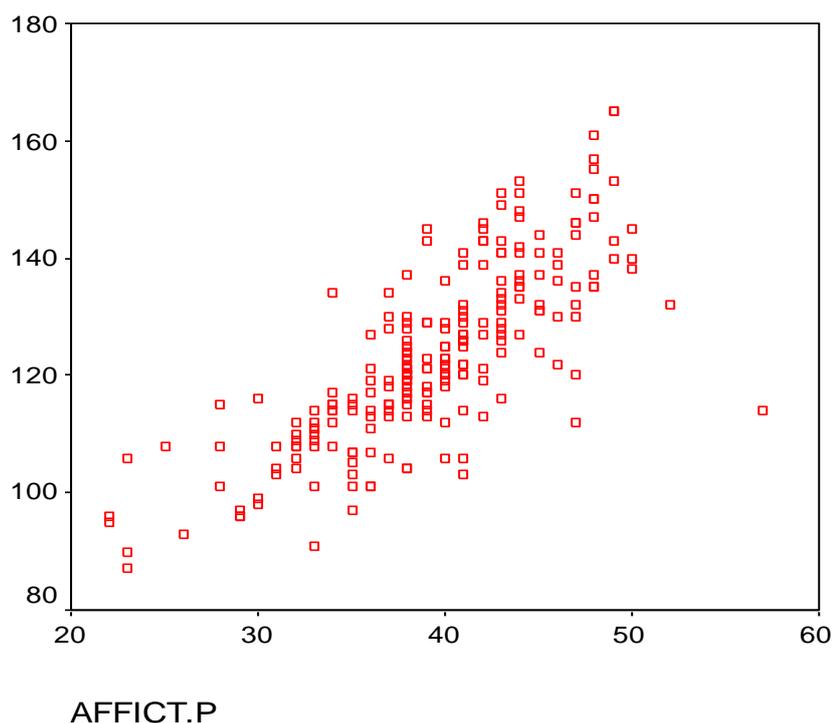


Diagramme N°4 : montre la relation linéaire positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur l'affectivité.

Le graphe précédent nous montre qu'il ya une relation linéaire positive forte entre les deux variables; le nuage de points forme une ligne allant du bas vers le haut.

À partir de la confirmation des deux hypothèses partielles, on peut déduire que la première hypothèse générale est confirmée

1.2. Hypothèse générale N° 2 : il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur le rejet.

Cette deuxième hypothèse générale est composée aussi de deux hypothèses partielles :

1.2.1-hypothèse partielle N° 1 :

Il y a une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur le rejet.

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r ». Pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur le rejet. Le tableau suivant présente le résultat

Tableau N° 9 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur le rejet :

| variables | Le style de traitance mère basé sur le rejet | signification |
|------------------------------------|---|----------------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = 0,05$ | 0,43 |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il n'y a pas une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur le rejet, le coefficient de Pearson estimé à **0,05**. Presque zéro. À seuil de signification de 0,43. Alors la première hypothèse partielle est infirmée.

1.2.2-hypothèse partielle N°2:

Il y a une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur le rejet.

Pour tester cette hypothèse on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r ». Pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur le rejet. Le tableau suivant présente le résultat

Tableau N° 10 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur le rejet :

| Variabes | Le style de traitance père basé sur le rejet | signification |
|------------------------------------|---|----------------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = 0,004$ | 0,95 |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il n'y a pas une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basée sur le rejet, le coefficient de Pearson est estimé à **0,004** ; presque zéro, à seuil de signification de 0,95. Alors la deuxième hypothèse partielle est infirmée.

Donc la deuxième hypothèse générale est infirmée à partir de l'infirmité des deux hypothèses partielle.

1.3. Hypothèse générale N° 3 : il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (mère-père) basé sur la surprotection.

Cette troisième hypothèse générale est composée de deux hypothèses partielles :

1.3.1-hypothèse partielle N°1 :

Il y a une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance mère basé sur la surprotection.

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r ». Pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur la surprotection. Le tableau suivant présente le résultat.

Tableau N° 11 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance mère basé sur la surprotection.

| Variables | Le style de traitance mère basé sur la surprotection | signification |
|-----------------------------|--|---------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = -0,68^{**}$ | 0,01** |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il y a une relation **négative forte** entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basé sur la surprotection, estimée à **-0,68**** cette valeur est significative à 0,01. Alors la première hypothèse partielle est confirmée, le diagramme suivant montre ce ci :

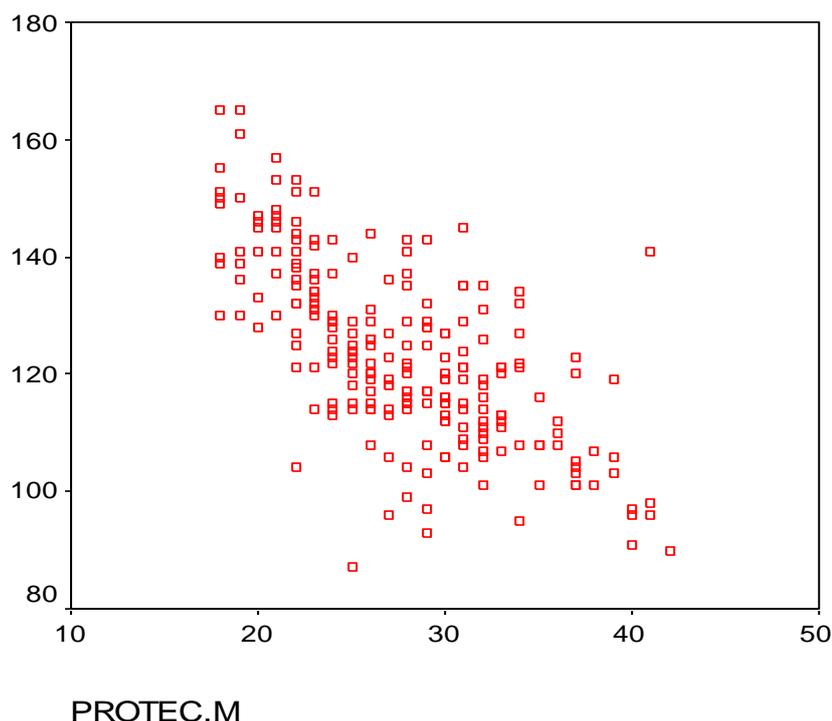


Diagramme N° 5 : montre la relation linéaire négative forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance mère basée sur la surprotection.

Le graphe précédent nous montre qu'il ya une relation linéaire négative forte entre les deux variables; le nuage de points forme une ligne allant du haut vers le bas.

1.3.2-hypothèse partielle N° 2 :

Il y a une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance père basé sur la surprotection.

Pour tester cette hypothèse on a utilisé le coefficient de corrélation simple « Pearson r », pour étudier la nature de la relation entre les deux variables l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur la surprotection. Le tableau suivant présente le résultat:

Tableau N° 12 : coefficient de corrélation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance père basé sur la surprotection :

| Variables | Le style de traitance père basé sur la surprotection | signification |
|------------------------------------|---|----------------------|
| L'intelligence émotionnelle | $r = -0,62^{**}$ | $0,01^{**}$ |

Le tableau ci-dessus nous permet de constater qu'il y a une relation **négative forte** entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance père basé sur la surprotection, estimé à

-0,62** cette valeur est significative à 0,01. Alors la deuxième hypothèse partielle est confirmée le diagramme suivant montre ce ci :

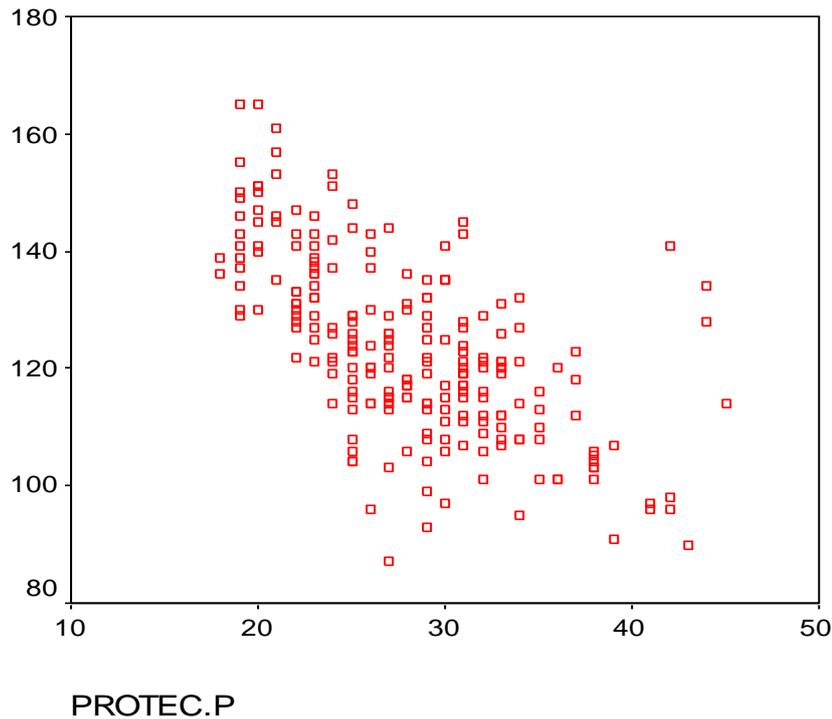


Diagramme N° 6 : montre la relation linéaire négative forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance père basée sur la surprotection.

