



Faculté des Science Humaine et Sociales
Département Des Science Sociale

Mémoire de fin de cycle sous le thème :

L'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'agressivité chez les adolescents scolarisés âges de (11-18 ans)

Étude réalisée au sien

De CEM Malek Kaddoum d'Akbou

En vue l'obtention du diplôme de Master

Option : Psychologie Clinique

Réalisé par :

M^{elle} DOUDACHE Fazia

M^{elle} REZKALLAH Lynda

Sous la direction de:

M^r : BENCHALLAL Abdelouahab

Année universitaire : 2016/2017

Remerciement

Nous tenons a la fin de ce travail a remercier Bon Dieu le tout puissant de nous avoir donné la foi et de nous avoir permis d'en arriver la.

Nous remercions infiniment vont Mr BENCHALLAL ABDELOUAHAB, notre encadreur Dont la disponibilité, le savoir faire et le soutien ne nous ont jamais fait défaut.

Nous remercions également le directeur de CEM Mejdahed Malek d'Akbou Pour sa contribution a notre recherche.

Nous remerciment tous les enseignants de la faculté des sciences social humaine de l'Université ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA.

Enfin, à tous ceux qui ont contribué directement ou indirectement à la concrétisation de ce mémoire.

Dédicace

Mes dédicaces vont

A la plus cher femme du monde ma mère pour les sacrifices qu'elle a consenti pour me permettre de suivre mes études dans les meilleures conditions possibles et et n'avoir jamais cessé de m'encourager tout au long de mes années d'étude.

A mon binôme Fazia

A mon amis khadidja

A ceux qui m'ont poussé a aller toujours de l'avant.

Lynda .

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

A mes très chers parents pour leurs dévouement leurs amours, leurs sacrifices et le encouragement, que ce travail soit un faible témoignage de ma profonde affection tendresse.

Ames frères : Ali, Fahim, Rahim.

Ames sœurs : Kahina, Khoukha, Yasmina, Salima.

A tous ma famille et a tous me chers amis : Lynda, Narimane, Zina, Yasmina, Leyla, Hanan, Nourdine, Fouad.

A mes copines de chambre de la résidence Aamriw ;

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont soutenu et conseillé durant l'élaboration de ce travail de mémoire.

Fazia

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. Problématique.....	9
2. Les hypothèses.....	13
3. les raisons du choix de thème	13
4. Les objectifs de la recherche.....	13
5. Définition des concepts.....	14
6. Les études antérieures.....	15
7. Commentaire sur les études antérieures	22

Chapitre II : L'adolescence

Préambule :

1. Historique du concept de l'adolescent	24
2. La définition de l'adolescence.....	25
3. Les étapes de développement de l'adolescent	26
4. L'adolescent a l'école	31
5. La place de l'agressivité a l'adolescence.....	32

Synthèse

Chapitre II : L'intelligence émotionnelle

Préambule :

I.L'intelligence

- 1. Définition de l'intelligence..... 35
- 2. Les modèles de l'intelligence.....36

II. Les émotions

- 1. La perception des émotions à travers le temps.....40
- 2. Définition des émotions.....42
- 3. Les théories des émotions43
- 4. Les composantes des émotions48
- 5. Les fonctions des émotions.....59

III.L'intelligence émotionnelle

- 1. L'historique de l'intelligence émotionnelle.....50
- 2. Définition de l'intelligence émotionnelle.....52
- 3. Les modèle de l'intelligence émotionnelle.....53
- 4. Les outils de mesure de l'intelligence émotionnelle55
- 5. Le rôle de l'intelligence émotionnelle dans le comportement agressive.....56

Synthèse

Chapitre IV : Le comportement agressif

Préambule :

I.L'agressivité

- 1. Définitions de l'agressivité.....60
- 2. Les théories de l'agressivité61
- 3. Réduction de l'agressivité.....67

4. Direction de l'agressivité.....	68
------------------------------------	----

II.L'agressivité scolaire.

1. Définition.....	68
2. Les cause de l'agressivité.....	69
3. Les types et les formes de l'agressivité.....	71
4. Développement de l'agressivité de la naissance de l'adolescence.....	72
5. Le comportement agressif dans les écoles.....	74
6. L'évolution de l'agressivité.....	75
7. Comment réduire le comportement agressif.....	76

Synthèse

La partie pratique

Chapitre V : Méthodologie de terrain

Préambule :

1. La méthode utilisé	80
2. Définition et application des l'échelle	80
3. La présentation de terrain.....	83
4. La pré-enquête.....	84
5. L'échantillon et ses caractéristique.....	85
6. Déroulement de l'enquête	87
7. Les outils statistiques.....	87
8. Les difficultés rencontrent	88

Synthèse

Chapitre VI : Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. Présentation et analyse des résultats	90
2. Discussion et interprétation des résultats	94

Synthèse

Conclusion générale

Conseils et suggestions

La Liste bibliographique

Annexes

La liste des tableaux :

N° de tableau	Titre des tableaux	Page
01	Typologie de l'agressivité proposée par Buss 1961.	72
02	Les dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire.	82
03	La raccorde entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire.	83
04	La répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM Malek kaddoum.	84
05	La présentation d'étude selon le genre.	85
06	Présentation de pourcentage de l'échantillon d'étude par rapport au nombre des élève de CEM Malek Kaddoum	86
07	Montre les résultats du test de Kolmogorov Smirnov pour la variable intelligence émotionnelle.	90
08	Les différences niveaux d'intelligence émotionnelle (étalonnage).	91
09	La différence de degrés d'agressivité chez l'adolescent scolarise selon leurs niveaux intelligence émotionnelle.	92
10	La différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarise selon leur genre (masculin, féminin).	93

11	La différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolaires, selon leur genre (masculin, féminin).	94
----	--	----

La liste des figures :

N° de la figure	Titre des figures	Page
01	Présentation graphique de l'échantillon d'étude.	86
02	Présentation de pourcentage d'échantillon d'étude par rapporte au nombre total des élèves de CEM.	87
03	La courbe de distribution naturelle pour les degrés d'intelligence émotionnelle.	91

Introduction

Introduction

Introduction :

La scolarité est la période pendant laquelle l'adolescent va à l'école. Le but de cette scolarité est d'apporter une culture générale commune, proposer des apprentissages, d'éduquer l'enfant et l'adolescent, afin de les amener à l'autonomie, ainsi qu'à adopter la société dans leur future vie sociale et professionnelle adulte.

L'école est donc ce lieu où l'adolescent perçoit des connaissances et une autonomie suffisante pour devenir un individu social. Celle-ci lui apporte les moyens de se projeter dans un possible avenir. Le temps de la scolarité est aussi celui du développement psychologique de l'adolescent, de sa construction psychique, celui du deuil de l'enfance .

Cependant à l'école, l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle est encore peu développé, L'adolescent ne peut pas laisser sa vie affective à l'armoire comme s'il n'était qu'un cerveau. Sans être sensé 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 compositions, 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. (Dominique Houssouloge, 2012,P.141)

En effet, l'éducation physique et psychologique dans le contexte scolaire me servira de terrain de recherche et de pensée puisqu'elle propose une distance fréquentée par tous les jeunes. Il s'agit d'un lieu où l'adolescent met en jeu à la fois son corps et son psychisme, l'image et l'estime qu'il a de lui-même, où il fait partie d'un groupe qu'il n'a pas choisi, auquel il doit s'adapter, et dans lequel il arrive que l'adolescent s'exprime de manière agressive ou violente.

Dans ce délicat travail on va disposer une problématique sur l'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'agressivité chez l'adolescent scolarisé ?

Pour répondre a cette question de départ nous avons partagé notre travail sur deux : partie théorique et partie pratique.

La première partie constituée 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.

Introduction

Le deuxième chapitre englobe l'intelligence émotionnelle, dans ce chapitre il consiste premièrement, l'intelligence : sa définition, ses théories, ses formes. Deuxièmement, on a discuté sur l'émotion : sa définition, sa perception historique, ses théories, ses composantes, sa fonction. Troisièmement, c'est l'intelligence émotionnelle : sa définition, sa genèse, son modèle, ses outils de mesure, le rôle de l'intelligence émotionnelle dans le comportement agressif et la synthèse.

Le troisième chapitre concerne l'agressivité scolaire, on aborde d'abord l'agressivité : sa définition, ses théories, la rédaction, sa déduction. À la suite, l'agressivité scolaire : sa définition, ses causes, comportement agressif dans une école, la place de l'agressivité dans l'adolescent, l'évaluation de comportement agressif, comment réduire le comportement agressif et la synthèse.

Le quatrième chapitre présente l'adolescent scolarisé : sa définition, ses étapes de développement, sa scolarisation, l'agressivité de l'adolescent et la synthèse.

La deuxième partie est formée 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 de terrain, la pré-enquête, l'échantillon et ses caractéristiques, le déroulement de l'enquête, les outils statistiques, les difficultés rencontrées et la synthèse.

Le dernier chapitre, le sixième, 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. Définition des concepts.
 6. Les études antérieures.
- Commentaire sur les études antérieures

I. La problématique :

L'éducation est, étymologiquement, l'action de « guider hors de », c'est-à-dire développer, faire produire. Il signifie maintenant plus couramment l'apprentissage et le développement des facultés intellectuelles, morales et physiques, les moyens et les résultats de cette activité de développement. L'éducation humaine inclut des compétences et des éléments culturels caractéristiques du lieu géographique et de la période historique. (Phillippe Ariés, 1999, P .29-33)

En Algérie, L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans. A la fin de la scolarité dans l'enseignement moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen », l'élève est admis automatiquement en 1^{re} année secondaire général et technologique ou vers l'enseignement professionnel, en fonction de leurs vœux.

Par ailleurs l'école est considère le second milieu fondamentale fréquente par cet adolescent. L'école est un lieu d'apprentissage, de pédagogie, et un lieu de vie d'éducation collective. (Canoul .P, Messerschmitt .P, 1993, p432)

L'adolescence est la période marque par le passage de l'enfance a l'âge adulte d'un concept social dont la dimension psychologie essentielle. (Charlotte Mareau, Adeline Vanek Dreyfus, P 87).