Le graphe précédent nous montre qu'il ya une relation linéaire négative forte entre les deux variables; le nuage de points forme une ligne allant du haut vers le bas.

Donc la troisième hypothèse générale est confirmée par ce que les deux hypothèses partielles ont confirmé.

Hypothèse N° 4:

Il existe des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.

Pour tester la quatrième hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'intelligence émotionnelle chez les adolescentes (sexe féminin), le deuxième groupe contient les degrés d'intelligence émotionnelle chez les adolescents (sexe masculin).

Tableau N° 13: la différence dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre.

| | Genre | N | moyenne | Ecart-type | T | Degré de liberté | Signification |
|---------------------------|----------|-----|---------|------------|-------|------------------|---------------|
| Intelligence émotionnelle | masculin | 110 | 121,91 | 16,17 | -1,39 | 228 | 0.16 |
| | Féminin | 120 | 124,68 | 14,09 | | | |

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à -1,39 au niveau de 0,16 et 228 degré de liberté, c'est à dire, qu'il n'y a pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents selon le genre. Ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés d'intelligence émotionnelle chez les adolescents de sexe masculin est estimée à 121,91. Par contre, la moyenne des degrés d'intelligence émotionnelle chez les adolescents sexe féminin est estimée à 124,68. Donc la quatrième hypothèse est infirmée.

2. Discussion et interprétation des résultats :

2.1. Discussion et interprétation de la première hypothèse générale :

D'après les tableaux N°7-8 : qui représente les résultats de la première hypothèse générale on a déduit qu'il ya une relation positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basée sur l'affectivité chez les adolescents scolarisée.

Nos résultats sont également semble d'accord avec l'étude qui a été élaboré par **Ismail (اسماعيل)** 2002, qui a confirmé l'existence d'une relation positive entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance basé sur l'affectivité.

(عبد العظيم سليمان المصدر 2008 ص606)

Ainsi que, **Kalhorn** et **Baldwin** (1945), ont montré que les styles de la traitance parentale influence sur l'intelligence des enfants, où ils insistent que les enfants qui ont un degré élevée de l'intelligence, sont élevée dans un climat familiale chaleureux (l'affection). (نجاح احمد الدويك, 2008 ص99).

Etude de **Grotevant** et **Cooper** (1995), sur la relation (parent- adolescent), où ils ont constaté que, les relations d'affectivité aux seins de la famille aident mieux les adolescents à développer leurs intelligences émotionnelles. (Ibid. 92)

Parmi d'autres études on trouve l'étude de **Tahan (الطحان)**, (1977), qui indique que les individus qui ont un degré élevé de l'intelligence ont des relations amicale avec leurs parents, qui ont basée sur le style démocratie, ainsi, l'affectivité et le respect des besoins de leurs enfants.

L'étude de **Daoud(داود)** (1999), résulte que les enfants qui ont soumis au style parental démocratique (affection) développent mieux leurs compétences sociales, personnelle, et académique et leurs capacités sur la gestion (contrôle) de soi. Ainsi ces compétences sont parmi les composants de l'intelligence émotionnelle. Egalement, les résultats de cette étude semblent d'accord avec cette hypothèse. (نجاح احمد الدويك, 2008 ص99)

Toutes ses études confirme la première hypothèse générale, donc il existe une relation significative entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (père –mère) basée sur l'affectivité.

On a remarqué que les élèves vivant dans une famille où il y a le soutien affectif sont plus adapté socialement et ont de meilleurs résultats scolaires, estime de soi élevé et sont compétant dans différents domaines de la vie.

On a constaté aussi que les élèves qui ont une intelligence émotionnelle élevé basée sur le style de traitance (mère-père) centré sur l'affectivité, ont des bonnes compétences émotionnelle, à comprendre leurs émotion et celle des autres et des bonnes relations avec les autres, en plus ont une grande participation dans les activités scolaires, et un taux moindre de problème comportementaux.

On peut dire aussi que les parents chaleureux développent une bonne éducation à leurs enfants, et les indique des bonne voie à suivre au cours de la vie. En plus ces parents permettent à leurs enfants de développer des relations interpersonnelles, qui sont très important pendant la période de l'adolescence, pour mieux confronter face aux différentes situations vécues. Cependant les adolescents élevées par des parents chaleureux, présenté un niveau élevés de contrôle et de sensibilité.

On a constaté que les adolescents qui ont des parents qui participent activement au suivi scolaire, basent sur le soutien affectif et la communication, leurs permettent de meilleur rendement scolaire et manifeste moins de difficulté scolaire.

2.2. Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse générale :

Selon les tableaux N°9-10 qui indique les résultats de la deuxième hypothèse générale, on a observé qu'il n'ya pas une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (mère-père) basé sur le rejet.

Selon l'étude de **Kalhorn et Baldwin** (1945), ont montré que les enfants qui ont un degré basse de l'intelligence sont élevées dans une famille rigide où les parents basent sur le rejet et la froideur et l'hostilité. (نجاح احمد الدويك, 2008 ص)

L'étude de **Salzinger**, montre que la maltraitance et la négligence des parents poussent leurs enfants à l'isolement social, à des troubles émotionnelles, à la diminution de l'estime de soi et à l'échec scolaire ceci influence aussi sur leurs capacités intellectuelles. (Ibid p 93)

L'étude de **Perz Widom** (1994), a révélé que les enfants qui souffrent de la maltraitance et de la négligence de leurs parents ont des quotients bas dans l'intelligence et leur capacité de lecture. (Ibid, p 93)

Selon l'étude de **Durker** (1977), qui montre l'influence de la maltraitance sur le quotient de l'intelligence, le développement émotionnel et social des enfants âgé de (12-17) ans. Il constate que les enfants qui ont soumis aux négligences des parents et au style de rejet ont des degrés bas pour l'intelligence et le développement émotionnel et social. (نجاح احمد الدويك, 2008 ص91)

On trouve d'autre étude comme c'elle de **Radhi** (الراضي) (2003), qui constate qu'il y a une différence de degré de l'intelligence émotionnelle, sociale rationnelle chez les enfants qui ont soumis à la maltraitance parentales et leur négligence. (Ibid, p 88)

Etude de **Alakri** (العكري), 2005 sur les enfants maltraité par leur mère, cette étude indique que 37% des mères suivent le style de (violence psychique, la colère) et 11% des mères s'appuient sur le style de la privation, qui est considéré comme une solution pour résoudre les problèmes de leurs enfants ensuit 6% des mères utilisent le style de la violence physique, le rejet. Cependant cette étude affirme qu'il y a une relation négative entre la maltraitance de l'enfant et ces capacités intellectuelles sur la concentration.

(Ibid p87)

À partir de ses études on peut affirmer qu'il n'ya pas une relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (mère-père) basée sur le rejet.

On a constaté que les élèves qui ont une intelligence émotionnelle basse sont élevées dans une famille rigide où leurs parent centré sur le style de rejet et de la négligence. Ceci conduire à l'échec scolaire et un faible estime de soi et des faiblesses dans leurs

compétences intellectuelles, émotionnelles et sociales en plus sont irresponsables et moins attentif en classe. En plus peut être ces enfants sont élevés dans des familles manquant de discipline ou confronté à des difficultés scolaire ou matérielle.

On a remarqué aussi que les adolescents qui sont soumis au style de rejet, provoque un sentiment d'insécurité, un sentiment bas de confiance en soi et un taux plus élevés d'abus de drogue et des mauvaise conduite à l'école. En plus, ces adolescents trouvent des difficultés à confronté face aux différentes situations.

On a observé aussi que la séparation des parents influence négativement sur le développement émotionnel, social, et cognitif des adolescents.

Pour ce là on peut dire qu'il n'y a aucune relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basé sur le rejet.

2.3. Discussion et interprétation de la troisième hypothèse :

Selon le tableau N°11-12 : qui représente les résultats de la troisième hypothèse générale on a déduit qu'il ya une relation négative forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basées sur la surprotection.

On trouve l'étude de **Tahan (الطحان) 1990** et **Nial (النيال) 2002**, qui ont constaté qu'il y a une relation négative entre le style de la traitance (mère-père) basé la surprotection et le rendement scolaire chez les adolescents surtout les garçons. (نجاح احمد, 2008 ص98) (الدويك)

Selon les résultats de cette hypothèse on a constaté que les parents qui basent sur le style de la surprotection influence sur le développement des enfants, ces parent poussent leurs enfant adolescent à ne parviennent pas à s'intégrer dans un groupe, ils sont plus susceptibles d'avoir des problèmes de santé physique et mentale, tel que le repli sur soi, le sentiment d'abandon et peuvent même déprimer. En plus on peut dire que les parent qui exercent un pouvoir d'autorité (les lois) et qui exigeant de la surprotection pour traiter leurs enfants, ainsi ces enfants ont tendance à présentés un faible d'autonomie et des compétences intellectuelle.

On a remarqué aussi que les adolescents ont besoin de la liberté pour développer des relations interpersonnelles qui les aident à être capables face aux différentes situations stressantes et conflictuelles. Cependant les parents qui basent sur le style de la surprotection pouvant entraîner chez les adolescents un comportement inadapté.

On a constaté aussi que les adolescents élevés par des parents exigeant de la surprotection, sont souvent caractérisés par le narcissisme, l'égoïsme, une personnalité faible et plus passif. En plus ces adolescents ne peuvent pas prendre des décisions et même sont irresponsables et incapables de résoudre leurs problèmes sans faire appel aux autres. Ceci influence négativement sur le développement des adolescents tout au long de la vie, cependant, les parents qui basent sur ce style peuvent provoquer des conflits entre leurs enfants adolescents, parce que, la recherche de l'autonomie, constitue une réalité centrale de la période de l'adolescence, qui lui permet de réaliser des bonnes relations sociales, de fréquenter, de découvrir, beaucoup de choses dans différents domaines de la vie, par conséquent, les aident à achever son développement émotionnel, cognitif, et social.

Malgré tous ces points de vue négatifs sur la relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la surprotection, on peut rajouter un autre point positif, où on a remarqué que les adolescents qui sont plus attachés à leurs parents, sont souvent présentés moins des signes de détresse, s'engagent moins dans des comportements déviant et présentent un sentiment de sécurité.

Enfin, malgré tout ce qu'on a résulté, la relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (mère-père) basé sur la surprotection est négative forte.

2.4. Discussion et interprétation de la quatrième hypothèse :

Selon le tableau N° 13 : qui indique les résultats de la quatrième hypothèse on a déduit qu'il n'existe pas une différence de degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre.

Selon **Daniel Goleman** (1997), il n'y a pas de grandes différences dans le degré de l'intelligence émotionnelle, ainsi les hommes comme les femmes peuvent présenter différentes capacités émotionnelle selon le domaine. Mais les femmes font preuve d'empathie plus souvent que les hommes. (Daniel Goleman, 1997, p 9)

L'étude de **Ismail (اسماعيل)** (2002), qui a constaté qu'il n'y a pas de différence de degré dans les dimensions suivantes (la gestion des émotions, conscience de soi et l'empathie). (عبد العظيم سليمان المصدر 2008 ص606)

Cependant il y a d'autre recherche qui démontre qu'il y a une différence de degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre comme :

L'étude de **Leslie Brody** et **Judith Hall**, ont montré qu'il ya une différence de degré de l'intelligence émotionnelle entre les filles et les garçons, par ce que les filles apprennent plus tôt que les garçons. Ils ont constaté que les filles savent mieux exprimer leur sentiment et sont plus habiles à employer les mots pour analyser leur réaction émotionnelle et en maîtrise certains, comme le désir de se battre. En revanche les garçons qui n'accordent pas autant d'attention à l'expression des sentiments, deviennent plus souvent inconscient de leurs états affectifs et de celui des autres. (Daniel Goleman, 1997, p171)

Dans le même sens on trouve l'étude de **Carol Gilligau** sur les différences essentielle entre les deux sexes. Elle indique que les garçons sont fiers de leur indépendance et de leur côté « dur à cuire », tandis que les filles considèrent qu'elle appartient à un réseau de relation. (Ibid, p 172)

Deborah Tannen a souligné qu'il y a une différence de degré de l'intelligence émotionnelle, ainsi les filles devenant expertes à déchiffrer les signaux psychologiques verbaux et non verbaux, à exprimer et à communiqué leurs sentiments, les garçons tendant à minimiser les émotions liées à la vulnérabilité, à la culpabilité à la peur et à la peine. (Ibid, p173)

L'étude de **Mayer** et **salovey** (1999), ont montré que les femmes tendaient à produire des scores plus élevés sur les mesures de l'intelligence émotionnelle que les hommes, dans les milieux tant professionnels que personnelle. (Audrey Peter, 2009, p9)

L'étude **Ismail** (إسماعيل) (2002), il résulte qu'il y a une différence de degré de l'intelligence émotionnelle entre les filles et les garçons dans les relations avec autrui. Il affirme que les filles ont des bonnes relations sociales que les garçons. (عبد 2008 ص606 العظیم سلیمان المصدر)

L'étude de **Bénédicte Gendron** (2007), montre qu'il existe effectivement une différence d'utilisation des compétences émotionnelle selon le genre, ainsi les compétences essentielles pour réussir à l'école traditionnelle sont principalement développées chez les filles que les garçons. (Audrey Peter, 2009, p 10)

À partir des résultats de nos hypothèses on constate qu'il n'y a pas de différence de degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre.

Selon ces résultats on peut dire que les garçons et les filles ont des mêmes degrés d'intelligence émotionnelle, cependant les deux sexes ont tendance à expliquer leurs émotions, à comprendre celle des autres et sont capable d'intégrer dans les groupes et de réaliser des bonnes relations avec autrui et même réussissent mieux à l'école.

On a remarqué que les deux sexes peuvent développer de meilleures aptitudes émotionnelles qui leur permettent de réussir dans la vie et peuvent même prendre des décisions sans hésiter dans différents domaines.

Conclusion

Conclusion :

L'adolescence est une période de changement marquée par une réorganisation profonde des relations familiales et un nécessaire réaménagement des pratiques parentales.

Dans ce cadre, on a essayé d'étudier la relation entre les styles de la traitance parentale et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, cependant les manières d'interventions des parents dans l'éducation de leurs enfants constituent une variable essentielle dans le développement socio-affectif et les compétences émotionnelles de l'enfant et de l'adolescent qui leurs permettent de reconnaître, comprendre et accepter leurs propres émotions ainsi les conduites parentales ont une place primordiale dans l'éducation des enfants.

Alors, on a déduit à partir de notre recherche que les styles de la traitance parentale ont un effet considérable sur l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés âgés de 12 à 18ans.

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

- Qu'il y a une relation positive forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basé sur l'affectivité.
- Qu'il n'y a aucune relation entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basé sur le rejet.
- Qu'il y a une relation négative entre l'intelligence émotionnelle et le style de la traitance (mère-père) basé sur la surprotection.
- Qu'il existe de différence de degré entre l'intelligence émotionnelle selon le genre (garçon-fille).

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

En effet la recherche qu'on a menée à effectivement démontrer l'importance de certains styles de la traitance parentale sur le développement des adolescents et leur réussite dans différents domaines de la vie en particulière la scolarisation.