Alors que, L'adolescence n'est pas un phénomène universel et se décline avec de fortes variation d'une culture a l'autre la référence aux travers des anthropologues montre que plus une société est complexe et plus l'adolescence langue et conflictuel. (Alain Lieury, 2010, p22).

Mais Les adolescents différent les uns des autres dans leur capacité a comprendre des idées complexes, a s'adapter effectivement a leur environnement, a apprendre de leur expériences, a mettre en ouvre des formes variées de raisonnement, a franchir certains obstacles a l'aide d'outils de pensée. Pour cella Certaine familles mettent en place des stratégies visant a aide leurs enfants a développer leur intelligence pour dépasser les obstacles et les difficultés qui l'empêchent de réussites dans les différents domaine de la vie (vie sociale, école, travail).

L'intelligence est une abstraction qui trouve son origine dans des croyances qui sont à la base de notre compréhension du monde. L'emploi du terme dans l'usage courant suggère que certains individus semblent se comporter de façon plus « intelligente » que l'autre dans un large ensemble de situations de la vie quotidienne, scolaire ou professionnelle. (Jacques Lautrey, Jean-François Richard, 2005, p25).

Les concepts d' « intelligence » sont des tentatives faites pour clarifier et organiser un ensemble complexe des phénomènes et qu'aucune conceptualisation ne recueille un assentiment général. (Neisser et al, 1996, p77).

Binet s'intéresse en effet à l'intelligence en voie de développement, une intelligence qu'il définit den termes de « compréhension, invention, direction et censure » et dont il défend l'éducabilité et l'extensibilité. (Alferd Binet, 1911, p.109).

La conception traditionnelle de l'intelligence néglige une part essentielle du comportement humain: les réactions émotionnelles. Refuser d'écouter ses émotions peut entraîner une instabilité générale, alors que maîtrise de soi, motivation, respect d'autrui sont autant de qualités pour réussir.

L'expression émotionnelles sont innées, indépendantes de la volonté ou de habitude et elles sont apparues très tôt au cours de l'histoire .Ainsi, a peine l'enfant commence-t-il son développement qu'il reçoit des informations (stimulus) à traiter pour en attribuer ou non une émotion ; son interprétation dépendra de son expérience et de ce que, petit a petit, il inscrit dans ses « structure cognitives ». (Christine Chevalier, 2007, p .16).

Cependant, L'émotion est définie comme un composé hétéroclite, étant « à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite » (Daniel Goleman 1997, p. 357).

Selon **Matthews et al** insistent sur l'aspect explicitement émotionnel, puisqu'elle serait « la compétence à identifier et exprimer des émotions, à les assimiler dans la pensée et à réguler les émotions positives et les négatives, autant chez soi que chez les autres » (P.Matthews et al. 2002, p. 3).

La notion d'intelligence associée à l'émotion a été vulgarisée en management par les travaux de **Goleman** (1997 ; 1999). Une connaissance approfondie de cette notion permettrait de mieux comprendre pourquoi et comment l'émotion est un soubassement de toute

compétence managériale : de la capacité à s'adapter à la variété des situations, à la gestion collective du travail, à mobiliser les acteurs, à communiquer la stratégie d'entreprise et à évoluer dans un monde en changement permanent. Cette connaissance peut alors effectuer une relecture de la notion d'intelligence émotionnelle. (Felipe Artaza Aboroa, 2006, p .25-26).

Le terme d'intelligence émotionnelle est apparu pour la première fois en 1990 dans deux articles scientifiques (**Mayer, Dipaolo, Salovey** 1990, **Salovey et Mayer**, 1990) Publiés par des chercheurs de l'université de Yale et du new Hampshire. (Jacques Lautrey, Jean-François Richard, 2005, P.98).

D'une façon plus générale, 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 (D.Goleman, 1995, p.36).

Selon **Bar-On** justifie comme suit son utilisation du terme intelligence émotionnelle : « L'intelligence décrit l'agrégation d'habilités, de capacités et de compétences qui représente une collection de connaissances utilisées pour faire face à la vie efficacement. L'adjectif émotionnel est employé pour mettre en relief que ce type spécifique d'intelligence diffère de l'intelligence cognitive » (Bar-On, 1997, p.15).

L'intelligence émotionnelle est-elle en fait suffisamment différenciée de l'intelligence intellectuelle pour être un concept pertinent en approchant les comportements en organisation ? Cette dernière question met en évidence un des aspects masqués du conflit : dans la réflexion scientifique sur l'intelligence émotionnelle, la dimension perçue est bien plus « l'intelligence » que « l'émotion » ; l'intelligence émotionnelle est systématiquement comparée au QI (Quotient Intellectuel) par le biais du QE (Quotient Émotionnel), la pensée abstraite demeurant ainsi la référence dans l'approche de l'intelligence. (R .Jourdan et al. 2003, P.195).

Le système éducatif algérien a connu diverses réformes qui ont touché à tous les niveaux de l'enseignement primaire, moyen et secondaire et même le supérieur et ce, afin d'améliorer le rendement scolaire et de pallier aux carences de l'ancien système qui se manifestent par un taux très élevé de déperditions et d'échecs scolaires avec toutes les conséquences que nous connaissons à savoir la baisse de qualification, le chômage, la délinquance et agressif.

Le comportement agressif chez les adolescents est devenue un phénomène social de grande ampleur on l'observe tant dans la rue, dans la sphère familiale, ou encore dans les établissements scolaires une agressivité du comportement débouchant sur des actes violents.

Rosenzweig fait mention de trois types de comportements agressifs liés à la frustration. Les comportements extra-punitifs, intro-punitifs et impunitifs. (Pierre Pichot, 1968, p.109-110).

La violence en milieu scolaire n'est pas un problème strictement confiné aux écoles, il s'agit plutôt d'un problème social complexe et multiforme. Les écoles sont des espaces sociaux qui reproduisent les relations de pouvoir ainsi que les pratiques de domination et de discrimination de la communauté et de la société au sens large. La violence à l'égard des enfants dans le milieu scolaire résulte des traditions socioculturelles, des agendas politiques, de la faiblesse des systèmes d'éducation, des pratiques communautaires et de la macroéconomie internationale. Les flux de l'aide conditionnelle et l'efficacité interne des dépenses d'éducation influent sur les systèmes nationaux d'éducation et peuvent entraîner un déficit dans le recrutement des enseignants de même que des coupes dans les budgets de formation des enseignants. (Laetitia Antonowicz, 2010, P-04).

La plus grande demande de consultations à l'adolescence concerne la violence ainsi que les troubles oppositionnels avec principalement les troubles de la conduite allant de l'agressivité à provocation. Il appartient de faire la part entre les aspects normatifs propres au développement et ceux appartenant à la psychopathologie. L'agressivité peut transparaître aussi dans les formes résiduelles du trouble déficitaire de l'attention. (Marie-Christine Dall'Ava, 1990 P. 142).

Les conséquences des comportements agressifs sont importants et peuvent perturber le fonctionnement scolaire, familial, social. (Généviève Tellier, P.72).

A partir de ce passage il est très important d'étudier l'effet d'intelligence émotionnelle sur le comportement agressif dans le but d'approfondir notre savoir sur ce sujet on va poser la question suivantes ;

Est-ce qu'il y a une différence de degré entre l'intelligence émotionnelle et l'agressivité chez les adolescents scolarisés ?

2. Les hypothèses : il y a trois hypothèses :

2.1. La première hypothèse :

Il existe une différence de degré des comportements agressive chez les adolescents scolarisé, selon le niveaux l'intelligence émotionnelle (élevé, baisse).

2.2. La deuxième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés du comportement agressive chez les adolescents scolarisés selon le genre.

2.3. La troisième hypothèse :

Il existe une différence dans degré de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon le genre (fille, garçon).

3. Les raisons de choix de thème :

- le sujet de l'intelligence émotionnelle a suscité un intérêt incomparable, et développé la capacité cognitive de l'individu.

-Pour précisé le rôle de l'intelligence émotionnelle sur comportement l'agressivité chez les adolescents scolarisés.

-Les conséquences des comportements agressifs sauvent importants et peuvent perturber le fonctionnent scolaire, familial, social.

- pour étudier les émotions des sujets a caractère agressif.

-pour avoir des informations sur leur quotient intellectuel (QI).

4. Les objectifs de la recherche :

- Dans le but vérifie le rôle l'intelligence émotionnelle sur le comportement agressif chez les élèves scolarises (augmenté ou diminué).

-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. Définition des concepts clés :

5.1.1. L'intelligence émotionnelle :

L'intelligence émotionnelle désigne notre capacité à reconnaître nos propres sentiments et ceux des autres, à nous-mêmes et à bien gérer nos émotions en nous-mêmes et dans nos relations avec autrui. Elle couvre 25 compétences émotionnelles regroupées dans les cinq facettes qui sont la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les aptitudes sociales. (D.Coleman, 1999, p.868).

5.1.2. Le comportement agressif :

Il y a un comportement agressif lorsqu'une action porte physiquement ou moralement atteinte à une personne, et/ou lorsque cette action est perçue comme une menace de préjudice par la personne ciblée. L'action agressive peut être physique (et non verbale, en passant par la mimique ou la gestuelle), mais également non physique, avec des déclarations verbales. La négligence, représentant la conséquence d'un acte que l'on a omis de faire, constitue un cas particulier. (Dirk Richter, 2013, P.8)

5.1.3. L'adolescence :

Aujourd'hui, l'adolescence est cette période de transition au cours de laquelle les individus, vivant sous le même toit que leurs parents, construisent leur identité, tout en tentant de prendre peu à peu leur autonomie. L'adolescence est une période cruciale et riche de la vie, une période de crise dans le sens où de grands changements psychologiques. Même si elle n'est pas toujours traversée avec souffrance et fracas, elle implique des changements nécessaires qui permettent aux adolescents de devenir adultes. (Charlotte Mareau, Adeline Vanek Dreyfus, p.87).