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

- La relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire.
- L'effet des styles parentaux sur le rendement scolaire.
- L'effet de la traitance parentale sur l'intelligence émotionnelle.

Suggestion et conseil :

- Informé les parents et les responsables de l'éducation d'utilisée des styles favorables dans l'éducation de leurs enfants qui basent sur la communication et l'affectivité pour les aider à réussir dans différents domaines et achever les étapes de développement de leurs personnalités.
- Organisée des jours de formation pour les parents, les éducateurs et les enseignants pour les informer les effets de la maltraitance et les styles le plus favorables pour le développement de l'enfant.
- Organisée des campagnes d'information des parents de l'importance du style de traitance (père-mère) suivait dans l'éducation de l'enfant et de l'adolescent.
- Encouragé les enfants à exprimer leurs émotions d'une façon acceptable et éviter de les intérioriser.
- Développer les programmes éducatifs d'adopter les différentes stratégies et les styles qui mettent l'accent sur le développement des compétences émotionnelles et sociales chez les enfants et les adolescents.
- C'est très important aux parents d'organiser des activités collectives pour aider leurs enfants à améliorer leur intelligence émotionnelle à travers les interactions sociales.
- Développer l'intelligence émotionnelle de l'élève, la confiance en soi qu'est la base de la réussite et du bonheur.
- Savoir percevoir les sentiments, les motivations et les préoccupations des autres.

La liste
Bibliographies

La liste bibliographique :

La liste des ouvrages :

1. Angers Maurice, 1997 « **initiation pratique à la méthodologie des sciences humain** », casbah, Alger.
2. Adeline Vanek Drefus et Charlotte Mareau, 2004, « **l'indispensable de la psychologie** », stuaryrama.
3. Armand Colin et Michèle Guidetti, 2002 ; « **les étapes de développement psychologique** ».
4. Bernaud Jean-Luc, 2009, « **test et théorie de l'intelligence** », 2^{ème} édition, Dunod, paris.
5. Chartier Phillippe et LoarerEven, 2005 ; « **évaluer l'intelligence logique** », Dunod, paris
6. Chevalier Christine, 2007 ; « **faire face aux émotions** », Dunod, paris.
7. Chahraoui khadija, Hervé Bénonx, 2003, « **méthodes, évaluation et recherche en psychologie clinique** », Dunod, paris.
8. Daniel Goleman, 1997 ; « **intelligence émotionnelle, comment transformer ses émotions en intelligence** » Traduit par Thiery Piélat. France, loisir boulevard de grenelle, paris.
9. François Dépelteau, 2000, « **la démarche d'une recherche en sciences humaines** », université Laval, de boeck.
10. Jacqueline Arbogast et Al, 2009, « **les services intégrés en parentalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité** » guide d'intervention pour soutenir les pratiques parentales, Québec, 2009.
11. Lautrey Jacques et Richard Jean-François, 2005 ; « **intelligence** », leoisier.
12. Lagacé Lise, 2001 ; « **les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire** » **comprendre, prévenir, intervenir**), conseil supérieur de l'éducation, Québec.
13. PierrG. Coslin, 2010 ; « **psychologie da l'adolescent** », Armand Colin, paris.
14. Mathieu Guidère, 2004, « **méthodologie de la recherche** », université lyon2, Ellipses.

La liste bibliographique

15. Papalia Diane. E, Olds Sally W, Felman Ruth D, 2009 ; « **psychologie de développement humain** », 7^{ème} édition, Chenelière Mcgraw-Hill.

16. Pascal Mallet, Claire Mallet, Anne Baudier, Frédérique Cuisinier, 2003, « **psychologie de développement enfant et adolescent** », édition, Belin.

17. RodP lotnik, 2005 ; « **Introduction à la psychologie** », 2^{ème} édition, San Diego State université, chenelière éducation.

La liste des thèses et article :

18. Audrey Péter, 2009 ; « **l'influence du genre dans la gestion des conflits** », thèse d'étude à la haut école pédagogique du valais,

19. Boto Lionel, 2010 ; « **l'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale?** » management et avenir, vol ;1, N°31, p 407-430.

20. Bondawé 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.

21. Bernard Terrisse et François Larose, 2009 ; « **échelle des compétences éducatives parentales pour les parents d'enfants âgés de 2 à 5ans (version1), de 4 à 6ans (version2) et de 6 à 9 ans (version 3)** » édition revue et adapter du Q.E.A.P.E.P.

22. Céline Stassart, 2013 ; « **les facteurs parentaux, les stéréotypes de genre et l'intelligence émotionnelle dans le développement d'une sensibilité à l'anxiété chez l'enfant** » thèse de doctorat en psychologie, université de Liège, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

23. Calixite jimmy, 2008 ; « **milieu familial et réussite scolaire du rôle des interactions parent-adolescent axées sur l'école dans la réussite scolaire de l'adolescent haïtien vivant en milieu défavorisé** » thèse en psychologie, université d'état d'haïté, faculté des sciences humaines.

La liste bibliographique

24. Dominique Houssouloge, 2012, « **l'intelligence émotionnelle ; une des clés de la réussite scolaire** », analyse UFAPEC ; union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique.
25. Golouboff Nathalie, 2007 ; « **la reconnaissance des émotions faciales ; développement chez l'enfant saint et épileptique** » thèse de doctorat, université Paris, Descartes, institue de psychologie.
26. Isabelle Berat, 2008, « **l'influence de la publicité sur les comportements de santé de jeunes** », thèse de doctorat en science du mouvement humain, université Montpellier1, UFR, staps.
27. Jean-Jacques Doucet, Anouk Utzschneider et Jimmy Bousque, 2009, « **influence parentale sur le rendement scolaire ; comparaison entre des élèves nés au canada et des élèves nés à l'extérieur du pays** », nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol ; 12, N°2, P227-242, université de Moncton.
28. Jacinth Giguère, 2000, « **le style et les différences liées au genre chez les adolescents dépressif, à trouble extériorisé et délinquante** », thèse de doctorat, université à trois rivières.
29. Julie Marette et Al, 2005, « **évolution de l'engagement parental auprès des élèves en difficulté de comportement et élèves ordinaires au début de secondaire** », vol ;8, N°2, p 47-56.
30. Katzé Martina et Venter Lan, 2011 ; « **les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur publique : étude empirique, revue intentionnelle des sciences administrative** » vol 77, p 405 439.
31. Larroque Laetitia, 2011 ; « **l'influence des pratique éducatives parentales et des pratiques pédagogique enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité** », thèse de doctorat en psychologie, université Rennes2, école doctorale science humaines et sociale.
32. Michel Claes, 2004 ; « **les relations entre parent et adolescent ; un bilan des travaux actuel** » P 205-226.

La liste bibliographique

33. Maud petit, 2011 ; « **l'intelligence émotionnelle au sein du secteur hôtelier ; l'exemple de sofitel, marque du groupe accor** » thèse professionnel, université Paris1 Pantheon Sorbonn, institut de recherche et d'études supérieures du tourisme.
34. Mohamad kaddour Abdallah, 2011, « **pratique éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire ; comparaison interculturelle entre enfants syriens et français** », thèse de doctorat en psychologie, école doctorat science humaines et sociales, université Rennes2.
35. Michel Cleas et Eric Lacours, 2001, « pratique parentales et comportements déviants à l'adolescent » vol ; 53, P 379-399.
36. Nathalie Savard, 2010, « **la théorie de l'attachement ;une approche conceptuelle au service de la protection de l'enfance** », cahier thématique, assembler des départements de France, observatoire notionnelle de l'enfance en danger.
37. Pierre Claver Mihorto, 2006 ;« **approche psychosociale des pratiques traditionnelles de guérison des envoutes ou des possèdes par les thérapeutes traditionnels ; étude des représentations sociales de française et de gabonais** » thèse de doctorat en psychologie, université Charles de gaulle lille3, école doctorale science de l'homme et de la société.
38. Pierre Potvin et Al, 1999, « **risque d'abandon scolaire, style parental et participation parental au suivi scolaire** ». Revue canadienne de l'éducation vol ;24, N°4, p 441-453
39. Rollande Déslande et Egide Royer, 1994 ; « **participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire** » vol, 43, N°2, p 63-80.
40. Samson Annie, Jocelyne Giasson, et Lise Saint-Lautrent, 2000, « **les realtions entre le style de la mère etses interventions en situation de lecture avec son enfant** », vol,7 N°2 , p163-186.