5.2. Définition des concepts opérationnels :

5.2.1. L'intelligence émotionnelle :

C'est le degré total, des réponses des élèves 2^{ème} et 3^{ème} année de CEM « Malek Kaddoum » 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 et élevée).

5.2.2. L'agressivité scolaire :

C'est le de degré total, des réponses des élèves 2^{ème} et 3^{ème} de CEM « Malek Kaddoum » a l'échelle de l'agressivité qui été construite par **Pierre Coslin** qui compose de trois dimensions : l'agressivité physique, l'agressivité vers les l'autres, l'agressivité scolaire. Et le degré total détermine le niveau de l'agressivité scolaire (basse, moyen, élevé) des élèves.

5.2.3. L'adolescence scolarisée :

C'est les adolescents de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne scolarisée au sein de CEM « Medjahed Malek Kaddoum ».

6. Les études antérieures concernant l'intelligence émotionnelle et l'agressivité scolaire :

6.1. L'intelligence émotionnelle :

6.1.1. Les études Jacques Regogre et Sophie Brasseur :

Échantillon contrôle. Au niveau de l'IE, les résultats ne mettent pas en évidence de compétences plus développées chez les jeunes à hauts potentiels. Par ailleurs, le niveau d'IE trait est L'étude porte sur le développement de l'intelligence émotionnelle (IE) trait chez les adolescents à hauts potentiels. L'IE est évalué au moyen du *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (version française). Les compétences sociales et académiques sont évaluées au moyen de l'inventaire d'adaptation socioaffective d'Achenbach. L'échantillon est composé de 90 jeunes âgés de 11 à 18 ans issus d'une population consultante. Les résultats obtenus sont analysés en fonction de différentes variables (présence ou absence de difficultés sociales ou scolaires, sexe, âge.) et comparés à ceux d'un en lien avec le niveau de compétences sociales. Plus le niveau d'IE trait est élevé, plus les compétences sociales sont développées. On observe également un lien entre la réussite académique et le développement de l'IE trait. Les jeunes qui réussissent bien obtiennent de meilleurs résultats au test d'IE, et ce tant pour les jeunes à hauts potentiels que dans l'échantillon contrôle. (J. Regogre et S.Brasseur , 2010 | p. 59-76)

6.1.2. L'étude Peter Salovey et John Mayer :

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

Selon ces auteurs, l'intelligence émotionnelle comporte deux dimensions : la dimension expérientielle (la capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre), et la dimension stratégique (la capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement). Chaque dimension est ensuite divisée en deux branches qui vont des processus psychologiques de base aux processus plus complexes intégrant l'émotion et la cognition. (P.Salovey J.Mayer, 1990, P.185-211).

La première branche, celle de la perception émotionnelle, correspond à la capacité à être conscient de ses émotions et à exprimer ses émotions et besoins émotionnels correctement aux autres. La perception émotionnelle inclut également la capacité à faire la distinction entre des expressions honnêtes et malhonnêtes des émotions. La seconde branche, celle de l'assimilation émotionnelle, renvoie à la capacité à faire la distinction entre différentes émotions ressenties et à reconnaître celles qui influent sur les processus de pensée. La troisième branche, celle de la compréhension émotionnelle, est la capacité à comprendre des émotions complexes (comme le fait d'éprouver deux émotions en même temps) et celle de reconnaître les transitions d'une émotion à une autre. Enfin, la quatrième branche, celle de la gestion des émotions, correspond à la capacité à vivre ou à abandonner une émotion selon son utilité dans une situation donnée (Mayer et Salovey, 1997).

6.1.3. L'étude (Bar-on 1997):

Directeur de l'Institut des Intelligences Appliquées du Danemark et expert-conseil auprès de nombreuses organisations en Israël, Reuven Bar-On a mis au point une des premières mesures de l'intelligence émotionnelle en utilisant l'expression « quotient

émotionnel ». Son modèle gravite autour du potentiel de rendement et de succès, plutôt que du rendement ou du succès comme tels, et est considéré comme étant orienté vers le processus plutôt que vers les résultats .Il est centré sur une gamme de capacités émotionnelles et sociales, comprenant les capacités à (Bar-On, 1997) :(Bar-On, 2006, P. 13-25).

Bar-On justifie comme suit son utilisation du terme intelligence émotionnelle : « L'intelligence décrit l'agrégation d'habilités, de capacités et de compétences qui représente une collection de connaissances utilisées pour faire face à la vie efficacement. L'adjectif émotionnel est employé pour mettre en relief que ce type spécifique d'intelligence diffère de l'intelligence cognitive » (Bar-On, 1997, p.15).

Dans son modèle, Bar-On distingue cinq composantes de l'intelligence émotionnelle : l'intrapersonnel, l'interpersonnel, l'adaptabilité, la gestion du stress et l'humeur générale.

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. (Bar-On, 2006, P.13-25).

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, qui constitue par conséquent une indication de son potentiel de réussir dans la vie..

6.1.4. L'étude Daniel Goleman (1995) :

Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique qui a écrit des articles au sujet de la recherche sur le cerveau et le comportement pour le New York Times, a découvert les travaux de Salovey et Mayer dans les années_1990. Inspiré par leurs conclusions, il a commencé ses propres recherches dans le domaine et il a fini par écrire L'intelligence émotionnelle (D.Goleman, 1995).

Goleman reconnaît qu'il est passé de l'intelligence émotionnelle à quelque chose de beaucoup plus large. Il va si loin dans son livre qu'il dit que « il existe un vieux mot pour représenter l'ensemble des compétences liées à l'intelligence émotionnelle : le caractère ». (D.Goleman, 1995, P. 285).

D'une façon plus générale, 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 (D.Goleman, 1995, P.36).

6.1.5. Le modèle de Petrides et Furnham (2013) :

À la différence des modèles précédents, celui de Petrides et Furnham envisage l'intelligence émotionnelle comme une caractéristique de la personnalité. Selon eux, elle est constituée des différentes dispositions en jeu pour prêter attention, traiter et utiliser une information affective de nature intra- ou interpersonnelle (Petrides et Furnham, 2013, p.23)

6.1.6. l'étude de Bobot Lionel :

Peu de travaux sur la notion d'intelligence émotionnelle ont porté sur la négociation. Mais en tant qu'activité de communication et d'interaction, la négociation va de pair avec les émotions et celles-ci peuvent influencer positivement ou négativement son déroulement. Des recherches sur des entretiens qualitatifs et des tests statistiques ont permis de montrer l'influence des émotions en négociation. Un négociateur coopératif émet des émotions positives tandis qu'un négociateur compétitif émet des émotions plutôt négatives. Aussi, grâce à des tests statistiques, il a été démontré que l'intelligence émotionnelle corrèle positivement avec les aptitudes en négociation telles la créativité, l'aptitude verbale et l'aptitude au raisonnement. Ainsi, l'intelligence émotionnelle peut s'avérer un atout fondamental pour le négociateur qui sait en tirer profit. (Bobot Lionel, 2010, P. 407-430)

6.2. Les études sur l'agressivité scolaire :

6.2.1. L'étude Dr. N'guessan Assandé Gilbert (2013) :

Leurs investigation a pour objectif d'étudier la relation entre les formes d'agressivité des élèves préadolescents et le niveau d'étude de leurs pères. A cet effet, cinquante quatre (54) enfants tous en classe de Cours Moyen (CM), dont 27 élèves ont des pères de niveau d'étude

primaire et 27 autres des pères de niveau d'études supérieur ont été examinés. Ces sujets ont un âge compris entre 9 et 12 ans, et ils vivent avec leurs pères biologiques. Pour la récolte des données, nous avons utilisé un questionnaire adapté de mesure des formes d'agressivité de Little, Brauner, Jones, Hawley (2003). Les résultats de notre recherche font apparaître l'existence d'une différence significative entre les deux groupes de sujets eu égard aux formes d'agressivité étudiées. Les hypothèses émises au départ sont donc confirmées. En d'autres termes, l'agressivité physique est plus fréquente chez les sujets dont les pères ont un niveau d'étude primaire comparativement à leurs homologues dont les pères ont un niveau d'étude supérieur. A l'inverse, l'agressivité relationnelle est plus fréquente chez les sujets dont les pères ont un niveau d'étude supérieur comparativement à ceux dont les pères ont un niveau d'étude primaire. Ces résultats confirment les théories de l'apprentissage social. (Dr. N'guessan Assandé Gilbert, 2013, P .224.225).

6.2.2 :l'étude addouche kaissa (2011) :

Dans un premier temps, elle montre que les concepts que sont la violence et l'agressivité sont utilisés diversement par de nombreux spécialistes. Certains parleront d'agressivité, d'autres parleront d'agression et/ou de violence. L'auteure tente de montrer très justement que l'agressivité est une tendance à attaquer, mais que c'est aussi une composante de la personnalité. La violence est plutôt une force brutale qu'un individu impose à un autre. Violence et agressivité ne sont donc pas de même nature. Dans un second temps, l'auteure met en lien ces deux concepts avec les différentes phases de développement que traverse l'enfant et montre que l'être humain, en fonction des moments qu'il traverse, de l'âge qu'il a et des facteurs biologiques, physiologiques, sociaux et moraux, manifestera ou non des comportements violents. Elle aborde ensuite les relations de l'enfant avec son environnement afin de comprendre de quelle manière l'adulte transmet les valeurs morales à l'enfant. Elle se réfère à différents styles éducatifs : autoritaire, permissif et démocrate; et elle analyse les divergences et convergences en matière de pratiques éducatives en fonction de l'aspect culturel. C'est cet aspect qu'elle étudie en s'intéressant à la famille ou plus précisément au modèle familial.

Kaïssa Addouche montre, entre autres, que les comportements agressifs chez les enfants ne sont pas une affaire de culture ni de sexe, mais une affaire d'âge, de rang, de composition de la famille, de divergence et/ou de convergence entre les styles éducatifs de la mère et du père ainsi que de convergence entre les styles parentaux et ceux du maître.

Addouche Kaïssa. « Le vécu des comportements violents et agressifs chez les enfants âgés de 3 à 5 ans, de 6 à 8 ans et de 9 à 11 ans : étude comparative entre enfants de parents français, de parents algériens vivant en France, de couples mixtes (algériens-français), de parents algériens vivant en Algérie». (Addouche Kaïssa, 2011, P .181).