La liste bibliographique en arabe :

41. اسيا براكات ,2000, "العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والاكنتاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المرجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف" , رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس بكلية التربية بجامعة ام القرى.
42. نبيلة اكرم بخاري , 2007 " الذكاء الانفعالي واساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف" مذكرة الماجستير في علم النفس بكلية التربية جامعة ام القرى.
43. قزوي جقيقة , 2009, "الحاجات الارشادية للطالب الجامعي وعلاقتها بالسلوك التوكيدي وفق اساليب المعاملة الوالدية" , مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الارشاد النفسي والصحة النفسية , جامعة الجزائر كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية للارطفونيا.
44. مريم سعداوي , 2010, "علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" , مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي, جامعة بوزريعة.
45. عبد العظيم سليمان المصدر, 2008, " الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة" , مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية) المجلد السادس عشر, العدد الاول, 632-587
46. عليوات ملححة 2009 "مناخ الاسري و علاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس" , دراسة ميدانية بثا نويات ولايتي البويرة وتيزي وزو, مذكرة ماجستير في تخصص علم النفس وعلوم التربية.
47. نجاح احمد الدويك, 2008 " اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة" الجامعة الاسلامية عزة عمادة الدراسات العليا, كلية التربية قسم علم النفس.

Les sites internet :

<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/>

www.edukeo/théorie-attachement.htm

<http://www.construire.ch>.

www.stratégie.gouve.fr

Annexes

مقياس أساليب المعاملة الوالدية

المستوى الدراسي:

السن:

الجنس:

التعليمات:

الرجاء الإجابة على هذه العبارات بصدق فليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

هذه العبارات تتمحور حول طريقة معاملة الوالدين لأبناء (الأب و الأم).

يوجد في كل عبارة أربعة اختيارات خاصة برأيك في معاملة الأبناء و أربعة أخرى لمعاملة الأمهات.

- المطلوب منك إن تقرا كل عبارة جيدا ثم الإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة الخاصة بالاختيار (دائما).

- إذا كانت العبارة تنطبق في بعض الحالات ولا تنطبق في أخرى مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (×) في الخانة الخاصة بالاختيار (أحيانا).

- إذا كانت العبارة تنطبق نادرا مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (×) في الخانة الخاصة بالاختيار (نادرا).

- إذا كانت العبارة لا تنطبق تماما مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (×) في الخانة الخاصة بالاختيار (أبدا).

حدد رأيك في أسلوب الأب في الجزء الخاص به, وفي أسلوب الأم في الجزء الخاص بها في ورقة الإجابة.

لا تترك سؤالا دون ايجابية ولا تضع أكثر من علامتين أمام الجواب على رأيك في معاملة الأب وفي معاملة الأم.

تأكد عزيزي التلميذ بان الإجابات سوف تستخدم من اجل البحث العلمي.

| معاملة الأب | | | | معاملة الأم | | | | العبارات | |
|-------------|--------|-------|------|-------------|--------|-------|------|----------|--|
| دائما | أحيانا | نادرا | أبدا | دائما | أحيانا | نادرا | أبدا | | |
| | | | | | | | | 01 | عند قدومك إلى المنزل عليك إن تخبر والديك عما قمت به طوال اليوم |
| | | | | | | | | 02 | عندما تكون حزينا والديك يكونان إلى جانبك ويساعدونك و يحاولان التخفيف عنك |
| | | | | | | | | 03 | والداك يريدان أن تبوح لهم بأسرارك |
| | | | | | | | | 04 | يخبرك والدك بعدم رضاهم عن سلوكك داخل المنزل |
| | | | | | | | | 05 | والداك يحببانك كما أنت |
| | | | | | | | | 06 | يخبرك والداك بحزنهم عند قيامك بعمل لا يعجبهم |
| | | | | | | | | 07 | والداك يلعبان معك و يهتمان بهوايتك |
| | | | | | | | | 08 | والداك يعاملانك بظلم |
| | | | | | | | | 09 | والداك يخافون بما سوف تقوم به بعد خروجك من المدرسة |
| | | | | | | | | 10 | والداك يصغون إليك و يعطون اعتبارا لأرائك |
| | | | | | | | | 11 | والداك يتمنيان أن تكون كالأفراد الآخرين |
| | | | | | | | | 12 | أنت تشعر بالذنب عندما تسلك طريقا لا يوافق والديك عليه |
| | | | | | | | | 13 | يعتقد والديك بأنك السبب في كل المشاكل |
| | | | | | | | | 14 | والديك يعاقبانك بدون سبب |
| | | | | | | | | 15 | والديك يريدان البقاء معك فترة أطول |
| | | | | | | | | 16 | يتدخل والديك في طريقة ارتداء ملابسك و مظهرك |
| | | | | | | | | 17 | يظهرا لك والديك حبهما عطفهما |
| | | | | | | | | 18 | يوبخانك والديك كثيرا أمام الناس |
| | | | | | | | | 19 | يخافان والديك من حدوث شيء لك |
| | | | | | | | | 20 | والديك يشجعانك على ترفيه نفسك و تعلم الأشياء |
| | | | | | | | | 21 | تشعر بالخيبة عندما يرفضان إعطائك ما تريد |
| | | | | | | | | 22 | لا يعطيك والديك كل ما تريد لخوفهم من فساد أخلاقك |
| | | | | | | | | 23 | لما تمر بظروف سيئة يحاولان والديك التخفيف عنك و مساعدتك |
| | | | | | | | | 24 | تشعر بوجود دفي وحنان بينك و بين |

| | | | | | | | | والديك | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | | | | تشعر ان والديك يحتقرانك و يحقدان عليك | 25 |
| | | | | | | | | لا يخبرانك والديك دوما بحبهما لك و لكن غالبا يحضنانك و يقبلانك | 26 |
| | | | | | | | | عند قيامك بشيء سخييف تستطيع أن تبينه لوالديك | 27 |
| | | | | | | | | يضربانك والديك بدون سبب | 28 |
| | | | | | | | | يمنعك والديك من القيام بأشياء خوفا عليك | 29 |
| | | | | | | | | يمدحك والديك و يفخران بك | 30 |
| | | | | | | | | أنت واحد من أولئك الذين يوبخهم والديهم بمجرد حدوث مشكل في المنزل | 31 |
| | | | | | | | | عندما ترتكب خطأ ما ينظرا ليك والديك بحزن حتى يشعرانك بالذنب و تخجل من نفسك | 32 |
| | | | | | | | | والديك يساعداك ويدعمانك عندما تقدم على عمل صعب | 33 |
| | | | | | | | | يثق فيك والديك و يسمحان له بإعطاء آرائك الخاصة | 34 |

تأكد عزيز التلميذ أن هذا الملحق لغرض البحث فقط

شكرا

مقياس الذكاء الانفعالي

الرجاء وضع دائرة على الخانة التي تتفق مع استجابتك أو شعورك نحو كل جملة على حدى مع العلم انه لا توجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة وإنما المطلوب معرفة رأيك الخاص, وان هذه الإجابات لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