6.2.3. Les études de Dodge et Crich (2006) :

Echantillon se constitue de trente adolescents agressifs et de trente adolescents non agressifs scolarisés en 4^{ème} ou en 3^{ème} dans des collèges situés en zep. Les sujets de chacun des deux groupes sont sélectionnés sur la base d'une évaluation comportementale (en cours de validation) effectuée par un enseignant du collège. Les sujets sont considérés comme étant agressifs s'ils obtiennent des scores aux items mesurant l'agressivité supérieurs à un écart-type par rapport à la moyenne générale. Les résultats de Crick et Dodge (1996) sont donc confirmés au niveau de l'attribution d'intention et de la sélection d'un but comportemental. Une certaine continuité est donc observée entre les patterns expliquant l'agressivité durant l'enfance et ceux expliquant l'agressivité durant l'adolescence. . (Caroline Rothier et Roger Fantaine, 2003, P. 294-299) .

6.2.4 ; L'étude de Loeber et Farrington (1998) :

Selon lui certains comportements sont plus précoces que d'autres dans le développement de l'individu et que la gravité des actes violents augmente avec le temps. Également, ces auteurs observent que les comportements agressifs développés durant l'enfance persistent à l'adolescence pendant que de nouveaux comportements problématiques apparaissent.

Enfin, Loeber et Stouthamer-Loeber (1998) établissent trois parcours menant au développement des comportements violents et antisociaux. La première trajectoire réfère aux adolescents qui commettent des gestes délinquants contre autrui suivant une séquence d'aggravation des comportements (agresser, se battre et attaquer). La deuxième correspond aux jeunes qui ont des conflits avec l'autorité depuis leur enfance.

Ce sont habituellement des adolescents rebelles qui défient ou évitent toutes formes d'autorité. Le troisième parcours réfère à la délinquance cachée, allant des délits mineurs comme le vandalisme et le dommage de propriété aux crimes plus sérieux comme la fraude et le vol planifié. À partir des données de leur étude, Loeber et Farrington (1998) constatent que plus un jeune est avancé dans son parcours délinquant, plus ses comportements seront

persistants comparativement aux adolescents en début de parcours. De plus, ils mentionnent que ce sont les adolescents de la première trajectoire qui sont le plus à risque de commettre des gestes violents et agressifs à l'école. (Tremblay et al. 1992, P.17).

6.3. Les études sur les deux phénomènes :

6.3.1. L'étude de Castillo et al (2013) :

Des études ont évalué l'impact de programmes ciblant les adolescents avec des résultats significatifs. L'idée générale consistait à proposer un programme d'intervention dont les objectifs visaient à développer les capacités à ressentir, percevoir, comprendre, générer, utiliser et réguler les émotions (les siennes et celles d'autrui) sur des périodes de quelques semaines à deux années. Après une vingtaine d'heures d'intervention auprès d'adolescents âgés de 11 à 17 ans, les chercheurs ont pu observer une diminution des agressions verbale et physique, de la colère, de l'hostilité, de la détresse personnelle, une influence significative sur l'empathie des garçons (Castillo et al., 2013) et une diminution des stratégies agressives comme technique de résolution de conflit interpersonnel. (Dosseville Fabrice et al, 2016, p. 16)

6.3.2. L'étude de Roberton et al, Garaigordobil et Peña-Sarrionandia, (2015) :

Parmi les études ayant examiné les liens entre IE et agression, toutes ont observé un lien significatif entre les compétences émotionnelles et les processus impliqués lors d'émotions négatives (perception, expression et contrôle). Le manque de compétences à identifier et à réguler ces émotions négatives semble jouer un rôle central dans l'agression (Roberton *et al.*, 2012). Par exemple, les adolescents qui présentent des compétences émotionnelles élevées comprennent mieux les émotions qu'ils ressentent mais également leurs causes et leurs conséquences (Garaigordobil et Peña-Sarrionandia, 2015) (Dosseville Fabrice et al, 2016, p. 17)

6.3.3. L'étude de Petrides et al (2004):

L'étude de Petrides et al. (2004) tente ainsi d'évaluer son rôle dans la performance scolaire et dans le comportement déviant à l'école. Petrides et al. (2004) ont montré que l'intelligence émotionnelle peut être considérée comme prédicteur de la réussite scolaire uniquement si le

Q.I. de l'élève est inférieur à 118. Les élèves dotés d'une faible capacité cognitive ont davantage de difficultés face aux défis posés et ont, subséquemment, besoin de capacités non cognitives (telle l'I.E.) afin de surmonter ces obstacles. Une intelligence émotionnelle élevée est donc plus importante pour les étudiants avec Q.I. faible (ceux-ci peuvent, par exemple, bénéficier de l'intelligence émotionnelle pour par exemple gérer le stress, demander de l'aide,...). L'intelligence émotionnelle semble au contraire ne pas avoir le même effet pour des sujets dotés d'un Q.I. élevé : « les étudiant brillants n'ont pas besoin d'autres capacités que leur intellect pour réussir à l'école » (Mikolajczak, en préparation). Un résultat d'intelligence émotionnelle élevé est associé négativement avec des absences non autorisées. On remarque en plus que les élèves ayant une intelligence émotionnelle basse sont significativement plus souvent expulsés de l'école. En revanche, les individus possédant de bonnes compétences sociales s'engagent davantage dans la régulation et l'évaluation des émotions et recourent donc moins aux comportements antisociaux. Petrides et al. (2006) ont également montré que les élèves ayant des hauts scores d'intelligence émotionnelle (mesurée par la TEIQue) sont considérés par leurs pairs comme étant plus coopératifs, ayant plus de qualités de leadership, et étant moins agressifs, moins dépendants et moins destructeurs. Des analyses factorielles réalisées sur l'attribution de caractéristiques par les professeurs relèvent que les élèves avec un haut score d'intelligence émotionnelle ont tendance à être estimés comme plus pro-sociaux. Au contraire, les élèves à l'intelligence émotionnelle basse seront plus facilement vus comme antisociaux. On peut conclure de cela qu'une intelligence émotionnelle élevée facilite le comportement pro-social et inhibe le comportement antisocial. Il pourrait dès lors être intéressant d'inclure des tests mesurant l'intelligence émotionnelle au sein des batteries de tests qui tentent d'identifier les enfants et adolescents enclins au comportement antisocial et au décrochage scolaire. (Bénédicte Gendron, 2005, P.12)

7. commentaire sur les études antérieures :

D'après c'est différentes études de plusieurs chercheurs, nous constatons que l'intelligence émotionnelle chez l'adolescent est un domaine en émergence. Des données récentes auprès de cette population confirment la présence d'un lien entre une faible intelligence émotionnelle et les troubles de comportement internalisés tels que la dépression et l'anxiété. Il y a aussi forte relation entre faible intelligence émotionnelle et les trouble de comportement externalisés tels que l'hyperactivité et l'agressivité.

Chapitre II

L'adolescence solarisée

Préambule.

1- Historique du concept de l'adolescence.

2- La définition de l'adolescent.

3- Les étapes de développement de l'adolescent.

4- la scolarité des adolescents.

5- La place de l'agressivité à l'adolescence

Synthèse.

Préambule :

L'adolescence comme période de développement est essentiellement marquée par la notion de changement et de transformation. En effet, l'adolescent se trouve confronté à de multiples remaniements majeurs et successifs affectant différents aspects de la vie biologique, cognitive et sociale : sous l'effet pubertaire, le corps subit des transformations physiques importantes accompagnées du réveil de besoins sexuels, la pensée également évolue dans une nouvelle façon d'appréhender le réel, la vie sociale accède à une double voix ; l'émancipation de la tutelle parentale l'investissement intense dans de nouvelles relations avec les pairs.

1. Historique de l'adolescent :

L'adolescence est une catégorie sociale propre à l'occident construite au cours des temps. Cette notion remonte au milieu du XVIIIème siècle, car avant l'adolescence se confondait avec l'enfance et, selon **Anatrella**, c'est "un mouvement socioculturel" qui a instauré "le développement progressif d'un espace psychologique entre la période de l'enfance et celle de l'âge adulte". Elle apparaît d'abord chez Buffon, qui étudie la sexualité humaine, puis ressort chez Rousseau dans le livre IV de l'*Emile* intitulé *De l'adolescence*. Au XIXème siècle, les médecins scrutent le corps de l'adolescent ainsi que son psychisme et, dès 1830, les thèses de médecine relatives aux agitations de la puberté prolifèrent. Les éducateurs, pour leur part, doivent surveiller les mœurs des garçons de la bourgeoisie qui étudient dans les internats. C'est également à cette époque qu'une littérature typique pour les jeunes s'implante. Durant le XIXème siècle, la distinction entre l'enfance et l'adolescence s'établit finement dans les milieux fortunés et différemment dans les classes populaires, car les jeunes entrent prématurément dans la vie active, c'est-à-dire dans le monde des adultes, généralement pour des motifs pécuniaires. A cette période de la vie, une distinction très nette existe entre les filles et les garçons : les unes sont éduquées par la famille, voire au mieux prises en charges quelques années par les religieuses, alors que les uns sont laissés à des précepteurs. (Tony Anatrella, 1995, p. 127)