| العبارات | غير موافق تماما | غير موافقا | لا ادري | موافق | موافق تماما |
|---|-----------------|------------|---------|-------|-------------|
| 01 أنا اعرف متى احدث . الآخرين عن مشاكل الشخصية | | | | | |
| 02 عندما تواجهني الصعاب أتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة و تغلبت عليها | | | | | |
| 03 أتوقع أن أنجز ما عزمت عليه بشكل جيد | | | | | |
| 04 يجد الآخرون سهولة في الثقة بي. | | | | | |
| 05 أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين | | | | | |
| 06 بعض الأحداث الهامة التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم و غير مهم | | | | | |
| 07 عندما يتغير مزاجي تتضح لي إمكانيات جديدة | | | | | |
| 08 العواطف إحدى الأمور التي تجعل حياتي جديرة بالعيش | | | | | |
| 09 اعرف أحاسيسي كما أعيشها | | | | | |
| 10 أتوقع حدوث أشياء حسنة. | | | | | |
| 11 أحب أن أشرك الآخرين في مشاعري | | | | | |
| 12 عندما أعيش عاطفة ايجابية اعرف كيف اجعلها تدوم | | | | | |
| 13 ارتب أحداثا تعجب الآخرين | | | | | |
| 14 ابحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا | | | | | |
| 15 أنا اعرف الإشارات غير اللفظية التي أوجهها للآخرين | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | أقدم نفسي بشكل يترك انطبعا جيدا لدي الآخرين | 16 |
| | | | | | عندما أكون بحالة جيدة يسهل علي حل المشكلات | 17 |
| | | | | | عندما انظر إلى الناس اعرف ما بهم | 18 |
| | | | | | اعرف لماذا تتغير مشاعري | 19 |
| | | | | | عندما يكون مزاجي ايجابيا باستطاعتي إيجاد أفكار جديدة | 20 |
| | | | | | أنا أسيطر تماما على أحاسيسي | 21 |
| | | | | | أتعرف بسهولة على المشاعر التي أعايشها | 22 |
| | | | | | احفز نفسي بتصور نتائج جيدة للمهام التي أقوم بها | 23 |
| | | | | | اشكر الآخرين عندما يقومون بشيء جيد | 24 |
| | | | | | أنا أدرك الرسائل غير اللفظية التي يوجهها الآخرون | 25 |
| | | | | | عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته اشعر كأنني عايشة هذه الحادثة بنفسني | 26 |
| | | | | | عندما اشعر بتغير في مشاعري أميل إلى إيجاد أفكار جديدة | 27 |
| | | | | | عندما أواجه عائقا استسلم لأنني اعتقد إنني سأفشل | 28 |
| | | | | | اعرف ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم | 29 |
| | | | | | أساعد الناس على أن يكونوا أفضل في الأوقات الصعبة | 30 |
| | | | | | استعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي لمواجهة الصعوبات | 31 |
| | | | | | الآخرين أتعرف على أحاسيس استطيع أن بالاستماع إلى صوتهم | 32 |
| | | | | | أجد صعوبة في فهم لماذا يشعر الآخرون بهذه الطريقة | 33 |

تأكد عزيزي التلميذ أن هذا الملحق لغرض البحث

شكرا

Les résultats d'application des échelles :