Progressivement, l'apprentissage à cet âge de la vie prend de l'importance et, comme le préconisait déjà Rousseau, la durée de la scolarisation s'allonge. A la fin du XIXème siècle, la scolarité obligatoire se prolonge jusqu'à 13 ans et, depuis 1959, elle se termine à 16 ans. Vers les années 60-70, la scolarité, qui est le résultat d'une détermination de réforme depuis les années 20, se démocratise; la durée de formation augmente et touche la plupart des classes de

la population; les effectifs augmentent; l'enseignement secondaire s'ouvre; les adolescents façonnent progressivement leur propre culture. Par conséquent, l'adolescence représente de plus en plus une dissociation entre le monde des jeunes et celui des adultes. De nombreux auteurs reconnus tels que Freud, Piaget ou plus récemment Winnicott, se sont intéressés à cet enfant en mutation fréquemment agité psychologiquement. Pour **Freud**, l'adolescence correspond à la naissance des désirs sexuels; pour Piaget, cette période constitue la phase essentielle de la structuration de l'intelligence; pour Winnicott, il s'agit d'une étape de la vie pendant laquelle les troubles et les compromis dénotent de nombreuses perturbations. L'adolescence s'assimile, principalement, à une épreuve, un moment d'expectative, une révolution intérieure, un développement d'une sécurité interne, une négociation avec soi-même et les autres, la quête de soi, la conquête d'une identité, la période de consolidation du moi et la création des idéaux du moi, c'est-à-dire à ce que l'adolescent souhaite incarner, la revendication d'indépendance et de s'assumer en faisant le deuil de l'enfant, la nécessité d'exister et de s'insérer socialement, la maturité, "un stade de maturité affective et relationnelle", l'engagement dans des préférences existentielles. (Tony Anatrella, p. 139)

De **Landsheere** rappelle qu'Erikson, élève de Sigmund et Anna Freud, nomme l'adolescence "identité-confusion"; il souligne que pour l'adolescent l'important consiste à "découvrir quel rôle il peut et va pouvoir jouer dans la société"; cet âge est également un moment pendant lequel le doute et l'interrogation du regard des autres prévalent. (Landsheere Vivan, 1992, p. 65)

2. Définition de l'adolescent :

-Etymologique :

D'un point de vue étymologique, (adolescence) vient du mot latin (adolescere) qui signifie (grandir vers) (B.Mélanie et al, 2003 ,P.77)

L'adolescence est une période de la vie qui désigne généralement la période allant de la puberté à l'âge adulte. Cette période n'est pas bien définie et varie quelque peu en fonction des époques et des pays. (Lester Coleman et John Coleman, 2002, P. 535–550)

L'adolescence est bien généralement définie comme une période intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte, elle est cependant loin de constituer une période homogène. J'ai pour ma part pris le parti d'y distinguer deux périodes contrastées, ce que j'appelle la *petite*

adolescence, ou *adolescence crisisque*, qui court en moyenne, très grossièrement, de 12 à 15 ans, et la *grande adolescence*, ou *adolescence maturante*, qui court de 15 à 18 ans. Bien sûr, dans la diversité des destinées individuelles, tant biologiques que psychiques ou sociales, les réalités sont beaucoup plus variables, mais il me semble que cette proposition schématique donne un cadre acceptable pour commencer à se repérer dans les réalités mouvantes de l'adolescence (Lucien Aubert et al, 2007, P. 75 -77).

-Selon l'Unicef :

L'adolescence est « l'âge de tous les possibles » (2011), elle est un « passage, une période féconde et riche en potentialité » (Potel Catherine, 2012, P. 53).

-Selon Store et Church :

« 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 » (Store et Church 1973, p. 21)

-Selon Philippe Van Meerbeeck :

« L'adolescence est surtout et avant tout l'âge de la vie où l'inconscient se lit à livre ouvert : c'est le stade du homard, écorché vif, sans protection et à la merci des inconscients de tous et de l'inconscient collectif». (Van Meerbeeck Philippe, 2007, p. 35).

-Selon Bee :

L'adolescence se définit comme une : « Période de transition durant laquelle, l'enfant change physiquement, mentalement et cognitivement pour devenir adulte » (Helen Bee, 1989, P. 248).

3. les étapes de développement de l'adolescent :

3.1. Développement physique

Puberté :

La puberté est une période de plusieurs années, durant laquelle une poussée de croissance physique rapide et des changements psychologiques se produisent, culminant avec la maturité

sexuelle. L'âge moyen d'apparition de la puberté est de 11 ans pour les filles et 12 garçons. La date de début de la puberté varie pour chaque personne en fonction de l'hérédité, mais aussi de certains facteurs environnementaux, tels que le régime alimentaire et l'exercice qui peuvent aussi exercer une certaine influence. Ces facteurs peuvent également contribuer à une puberté précoce ou tardive. (Kail RV et Cavanaugh J .C, 2010, P. 296)

Les principaux changements développementaux observés à la puberté sont les changements physiologiques : hauteur, poids, composition corporelle, et systèmes circulatoire et respiratoire. Ces changements sont en grande partie influencés par l'activité hormonale. Les hormones jouent un rôle organisationnel, amorçant de nouveaux processus physiologiques en début de puberté, et jouent un rôle actif qui déclenche des modifications comportementales et physiques durant l'adolescence. (Sisk C. L. et Foster D.L, 2004, P. 1040-1047)

3.2. Développement cognitif :

L'adolescence est une période de développement cognitif rapide. **Piaget** décrit l'adolescence comme la période de la vie où les pensées de l'individu commencent à prendre plus d'une forme abstraite et où les pensées égoцентриque diminuent. Cela permet à l'individu de penser et de raisonner dans une perspective plus large.

Les changements biologiques dans la structure du cerveau et de la connectivité à l'intérieur du cerveau interagissent avec l'expérience acquise qui s'accroît, les connaissances et les nouvelles exigences sociales, qui ensemble, produisent une croissance cognitive rapide. Depuis le début des années 2000, des données longitudinales utilisant l'imagerie par résonance magnétique indiquent que le développement du cerveau continue sa myélinisation (substance blanche) jusque vers l'âge de 20 ou 25 ans (J.N. Giedd, 2004, p. 77–85).

Or ce sont surtout les zones préfrontales qui se développent le plus tardivement. Une combinaison d'études basées sur les comportements et sur l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle ou IRMf a démontré que le développement des fonctions exécutives, c'est-à-dire des compétences cognitives qui permettent le contrôle et la coordination de la pensée et du comportement, sont généralement associés au cortex préfrontal. Ces fonctions exécutives continuent leur développement durant l'adolescence, ce qui peut expliquer les améliorations observées dans les plusieurs domaines cognitifs liés aux fonctions exécutives :

-**Attention.** On constate des améliorations dans l'attention sélective, le processus par lequel on se concentre sur un seul stimulus pendant le paramétrage d'une autre. L'attention divisée, la capacité à prêter attention à deux ou plusieurs stimuli en même temps, s'améliore également. (Higgins A. et Turnure J, 1984, P. 1799–1810)

-**Mémoire.** Des améliorations sont observées dans les deux la mémoire de travail et mémoire à long terme.

-**Vitesse de traitement.** La vitesse de traitement améliore très nettement entre l'âge de cinq ans et le milieu de l'adolescence. Elle se stabilise vers 15 ans.

-**Organisation ou planning.**

-**Métacognition.** Les adolescents sont de plus en plus conscients de leurs propres processus de pensée et peuvent utiliser des stratégies pour réfléchir, mémoriser, etc. de manière plus efficace. (Kali R.V. et Ferrer E., 2007, P. 1760–1770)

3.3. Développement de l'identité :

Le développement de l'identité est une étape dans le cycle de vie de l'adolescent. Pour la plupart, la recherche de l'identité commence dans les années de l'adolescence. Au cours de ces années, les adolescents sont plus ouverts à l'adoption de différents comportements et apparences dans le but de découvrir qui ils sont. Le développement et le maintien de l'identité (durant l'adolescence) est une tâche rendue difficile par plusieurs facteurs tels que la vie de famille, de l'environnement et le statut social. Des études empiriques suggèrent que ce processus peut être plus précisément décrit par l'expression de développement de l'identité, plutôt que formation d'identité, mais confirment un processus normatif de changement à la fois dans le contenu et la structure de ses pensées à propos de soi-même. Les deux principaux aspects du développement de l'identité sont la clarté (*auto-clarity*) et l'estime de soi.

Les chercheurs ont utilisé trois approches générales pour comprendre le développement de l'identité : le concept de soi, sens de l'identité et de l'estime de soi. Les adolescents prêtent plus d'attention, passent plus de temps, et font plus d'efforts pour mettre en valeur leur apparence, contrairement aux enfants. L'environnement dans lequel un adolescent grandit, joue également un rôle important dans leur développement identitaire. Des études effectuées par l'American Psychological Association ont montré que les adolescents de familles moins privilégiées ont plus de mal à développer leur identité. (Kroger. J, 1996, P. 40-46).

3.4. Relations affectives et sociales :

À mesure que se développent ses compétences cognitives et ses expériences en dehors du cadre familial, l'adolescent voit ses relations avec sa famille, ses pairs, amis ou connaissances, se complexifier. Les adolescents se mettent à investir leurs amis beaucoup plus fortement, tout en devenant plus indépendants et plus critiques de leur milieu familial et des règles (dont ils perçoivent le caractère parfois relatif, cf. partie sur le développement cognitif). Le groupe de référence prend alors une grande importance et la pression des pairs, ou groupe de référence, (*peer pressure*) est très forte". Le développement de la sexualité amène l'adolescent à se sentir attirer amoureusement et sexuellement. Les sections qui suivent détaillent ces nouveautés et ces changements dans les relations sociales de l'adolescent, relations avec sa famille (parents et éventuellement frères et sœurs), relations avec ses pairs et avec son groupe de référence, et relations amoureuses.

3.4.1. Relations avec les parents :

L'adolescence marque une évolution rapide du rôle de l'enfant au sein d'une famille. Tandis que les enfants ont peu d'influence sur les décisions familiales avant l'adolescence, l'adolescence accroît leur influence : les parents les considèrent progressivement comme leurs égaux. L'adolescent doit résoudre le problème de faire preuve de plus en plus d'indépendance, tout en préservant une relation privilégiée avec ses parents. Ce phénomène peut conduire à de nouvelles sources de conflits dans la vie quotidienne : le respect de certains horaires (rentrer à la maison, aller se coucher), les vêtements acceptables, le droit à la vie privée de l'adolescent. Les médias sociaux sont une source de désaccord entre parents et adolescents. (Steinberg L, 2001, P. 1–19)

Un défi important dans les relations parent–adolescent est de comprendre comment optimiser les possibilités de communication offertes par les nouveaux médias sociaux, tout en minimisant leurs risques. Bien que les conflits entre les enfants et les parents aient tendance à augmenter au cours de l'adolescence, ils touchent des questions relativement mineures. Sur des questions plus fondamentales, les adolescents tendent à partager les mêmes valeurs et attitudes que leurs parents.

Malgré le changement de rôles familiaux au cours de l'adolescence, le soutien et le rôle des parents restent importants. Les adolescents qui ont une bonne relation avec leurs parents sont moins susceptibles de s'engager dans divers comportements à risque tels que le tabagisme, la

consommation de substances addictives, la violence physique, les rapports sexuels à risque (sans préservatif). Une étude menée par **Adalbjarnardottir** et **Blondal** (2009) a montré que les adolescents de 14 ans qui s'identifient à leurs parents comme des figures d'autorité sont plus susceptibles de terminer leurs études secondaires : le soutien et les encouragements de la part de parents autoritatifs (ou démocratiques) motivent l'adolescent à terminer ses études pour éviter de décevoir leurs parents. (Adalbjarnardottir S. et Blondal K.S., 2009, P. 176)

3.4.2. Relations avec la fratrie :

Au cours de l'enfance, les frères et sœurs sont une source de conflits et de frustrations mais sont aussi une source de soutien. L'adolescence peut modifier les relations entre frères et sœurs. Chez les enfants de même sexe, l'intimité augmente au début de l'adolescence, puis reste stable. Dans les paires frère-sœur, les enfants ont tendance à s'éloigner en début de l'adolescence, mais sont de nouveau plus intimes vers le milieu de l'adolescence. Les interactions avec les frères et sœurs comptent pour certains enfants parmi leurs premières expériences relationnelles, ce qui influence alors leur vie sociale et leur compréhension de soi par la suite. (Grouter A. C. et al 2006, P. 1746–1761)

3.4.3. Relations avec les pairs :

Les relations avec les pairs (jeunes ayant les mêmes caractéristiques) prennent beaucoup d'importance durant l'adolescence, plus que durant l'enfance ou l'âge adulte. Le temps passé avec les pairs augmente de façon très importante durant l'adolescence tandis que la supervision adulte décroît. Les adolescents s'associent aussi avec des amis du sexe opposé beaucoup plus que durant l'enfance. Ils tendent à s'identifier à leur groupe de pairs sur la base de leurs caractéristiques communes. Le groupe de pairs devient de plus en plus important pour aider l'adolescent à faire face aux difficultés dans des situations diverses. (Eder D, 1985, p. 154–165)

La communication au sein d'un groupe de pairs permet aux adolescents d'explorer leurs sentiments et leur identité ainsi que de développer et évaluer leurs compétences sociales. Les groupes de pairs offrent aux membres l'occasion de développer des compétences sociales telles que l'empathie, le partage, et le leadership. Les adolescents choisissent des groupes de pairs en fonction de caractéristiques qu'ils partagent avec eux. Grâce à ces relations, les adolescents acceptent mieux la personne qu'ils sont en train de devenir. Les normes du groupe et les valeurs sont intégrées dans le concept de soi de l'adolescent. En développant leurs

nouvelles compétences en communication et ne réfléchissant à celles de leurs pairs, ainsi que leurs opinions et leurs valeurs, un adolescent peut d'exprimer des émotions et des préoccupations sans crainte de rejet ou de jugement. Les groupes de pairs peuvent avoir une influence positive sur un individu, comme par exemple sur la motivation scolaire et la performance. Cependant, alors que les pairs peuvent faciliter leur développement social entre eux, ils peuvent aussi y faire obstacle. Les pairs peuvent avoir des influences négatives, telles que l'encouragement à l'expérimentation de la drogue, de l'alcool, du vandalisme et au vol par la pression du groupe. La sensibilité à la pression de groupe augmente au début de l'adolescence, est à son apogée vers 14 ans, et diminue par la suite. La pression du groupe peut mener à des problèmes d'agression physique en encourageant des réponses émotionnelles plutôt que des stratégies de résolution de problème. Or les agressions physiques ou relationnelles mais aussi le rejet social, sont liés à un grand nombre de difficultés psychologiques durables, notamment la dépression. (French D. et Conrad J., 2001, P. 225–244)

Au début de l'adolescence, les adolescents sont souvent associés dans des cliques : ce concept en psychologie désigne des groupes de pairs du même sexe, exclusifs, et se sentant particulièrement proches. En dépit de l'utilisation péjorative du mot "clique" dans le langage courant, la clique définie par la psychologie sociale peut aider les adolescents à devenir socialement acclimatés et à former un sentiment d'identité plus fort et constructeur. Au sein d'une clique masculine athlétique, par exemple, la clique peut créer un sentiment de fidélité et de concurrence. Les cliques deviennent une sorte de parent collectif, qui donnera à l'adolescent des repères sur quoi faire et ne pas faire. Vers la fin de l'adolescence, les cliques se combinent et deviennent des groupes d'adolescents de sexe mixte à mesure que les adolescents commencent à être engagés dans des relations amoureuses. (Goldberg A. et Pepler D., 2004, P. 185–207)

Ces petits groupes d'amis se décomposent ensuite à mesure que la socialisation devient de plus en plus centrée sur le couple.

4. Les adolescents à l'école :

L'adolescence est le moment à la fois des premières orientations scolaires, auxquelles les jeunes sont précocement confrontés, des représentations qui vont guider une profession future et de la résolution à préparer un lendemain. Les choix personnels et professionnels prennent

une place considérable puisqu'ils tracent le chemin d'accès dans le monde extérieur d'adultes qui apparaissait dans le discours du Préfet de Paris, du 30 juillet 1899, comme "une terre promise du complet développement intellectuel et moral". Au début du XXème siècle, l'âge adulte se situait aux alentours de 20 ans alors qu'à la fin du siècle il faut attendre en moyenne 30 ans pour arriver à l'autonomie qui caractérise la vie adulte : travail stable et indépendance financière.

Selon **Anatrella** "la réussite dans la réalisation d'un projet" procure "un sentiment de continuité entre sa vie psychique et la réalité extérieure". La capacité des jeunes à réaliser des projets personnels et professionnels est attribuée dorénavant à la réussite scolaire et les élèves de bon niveau voient, derrière des métiers, des savoir-faire, des intérêts avec des études en amont, alors que les autres qualifient parfois des professions d'inaccessibles ou d'inintéressantes et leur classement inférieur les contraint à accepter rapidement des résolutions professionnelles. De plus, le marché du travail est l'objet d'un décalage entre le niveau de qualification scolaire et les emplois offerts. Ces réflexions démontrent bien que le degré d'insertion sociale et le processus de distribution des inégalités se jouent au sein de l'école par le biais de la compétition et des performances scolaires. Certains individus en prennent conscience tardivement et mettent tout en œuvre pour combler un retard considéré comme un manque. (Tony Anatrella, 1995, P. 144)

5. La place de l'agressivité à l'adolescence :

Comme vu précédemment dans le chapitre consacré à l'agressivité, l'adolescence est une étape essentielle quant au développement de l'agressivité. Après une période de latence, le jeune se retrouve confronté à ses propres changements physiques, aux attentes sociétales et aux interdits parentaux (C. Antier, 2002, In : B. Senn, 2012, P.5-6).

Catherine Potel est, à ce sujet, des plus claires : « Que l'agressivité soit nécessaire dans la construction du sujet humain, cela est certain. Qu'elle soit incontournable à l'adolescence, véritable *révolution* psychique, corporelle, sexuelle, c'est encore plus une évidence » (Potel Catherine, 2012, P. 67).

Dans l'ouvrage collectif *Violence à l'école*, **Chouchena, Dolivo-Schmutz** et **Halfon** détaillent plus précisément les mécanismes de l'agressivité et de la violence chez les adolescents. Selon eux, les adolescents font essentiellement preuve de violence matérielle non préméditée. Les jeux en groupe qui dégèrent sont ainsi la plus grande cause d'actes violents

chez les jeunes. Ces auteurs abordent également le contexte scolaire suisse où ce sont essentiellement la violence verbale et les bagarres qui prédominent dans cette tranche d'âge.

Selon eux, certains adolescents vivent le phénomène physiologique maturatif comme une réelle violence en soi. Ceci générant alors, chez certains adolescents par défaut de symbolisation, une violence agie (2000, p.56). En outre, de part son incapacité à contenir son vécu et ses affects, l'adolescent a l'impression d'être incompris et se considère souvent comme étant l'unique victime. Ainsi, « son agressivité et sa haine sont souvent attribuées à l'interlocuteur » et, bien souvent, l'adolescent accuse l'école, les adultes ou ses pairs sans pouvoir penser et identifier les changements qu'il est en train de vivre. (A.Birraux, 1994, P. 62)

Synthèse :

Le processus de l'adolescence est une phase qui prolonge, affine et achève cette construction. Elle se caractérise par des changements aussi visibles que décisifs. Dans le prolongement de la constitution de la personnalité, ce processus concerne la construction et l'achèvement de l'identité, avec des répercussions à la fois sur les plans corporel, cognitif, affectif et psychosocial.

L'une des grandes caractéristiques de l'adolescence est la nécessaire modification de la distance aux parents et aux adultes liée spécifiquement aux effets de la puberté. Celle-ci engendre en effet une modification brutale et rapide du corps de l'enfant qui devient apte à agir sa vie pulsionnelle, en particulier la sexualité et l'agressivité.

Chapitre III

L'intelligence émotionnelle

Préambule

I. L'intelligence

1. Définition de l'intelligence.
2. Les modèles de l'intelligence.

II. L'émotion

1. La perception
2. Définition de l'émotion.
3. Les théories des émotions
4. Les composants des émotions
5. Les fonctions des émotions

III. L'intelligence émotionnelle

1. la genèse de l'intelligence émotionnelle
2. Définition de l'intelligence émotionnelle
3. les modèles de l'intelligence émotionnelle
4. les outils de l'intelligence émotionnelle
5. le rôle de l'intelligence émotionnelle dans le comportement agressif

Synthèse

Préambule :

L'intelligence émotionnelle constitue en nous l'aptitude maîtresse, soit celle qui est à la base de toutes les autres. À titre d'exemple, elle bloque ou amplifie notre capacité mentale innée de penser, d'apprendre ou de résoudre un problème. L'intelligence émotionnelle ou la capacité à maîtriser et exploiter ses émotions est également prise en compte et reconnue dans la réussite professionnelle ou privée, comme même dans la réussite scolaire.