| le degré de l'intelligence émotionnelle | le style de la traitance mère basée sur l'affectivité | le style de la traitance mère basée sur le rejet | le style de la traitance mère basée sur la surprotection | le style de la traitance père basée sur l'affectivité | le style de la traitance père basée sur le rejet | le style de la traitance père basée sur la surprotection | le genre |
|---|---|--|--|---|--|--|----------|
| 115 | 39 | 29 | 28 | 37 | 32 | 28 | masculin |
| 120 | 41 | 36 | 30 | 40 | 35 | 31 | féminin |
| 136 | 47 | 34 | 19 | 44 | 31 | 18 | masculin |
| 165 | 52 | 33 | 18 | 49 | 34 | 19 | masculin |
| 112 | 38 | 29 | 30 | 40 | 28 | 32 | masculin |
| 139 | 44 | 31 | 19 | 42 | 28 | 18 | masculin |
| 115 | 38 | 33 | 28 | 37 | 33 | 27 | masculin |
| 111 | 32 | 32 | 33 | 33 | 36 | 30 | masculin |
| 121 | 39 | 26 | 34 | 39 | 26 | 33 | féminin |
| 103 | 33 | 35 | 39 | 35 | 33 | 38 | féminin |
| 96 | 31 | 27 | 41 | 29 | 24 | 42 | féminin |
| 97 | 32 | 30 | 40 | 35 | 34 | 41 | féminin |
| 130 | 48 | 34 | 18 | 46 | 34 | 19 | féminin |
| 114 | 39 | 32 | 23 | 39 | 33 | 26 | féminin |
| 101 | 31 | 39 | 37 | 33 | 39 | 35 | féminin |
| 125 | 40 | 29 | 25 | 40 | 30 | 25 | féminin |
| 165 | 53 | 32 | 19 | 49 | 29 | 20 | féminin |
| 115 | 37 | 35 | 25 | 38 | 35 | 27 | féminin |
| 130 | 45 | 25 | 21 | 47 | 25 | 22 | féminin |
| 101 | 32 | 30 | 38 | 35 | 32 | 38 | masculin |
| 101 | 29 | 20 | 37 | 28 | 22 | 36 | masculin |
| 118 | 33 | 31 | 27 | 37 | 33 | 37 | masculin |
| 129 | 40 | 22 | 28 | 42 | 32 | 29 | masculin |
| 108 | 29 | 32 | 36 | 28 | 32 | 35 | masculin |
| 131 | 43 | 37 | 23 | 43 | 37 | 22 | féminin |
| 124 | 41 | 36 | 25 | 45 | 28 | 26 | féminin |
| 91 | 36 | 38 | 40 | 33 | 38 | 39 | masculin |
| 133 | 41 | 33 | 20 | 44 | 23 | 22 | masculin |
| 137 | 44 | 35 | 21 | 48 | 32 | 19 | masculin |
| 130 | 39 | 35 | 19 | 38 | 38 | 20 | masculin |
| 114 | 35 | 30 | 24 | 33 | 32 | 45 | masculin |
| 128 | 39 | 35 | 20 | 40 | 35 | 22 | féminin |
| 107 | 35 | 35 | 32 | 35 | 34 | 33 | féminin |
| 115 | 38 | 36 | 24 | 39 | 35 | 25 | féminin |
| 121 | 40 | 38 | 22 | 42 | 31 | 23 | féminin |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----------|
| 101 | 33 | 34 | 32 | 36 | 34 | 32 | féminin |
| 126 | 40 | 36 | 24 | 41 | 29 | 24 | féminin |
| 114 | 38 | 21 | 27 | 37 | 21 | 29 | féminin |
| 110 | 33 | 30 | 36 | 32 | 30 | 35 | féminin |
| 125 | 40 | 32 | 22 | 41 | 35 | 23 | féminin |
| 115 | 28 | 33 | 26 | 28 | 33 | 27 | féminin |
| 111 | 31 | 29 | 32 | 33 | 29 | 32 | féminin |
| 108 | 30 | 33 | 35 | 33 | 35 | 34 | masculin |
| 116 | 32 | 29 | 28 | 30 | 24 | 27 | masculin |
| 121 | 37 | 33 | 23 | 38 | 32 | 24 | masculin |
| 127 | 41 | 29 | 22 | 44 | 26 | 22 | masculin |
| 114 | 33 | 33 | 26 | 34 | 35 | 27 | masculin |
| 144 | 46 | 32 | 26 | 47 | 32 | 27 | masculin |
| 112 | 41 | 35 | 36 | 47 | 35 | 37 | masculin |
| 105 | 34 | 28 | 37 | 35 | 26 | 38 | masculin |
| 108 | 32 | 35 | 34 | 32 | 30 | 33 | masculin |
| 108 | 32 | 30 | 35 | 32 | 28 | 34 | masculin |
| 140 | 51 | 34 | 18 | 49 | 37 | 20 | masculin |
| 107 | 35 | 36 | 33 | 36 | 34 | 31 | masculin |
| 117 | 37 | 19 | 28 | 38 | 24 | 28 | masculin |
| 113 | 36 | 35 | 27 | 36 | 35 | 29 | féminin |
| 98 | 29 | 33 | 41 | 30 | 35 | 42 | féminin |
| 120 | 37 | 31 | 26 | 38 | 31 | 25 | féminin |
| 104 | 31 | 29 | 37 | 32 | 29 | 38 | féminin |
| 110 | 36 | 27 | 32 | 33 | 25 | 33 | féminin |
| 145 | 40 | 24 | 20 | 42 | 28 | 21 | masculin |
| 132 | 41 | 30 | 23 | 47 | 30 | 23 | masculin |
| 129 | 39 | 29 | 24 | 38 | 28 | 22 | féminin |
| 139 | 44 | 34 | 22 | 46 | 34 | 23 | féminin |
| 128 | 40 | 36 | 24 | 38 | 34 | 25 | féminin |
| 136 | 43 | 34 | 23 | 46 | 34 | 23 | féminin |
| 101 | 35 | 30 | 35 | 36 | 22 | 36 | masculin |
| 126 | 40 | 36 | 26 | 41 | 35 | 27 | masculin |
| 125 | 38 | 38 | 29 | 38 | 30 | 30 | féminin |
| 141 | 46 | 34 | 22 | 45 | 34 | 23 | féminin |
| 150 | 50 | 36 | 18 | 48 | 37 | 19 | féminin |
| 123 | 39 | 36 | 24 | 38 | 57 | 25 | féminin |
| 136 | 40 | 26 | 22 | 40 | 29 | 23 | féminin |
| 141 | 46 | 24 | 20 | 44 | 18 | 19 | féminin |
| 107 | 34 | 35 | 38 | 35 | 35 | 39 | féminin |
| 123 | 39 | 34 | 25 | 40 | 33 | 25 | masculin |
| 146 | 45 | 38 | 21 | 47 | 36 | 21 | masculin |
| 126 | 40 | 38 | 26 | 43 | 38 | 27 | masculin |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----------|
| 119 | 37 | 35 | 30 | 38 | 33 | 31 | féminin |
| 137 | 47 | 38 | 23 | 44 | 37 | 24 | féminin |
| 133 | 41 | 35 | 23 | 43 | 35 | 22 | féminin |
| 135 | 42 | 39 | 22 | 48 | 37 | 21 | féminin |
| 122 | 39 | 28 | 28 | 41 | 26 | 29 | féminin |
| 128 | 40 | 34 | 29 | 43 | 32 | 31 | féminin |
| 144 | 50 | 38 | 22 | 45 | 34 | 25 | masculin |
| 145 | 51 | 31 | 21 | 50 | 29 | 20 | masculin |
| 134 | 40 | 37 | 23 | 43 | 23 | 19 | masculin |
| 151 | 48 | 37 | 18 | 44 | 35 | 20 | féminin |
| 122 | 39 | 35 | 24 | 46 | 37 | 22 | féminin |
| 157 | 49 | 36 | 21 | 48 | 36 | 21 | féminin |
| 123 | 38 | 24 | 27 | 38 | 22 | 25 | féminin |
| 137 | 44 | 25 | 24 | 38 | 30 | 23 | masculin |
| 96 | 28 | 37 | 40 | 29 | 37 | 41 | masculin |
| 139 | 41 | 33 | 18 | 41 | 33 | 19 | masculin |
| 118 | 39 | 34 | 25 | 40 | 33 | 25 | masculin |
| 147 | 48 | 36 | 20 | 48 | 36 | 20 | masculin |
| 132 | 42 | 30 | 22 | 41 | 30 | 23 | masculin |
| 161 | 50 | 36 | 19 | 48 | 21 | 21 | masculin |
| 124 | 40 | 35 | 25 | 38 | 35 | 27 | masculin |
| 130 | 38 | 34 | 24 | 37 | 30 | 26 | masculin |
| 112 | 34 | 37 | 30 | 33 | 37 | 31 | féminin |
| 122 | 37 | 30 | 25 | 38 | 27 | 24 | féminin |
| 121 | 36 | 36 | 28 | 38 | 39 | 29 | féminin |
| 131 | 40 | 39 | 23 | 41 | 39 | 22 | féminin |
| 150 | 47 | 37 | 19 | 48 | 37 | 20 | féminin |
| 117 | 38 | 31 | 29 | 39 | 31 | 31 | masculin |
| 103 | 32 | 37 | 37 | 31 | 34 | 38 | masculin |
| 119 | 37 | 33 | 32 | 36 | 32 | 33 | masculin |
| 153 | 46 | 34 | 21 | 44 | 33 | 21 | masculin |
| 126 | 40 | 35 | 26 | 41 | 32 | 25 | féminin |
| 149 | 46 | 36 | 18 | 43 | 37 | 19 | féminin |
| 122 | 40 | 34 | 26 | 41 | 33 | 27 | féminin |
| 119 | 39 | 33 | 27 | 37 | 33 | 26 | féminin |
| 141 | 45 | 37 | 19 | 43 | 31 | 20 | féminin |
| 146 | 46 | 47 | 20 | 42 | 37 | 19 | masculin |
| 155 | 50 | 40 | 18 | 48 | 39 | 19 | masculin |
| 138 | 46 | 36 | 22 | 50 | 35 | 23 | masculin |
| 147 | 46 | 36 | 21 | 44 | 36 | 22 | masculin |
| 127 | 40 | 33 | 25 | 41 | 32 | 24 | masculin |
| 124 | 41 | 38 | 24 | 43 | 38 | 25 | féminin |
| 120 | 44 | 36 | 28 | 47 | 23 | 27 | féminin |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|---------|
| 127 | 41 | 35 | 27 | 43 | 35 | 23 | féminin |
| 106 | 21 | 23 | 39 | 23 | 29 | 38 | féminin |
| 90 | 22 | 33 | 42 | 23 | 33 | 43 | féminin |
| 146 | 47 | 37 | 22 | 47 | 35 | 23 | féminin |
| 142 | 43 | 40 | 23 | 44 | 40 | 24 | féminin |
| 120 | 39 | 37 | 25 | 40 | 36 | 33 | féminin |
| 130 | 42 | 36 | 23 | 41 | 35 | 28 | féminin |
| 129 | 40 | 38 | 24 | 39 | 38 | 23 | féminin |
| 153 | 50 | 33 | 22 | 49 | 33 | 24 | féminin |
| 116 | 37 | 38 | 30 | 38 | 40 | 31 | féminin |
| 143 | 43 | 29 | 23 | 42 | 28 | 23 | féminin |
| 143 | 47 | 27 | 24 | 49 | 45 | 22 | féminin |
| 112 | 35 | 37 | 32 | 34 | 37 | 33 | féminin |
| 108 | 32 | 31 | 26 | 34 | 30 | 25 | féminin |
| 136 | 45 | 26 | 27 | 43 | 26 | 28 | féminin |
| 108 | 32 | 37 | 29 | 31 | 37 | 29 | féminin |
| 121 | 38 | 26 | 31 | 39 | 35 | 32 | féminin |
| 131 | 44 | 35 | 26 | 45 | 36 | 28 | féminin |
| 120 | 40 | 28 | 26 | 41 | 30 | 26 | féminin |
| 151 | 48 | 37 | 23 | 47 | 36 | 24 | féminin |
| 125 | 42 | 40 | 28 | 40 | 40 | 29 | féminin |
| 119 | 39 | 36 | 39 | 38 | 35 | 29 | féminin |
| 132 | 43 | 37 | 29 | 45 | 37 | 29 | féminin |
| 115 | 33 | 31 | 30 | 34 | 36 | 31 | féminin |
| 95 | 25 | 36 | 34 | 22 | 31 | 34 | féminin |
| 127 | 41 | 33 | 30 | 42 | 35 | 29 | féminin |
| 140 | 42 | 38 | 25 | 50 | 38 | 26 | féminin |
| 151 | 44 | 30 | 22 | 43 | 30 | 20 | féminin |
| 117 | 37 | 38 | 28 | 38 | 38 | 28 | féminin |
| 120 | 40 | 39 | 33 | 38 | 34 | 32 | féminin |
| 117 | 38 | 35 | 29 | 34 | 35 | 30 | féminin |
| 113 | 37 | 35 | 33 | 38 | 35 | 35 | féminin |
| 114 | 36 | 29 | 26 | 41 | 30 | 26 | féminin |
| 141 | 44 | 38 | 28 | 46 | 38 | 30 | féminin |
| 126 | 40 | 33 | 32 | 38 | 29 | 33 | féminin |
| 143 | 42 | 38 | 29 | 43 | 40 | 31 | féminin |
| 134 | 39 | 29 | 23 | 37 | 28 | 23 | féminin |
| 120 | 37 | 30 | 26 | 38 | 28 | 33 | féminin |
| 114 | 36 | 37 | 32 | 57 | 37 | 34 | féminin |
| 123 | 39 | 33 | 37 | 40 | 33 | 37 | féminin |
| 109 | 33 | 37 | 31 | 33 | 35 | 29 | féminin |
| 134 | 33 | 26 | 34 | 34 | 26 | 44 | féminin |
| 129 | 40 | 34 | 29 | 39 | 30 | 25 | féminin |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----------|
| 135 | 44 | 35 | 31 | 44 | 35 | 30 | féminin |
| 132 | 40 | 36 | 34 | 43 | 36 | 34 | féminin |
| 128 | 39 | 28 | 29 | 37 | 31 | 44 | féminin |
| 137 | 41 | 24 | 28 | 45 | 25 | 26 | féminin |
| 118 | 39 | 29 | 32 | 38 | 23 | 28 | féminin |
| 117 | 37 | 37 | 26 | 36 | 37 | 31 | féminin |
| 119 | 39 | 38 | 31 | 40 | 38 | 31 | féminin |
| 125 | 37 | 31 | 26 | 38 | 30 | 27 | féminin |
| 122 | 38 | 25 | 34 | 40 | 28 | 32 | féminin |
| 131 | 44 | 34 | 32 | 45 | 33 | 33 | féminin |
| 115 | 35 | 33 | 31 | 37 | 31 | 30 | féminin |
| 114 | 34 | 30 | 25 | 34 | 31 | 24 | féminin |
| 135 | 45 | 37 | 32 | 44 | 37 | 29 | féminin |
| 135 | 44 | 26 | 31 | 47 | 35 | 30 | féminin |
| 141 | 41 | 27 | 41 | 41 | 26 | 42 | masculin |
| 119 | 37 | 30 | 26 | 42 | 25 | 24 | masculin |
| 141 | 44 | 25 | 21 | 43 | 25 | 22 | masculin |
| 116 | 36 | 38 | 32 | 35 | 37 | 32 | masculin |
| 109 | 33 | 37 | 32 | 32 | 36 | 32 | masculin |
| 129 | 44 | 39 | 26 | 43 | 39 | 27 | masculin |
| 120 | 40 | 34 | 37 | 41 | 40 | 36 | masculin |
| 104 | 30 | 30 | 31 | 31 | 30 | 29 | masculin |
| 123 | 39 | 33 | 30 | 39 | 35 | 31 | masculin |
| 129 | 40 | 13 | 24 | 40 | 14 | 19 | masculin |
| 93 | 25 | 36 | 29 | 26 | 36 | 29 | masculin |
| 117 | 38 | 33 | 29 | 39 | 33 | 28 | masculin |
| 127 | 40 | 33 | 30 | 41 | 32 | 31 | masculin |
| 120 | 37 | 34 | 26 | 38 | 34 | 26 | masculin |
| 87 | 22 | 36 | 25 | 23 | 31 | 27 | masculin |
| 129 | 40 | 34 | 25 | 39 | 34 | 25 | masculin |
| 114 | 37 | 36 | 28 | 36 | 35 | 29 | masculin |
| 116 | 36 | 38 | 35 | 38 | 38 | 35 | masculin |
| 127 | 37 | 35 | 34 | 36 | 31 | 34 | masculin |
| 112 | 33 | 33 | 33 | 32 | 31 | 33 | masculin |
| 129 | 40 | 34 | 31 | 41 | 31 | 32 | masculin |
| 118 | 37 | 37 | 27 | 39 | 37 | 28 | masculin |
| 143 | 41 | 28 | 28 | 42 | 30 | 26 | masculin |
| 121 | 39 | 34 | 33 | 38 | 34 | 33 | masculin |
| 143 | 41 | 20 | 22 | 39 | 26 | 19 | masculin |
| 113 | 38 | 36 | 30 | 39 | 36 | 30 | masculin |
| 121 | 38 | 28 | 33 | 40 | 34 | 34 | masculin |
| 97 | 27 | 33 | 29 | 29 | 39 | 30 | masculin |
| 124 | 39 | 36 | 31 | 38 | 40 | 31 | masculin |

| | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----------|
| 115 | 35 | 38 | 30 | 34 | 38 | 32 | masculin |
| 135 | 47 | 37 | 28 | 48 | 37 | 30 | masculin |
| 121 | 38 | 35 | 31 | 36 | 35 | 31 | masculin |
| 114 | 34 | 38 | 31 | 35 | 37 | 27 | masculin |
| 106 | 30 | 38 | 30 | 32 | 38 | 28 | masculin |
| 108 | 29 | 22 | 31 | 25 | 27 | 30 | masculin |
| 116 | 40 | 34 | 30 | 43 | 32 | 25 | masculin |
| 145 | 41 | 34 | 31 | 39 | 34 | 31 | masculin |
| 115 | 36 | 27 | 29 | 35 | 31 | 28 | masculin |
| 148 | 43 | 23 | 21 | 44 | 27 | 25 | masculin |
| 96 | 23 | 39 | 27 | 22 | 37 | 26 | masculin |
| 104 | 36 | 29 | 28 | 38 | 33 | 25 | masculin |
| 104 | 38 | 34 | 22 | 38 | 31 | 25 | masculin |
| 111 | 39 | 29 | 31 | 36 | 32 | 31 | masculin |
| 106 | 39 | 27 | 27 | 40 | 28 | 25 | masculin |
| 113 | 38 | 34 | 33 | 42 | 36 | 27 | masculin |
| 106 | 33 | 29 | 30 | 41 | 28 | 30 | masculin |
| 113 | 34 | 26 | 24 | 37 | 26 | 25 | masculin |
| 106 | 33 | 37 | 32 | 37 | 37 | 32 | masculin |
| 103 | 32 | 35 | 29 | 41 | 38 | 27 | masculin |
| 99 | 28 | 29 | 28 | 30 | 32 | 29 | masculin |
| 119 | 48 | 38 | 30 | 38 | 32 | 31 | masculin |
| 132 | 55 | 36 | 22 | 52 | 35 | 29 | masculin |

Tableau de la fréquence :

H1

Corrélations

| | | I.EMOTIO | AFFICT.M |
|----------|--|-----------------------|----------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| AFFICT.M | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | ,871** ,000 230 | |

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations

| | | I.EMOTIO | AFFICT.P |
|----------|--|-----------------------|----------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| AFFICT.P | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | ,778** ,000 230 | |

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

H2

Corrélations

| | | I.EMOTIO | REGET.M |
|----------|--|---------------------|---------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| REGET.M | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | ,051 ,439 230 | |

Corrélations

| | | I.EMOTIO | REGET.P |
|----------|--|---------------------|---------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| REGET.P | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | ,004 ,951 230 | |

H3

Corrélations

| | | I.EMOTIO | PROTEC.M |
|----------|--|------------------------|----------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| PROTEC.M | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | -,683** ,000 230 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

| | | I.EMOTIO | PROTEC.P |
|----------|--|------------------------|----------|
| I.EMOTIO | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | | |
| PROTEC.P | Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N | -,625** ,000 230 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

H4

Statistiques de groupe

| GENRE | | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|----------|----------|-----|---------|------------|-------------------------|
| I.EMOTIO | masculin | 110 | 121,91 | 16,17 | 1,54 |
| | feminin | 120 | 124,68 | 14,09 | 1,29 |

Test d'échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|----------|---------------------------------|--|------|----------------------------------|---------|-------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| I.EMOTIO | Hypothèse de variances égales | 3,628 | ,058 | -1,390 | 228 | ,166 | -2,77 | 2,00 | -6,71 | 1,16 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,382 | 217,189 | ,168 | -2,77 | 2,01 | -6,73 | 1,18 |

Résumé :

La présente étude vise à vérifier le lien entre la traitance parentale et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, l'échantillon se compose de 230 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année secondaire (12-18 ans). La traitance parentale est évaluée à l'aide de l'échelle de EMBU (The Egnä Minnen Beträffand Mppforstran) 1980, et l'intelligence émotionnelle a été mesurée à l'aide de l'échelle de Schutte et Al (1998), d'après l'analyse des résultats obtenue durant l'étude nous avons constaté que il ya une relation forte positive entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (père-mère) basée sur l'affectivité, cependant il n'ya pas de relation entre l'IE et le style de traitance (père-mère) basée sur le rejet, et même nous avons constatée qu'il existe une relation négative forte entre l'intelligence émotionnelle et le style de traitance (père-mère) basée sur la surprotection, ainsi que nous avons remarqué qu'il n'ya pas de différence de degré de l'IE selon le genre.

Mots clé : la traitance parentale, l'intelligence émotionnelle, l'adolescent scolarisé.