Dans Ce chapitre, nous avons essayer de présenter les différentes conceptions de l'intelligence émotionnelle, celle-ci est composée de deux notions «les émotions» et «l'intelligence». Nous allons commencer de l'intelligence après les émotions pour arriver à la fin l'intelligence émotionnelle.

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

Le terme vient du latin intelligere qui signifie comprendre.

-Selon Gardner :

Gardner définit l'intelligence comme « une habileté ou ensemble d'habiletés qui permet à une personne de résoudre des problèmes ou concevoir un produit qui sont conséquents dans un certain contexte culturel ». (Diane E. Papalia, Sally W. Olds et al, 2009, P. 212).

-Selon Piaget:

Piaget (1957) définit l'intelligence comme étant «une structuration imprimant certaines formes aux échanges entre le ou les sujets et les objets environnants, auprès ou au loin ». (J.Piaget, 1957, P. 179)

En effet : «la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou prélogiques) » (J.Piaget, 1957, P. 167).

-Selon Galton :

« L'intelligence est une propriété physiologique fonction de l'efficacité neurale, que les variations dans ce domaine sont héréditaires et que le statut social est un bon critère externe de l'intelligence ». (Jacques Lautrey et Jean-François Richard, 2005, P.26)

-Selon G.Viaud :

Cette intelligence peut être définie brièvement comme une application et une adaptation de notions abstraites et générales aux choses et aux événements. Ce sont les opérations de cette forme d'intelligence que les logiciens étudient depuis l'Antiquité grecque et dont ils ont donné les règles essentielles. (G. Viaud, 1969, P. 16-17.)

-Selon P.Guillaume :

Sensation, instinct, intuition, sensibilité, volonté (ou à un équivalent) Cette exigence de l'unité a conduit aux conceptions intellectualistes de la volonté (P. Guillaume, 1960, P. 220-221)

Toutes ces définitions s'accordent sur le fait que l'intelligence est aptitude à la connaissance, développement des capacités intellectuelles et capacité à comprendre et à résoudre les problèmes. Autrement dit, l'intelligence est aptitude à appréhender et organiser les données de la situation, à mettre en relation les procédés à employer avec le but à atteindre, à choisir les moyens ou à découvrir les solutions originales qui permettent l'adaptation aux exigences de l'action.

2. Les modèles de l'intelligence :**2.1. Le modèle global de l'intelligence (Binet et Simon 1905-1911) :**

Au début du siècle, l'enjeu était de vouloir mesurer l'intelligence en tant que prédictif de la réussite des individus. En 1905, à Paris, **Alfred Binet** et **Théodore Simon** mettent au point une échelle métrique de l'intelligence. Leurs intentions étaient certes louables. Ils voulaient repérer les enfants qui n'étaient pas adaptés à l'enseignement normal et qui devaient être dirigés vers l'enseignement spécial. Leur idée était proposée aux enfants de petites épreuves très concrètes. Si un individu d'un âge donné ratait les épreuves réussies par la

moyenne des individus de son âge, il se voyait attribuer un âge mental inférieure correspondant à sa performance effective.

« Pour **Binet et Simon**(1905), l'intelligence est une faculté fondamentale, cette faculté est le jugement, autrement dit le bon sens, le sens pratique, l'initiative, la faculté de s'adapter aux circonstances. Bien juger, bien comprendre, bien raisonner, telles sont les activités essentielles de l'intelligence. » (Jacque Grégoire, 2004, P.4).

Par ailleurs, « **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. »(Rod Plotnik, 2007, P.173).

Ils expliquent que « par la totalité de son intelligence qu'un individu donne sa valeur. Nous sommes un faisceau de tendances ; et c'est la résultante de toutes ces tendances qui s'exprime dans nos actes et fait que notre existence est ce qu'elle est. C'est donc cette totalité qu'il nous faut savoir apprécier ». (Jacque Grégoire, 2004, P.5).

2.2. Les modèles factoriels de l'intelligence :

Au moment où était le premier test d'intelligence, **Spearman** développait les bases de l'analyse factorielle qui allait devenir une technique de choix pour étudier les composantes et la structure de l'intelligence. En un siècle, les méthodes d'analyse factorielle sont devenues de plus en plus sophistiquées et ont permis d'évaluer des modèles de l'intelligence de plus en plus complexes, se modèle il s'agit d'examiner les corrélations entre les différentes tests d'aptitudes intellectuelles et de regrouper ceux qui corrélaient fortement entre eux afin d'en dégager un facteur. (Jacque Grégoire, 2004, P.9).

2.2.1. Les modèles hiérarchiques de l'intelligence :

Plusieurs chercheurs ont voulu surmonter l'opposition entre le modèle bi-factoriel hiérarchique défendu par Spearman et les modèles multifactoriels non hiérarchiques défendus par Thurstone et par Cattell. La solution trouvée par ces chercheurs a été d'intégrer le facteur *g*, les facteurs de groupe et les facteurs spécifiques au sein d'un modèle factoriel hiérarchique comprenant au moins trois niveaux. C'est le cas du modèle de Vernon, proposé au début des années 50, mais dont l'influence s'est prolongée jusqu'à aujourd'hui. Dans le modèle de Vernon (1950), le facteur *g* se trouve au sommet de la hiérarchie d'où il agit sur deux facteurs de groupe qui se situent au niveau immédiatement inférieur. Vernon les appelle

respectivement *v :ed* (verbal-numérique-scolaire) et *k :m* (spatial-mécanique-pratique). Le premier facteur correspond à l'intelligence verbale et fait largement appel aux apprentissages scolaires. Le second facteur correspond quant à lui à l'intelligence visuo-spatiale mise en œuvre dans les situations pratiques et concrètes. Le niveau suivant du modèle de Vernon comprend les facteurs de groupes mineurs, c'est-à-dire d'étendue plus limitée que les facteurs de groupe du second niveau. Enfin, le pied de la pyramide est constitué des facteurs spécifiques. Ce modèle a apporté un soutien important à la structure des tests d'intelligence créés par Wechsler, et plusieurs études factorielles ont démontré son adéquation avec les données de ces tests (Grégoire, 1992a). Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans le chapitre 4 consacré aux échelles de Wechsler. (Jacque Grégoire, 2004.P.24).

2.2.2. Spearman et facteur g :

Très tôt, le modèle bi-factoriel de l'intelligence a été mis en question. Utilisant des tâches similaires à celles utilisées par **Spearman, Thorndike** et ses collaborateurs(1909) ne parviennent pas à mettre en évidence de facteur général. La raison principale de cet échec provient de l'utilisation de plusieurs épreuves mesurant les mêmes capacités intellectuelles. Dans ces conditions apparaissent ce que **Thomson**(1916) appellera plus tard des « facteurs de groupes », c'est-à-dire des facteurs dont l'influence est plus étendue que les facteurs spécifiques, mais plus étroite que celle du facteur g. Les facteurs de groupe apparaissent comme des facteurs clairement séparés, chacun saturant un groupe d'épreuves.

Ce constat conduit **Thorndike** à rejeter le facteur g et à promouvoir l'idée d'intelligence multiples : « le fait premier est que l'intelligence n'est pas une mais plurielle ». Selon lui les tests d'intelligence ne mesurent qu'une forme d'intelligence qu'il appelle « l'intelligence abstraite ». Au côté de celle-ci existent d'autres formes d'intelligence comme l'intelligence sociale (la capacité de comprendre et de résoudre des problèmes interpersonnels) ou l'intelligence mécanique (la capacité de comprendre et résoudre des problèmes concrets). (Thorndike, 1920, P.287).

La mise au point par **Thurstone**(1935) d'une nouvelle méthode l'analyse factorielle (la méthode centroïde) et de la technique de rotation des facteurs va permettre une exploration beaucoup plus détaillée des facteurs de groupes. (Jacque Grégoire, 2004, P.14-16).

2.3. Les modèles de l'intelligence inspirés par la psychologie cognitive :

2.3.1. Gardner et la théorie l'intelligence multiple :

Howard Gardner père de la théorie des intelligences multiples c'est une théorie non factorielle de l'intelligence dans laquelle il propose les huit formes de l'intelligence :

3-1.Linguistique : forme d'intelligence qui fait appel à la lecture, a l'écriture, a l'école et a l'expression orale. Le plus précisément, il s'agit d'une sensibilité aux différents éléments du langage parlé et écrit.

3-2. Logicomathématique: forme d'intelligence qui fait appel aux opérations logiques et mathématique telles que le calcul, la classification, la résolution de problèmes, l'établissement de lien logique. Cette forme d'intelligence n'inclut pas seulement les sciences, mais également la philosophie.

3-3. Spatiale: forme d'intelligence qui fait appel à la représentation mentale et a la capacité d'imaginer des objets dans l'espace, des mouvements.

3-4. Kinesthésique: forme d'intelligence qui fait appel a l'utilisation du corps avec précision, et souplesse pour s'exprimer, atteindre un but, résoudre des problèmes ou pour créer ou manipuler des choses.

3-5. Musicale: forme d'intelligence qui fait appel aux compétences musicales telles que la reconnaissance des sons, l'appréciation et la création musicale, le rythme, le mouvement, la composition et le chant.

3-6. Interpersonnelle: forme d'intelligence qui fait appel aux aptitudes de comprendre des autre et d'être a leur écoute.

3-7. Intra personnelle: forme d'intelligence qui fait appel aux aptitudes de comprendre soi même et a être a l'écoute de soi (sentiment profonds, forces, faiblesse).

3-8. Naturaliste : aptitude à comprendre l'organisation de la nature et a déterminer comment on s'y inscrit. (O. Jacob, 1997, P.02).

2.3.2. La théorie triarchique de l'intelligence :

Bien qu'inspirée par les recherches en psychologie cognitive et en neuropsychologie, la théorie des intelligences multiples de la théorie de **Gardner** n'est pas soutenue par des

preuves empiriques solides. Ce n'est pas le cas de la théorie triarchique de l'intelligence de **Sternberg** qui trouve ses racines dans les travaux expérimentaux réalisés par cet auteur (Sternberg, 1977) sur les processus cognitifs impliqués dans les problèmes logiques. La théorie triarchique (**Sternberg**, 1985, 1997) est une tentative ambitieuse d'intégration des connaissances expliquant les relations entre l'intelligence et (1) les mécanismes mentaux qui la sous-tendent- la sous-théorie componentielle, (2) l'expérience-la sous- théorie expérientielle,(3) Le monde extérieure – la sous-théorie contextuelle.(Jacque Grégoire, 2004, P.39).

-Commentaire sur les modèles de l'intelligence :

On a remarqué que la notion de l'intelligence elle est très vague et chaque modèle utilise sa propre méthode. Comme Binet et Simon mettent au point une échelle métrique de l'intelligence et le modèle factoriel examinent les corrélations entre les différents tests d'aptitudes intellectuelles et de regrouper ceux qui corrélaient fortement entre eux afin d'en dégager un facteur. Ensuite Gardner décompose l'intelligence en huit formes de l'intelligence. Sternberg explique les relations entre l'intelligence et les mécanismes mentaux (componentielle, expérientielle, contextuelle)

II: les émotions :

1. La perception des émotions à travers le temps :

Dans la Grèce antique, les philosophes **Platon** et **Aristote** menaient déjà une réflexion sur le sujet. La vision platonicienne est assez négative 1 puisque l'émotion est considérée comme venant pervertir la raison. Cette définition reste assez proche de la manière dont beaucoup l'appréhendent aujourd'hui, à savoir comme un phénomène à contrôler faute de pouvoir le faire disparaître.

En revanche, la conception d'**Aristote** relève d'une conception plus positive de l'émotion puisqu'il la considère comme un stimulus utile permettant d'évaluer le potentiel de gain ou de plaisir d'une action.

En 1649, **Descartes** publie *Les Passions de l'âme* dans lequel il propose une première catégorisation des passions fondamentales qui ressemblent aux conceptions actuelles : il s'agit de l'admiration, de l'amour, de la haine, du désir, de la joie et de la tristesse. Là où **Thomas**

d'Aquin exhorte les foules à contrôler leurs émotions vues comme animales et néfastes, **Descartes** fait preuve d'une étonnante modernité quand il écrit : «et maintenant que nous les connaissons toutes, nous avons beaucoup moins de sujet de les craindre que nous n'avions auparavant ; car nous voyons qu'elles sont toutes bonnes de leur nature, et que nous n'avons rien à éviter que leurs mauvais usages ou leurs excès. »

Cependant, sa théorie – bien qu'optimiste pour l'époque – consacre aussi la vision dualiste de la séparation du corps et de l'esprit et la suprématie absolue de l'esprit, opposition qui persiste jusqu'à nos jours. Au 17^e siècle, Spinoza insiste sur le fait que les émotions sont des phénomènes naturels et légitimes et envisage dans la lignée d'**Aristote** les émotions comme des forces motivationnelles.

En 1872, **Darwin** publie « The expression of the emotions in men and animals », considéré comme l'ouvrage fondateur du courant évolutionniste en psychologie des émotions. Il y soutient la thèse de l'utilité des émotions dans le processus de l'évolution et avance que certaines émotions ont une expression faciale commune à toutes les espèces, y compris aux êtres humains. Ces idées seront reprises et développées par **Paul Ekman**.

Dès 1920, deux courants s'opposent. **William James** postule que les processus viscéraux surviennent avant que le cerveau n'en prenne conscience et ne laisse naître l'émotion. Selon lui, la peur qu'un sujet développe à la vue d'un ours est causée par la fuite ; l'individu commence en effet à courir avant de ressentir la peur. En d'autres mots, les émotions seraient une réponse à un changement dans le corps. Cette approche est notamment remise en cause par **Cannon** qui considère que la conscience et l'expression émotionnelle sont simultanées. D'après lui, c'est l'hypothalamus qui active l'émotion, ce qui signifie qu'elle est produite par le cerveau. Considérées par les behavioristes comme des concepts non pertinents dans l'étude scientifique des comportements, les émotions seront peu étudiées dans la première partie du 20^e siècle.

Au début des années 1960, **Schachter** propose une théorie alternative qui explique l'émotion par l'interaction entre les signaux corporels et la cognition. De nombreux autres chercheurs parmi lesquels **Richard Lazarus** montreront par la suite que la manière dont on interprète une situation influence fortement l'émotion ressentie. (Ilios kotou, 2013, P .28).

2. Définition de l'émotion :**-Etymologiquement :**

L'étymologie du mot « émotion » du latin « motere » qui signifie « mouvoir » et du préfixe « é » qui signifie un mouvement vers l'extérieur, nous montre bien que les émotions nous incitent à agir. (Daniel Golman, 1999, P.420).

-Selon le grand dictionnaire de la psychologie :

Constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressive, physiologique et subjectives typiques. (Laurances Saunder, 2007, P.15).

- Selon Klaus Scherer:

« Une émotion est une séquence de changements d'état intervenant dans cinq systèmes organiques (cognitif, psychophysiologique, motivationnel, moteur, sentiment, subjectif), de manière interdépendante et synchronisée en réponse à l'évaluation d'un stimulus (externe ou interne), par rapport à un intérêt central pour l'individu ». (Lionel Bobot, 2010, P.02).

-Selon Bloch :

Les émotions sont une « constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressives, physiologiques et subjectives types » (Bloch et autres, 2002, P. 422)

-Selon Vince Van Gogh :

« N'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaine de vos vies et qu'à celle-là nous obéissons sans le savoir. » (Peter Salovey, 2012, P.29).

- Selon Damasio :

L'émotion « Même les organismes très simples éprouvent des émotions, c'est-à-dire des réactions naturelles, automatiques qui les conduisent directement ou indirectement à préserver leur corps et à assurer son équilibre interne. Face à une menace, par exemple, un animal va éprouver de la peur et se mettre en retrait. Avant même qu'il fuie ou qu'il se fige, il se produit des changements dans son organisme : la distribution du flux sanguin se modifie, des

hormones sont sécrétées. C'est cette série de réactions, visibles ou non, qui constitue ce que l'on appelle 'émotion' » (Ilios kotsou, 2002, P.29)

3 .Les théorie des émotions :

3.1. Emergence de l'approche scientifique des émotions

3.1.1. La séquence émotionnelle – James-Lange versus Cannon-Bard

La première théorie des émotions considérée comme scientifique a été proposée par **James** (1890) et **Lange** (1885), défendant séparément mais au même moment une conception révolutionnaire, dite « périphéraliste », de l'émotion. Cette première conception théorique fut l'objet d'une grande controverse concernant les mécanismes responsables du déclenchement du ressenti émotionnel (« le problème de la séquence », (**Candland**, 1977). En effet, selon la proposition de **James** et de **Lange**, ce qui était considéré auparavant comme la conséquence de l'émotion est ici avancée comme cause. Le déclenchement d'une émotion spécifique serait déterminé par la perception d'un pattern d'activation périphérique spécifique ; plus concrètement, nous aurions peur parce que nous constaterions que nous tremblons. Soulignons que selon **James**, cette définition de l'émotion ne serait valable que pour les émotions qui s'accompagneraient d'un « certain ébranlement corporel » et non pas pour toutes les émotions, tel que cela a pu être interprété, à tort, par beaucoup d'auteurs par la suite. **Lange** (1885) résume la problématique qu'aborde directement leur théorie de la façon suivante : « Si je commence à trembler parce que je suis menacé par un pistolet chargé, est-ce que tout d'abord un processus psychique se produit, la terreur apparaît, et c'est cela qui cause mes remblements, mes palpitations du cœur, et la confusion de la pensée ; or alors, est ce que ces phénomènes corporels sont produits directement par la cause terrifiante de telle sorte que l'émotion consiste exclusivement en une modification fonctionnelle dans mon corps ? ». Clairement, c'est la seconde proposition que défendent **James** et **Lange**. Bien que leur proposition soit en totale rupture avec le sens commun et les conceptions classiques de l'émotion, ces auteurs reprennent l'idée très ancienne selon laquelle chaque émotion posséderait son propre pattern de changements physiologiques (Rimé et Giovannini, 1986).

Au contraire, selon la proposition dite cette fois « centraliste » de l'émotion, défendue par **Cannon** (1927) et **Bard** (1928), le déclenchement d'une émotion spécifique est déterminé par le traitement d'un stimulus au niveau du système nerveux *central*, le pattern d'activation périphérique n'étant ni spécifique ni causal. Cette théorie met donc en avant l'importance du

système nerveux central, et en particulier du thalamus, dans le déclenchement d'une émotion donnée. Ainsi, les changements physiologiques ne sont pas conçus comme cause mais comme conséquence de l'émotion. **Cannon** a émis de nombreuses objections à la théorie de James-Lange et réalisé de nombreuses études empiriques visant à la mettre en défaut ; à titre d'exemples, il observe que des réactions viscérales semblables diffuses se produisent dans de nombreuses émotions, mais aussi dans des états non émotionnels (comme la digestion ou la fièvre) ; il rapporte encore que la suppression des afférences viscérales ne supprime pas les émotions. Cependant, comme **Fraisse** (1963) l'a notamment montré, les critiques formulées par Cannon présentaient des failles, et ne permettent donc pas un rejet sans appel de la théorie de James-Lange (Fehr et Stern, 1970).

Les théories de **James-Lange** et de **Cannon-Bard**, fondées sur une approche physiologique, mais radicalement opposées sur leur conception de la séquence temporelle de l'émotion, ont eu un impact considérable sur les travaux liés à l'émotion, en suscitant d'une part des recherches sur la relation causale entre les changements physiologiques et l'émotion et d'autre part des études sur l'importance de la « cognition » dans l'émotion. (Géraldine Coppin et David Sander, P.2-3).

3.1.2. La théorie bi-factorielle de Schachter :

Selon la proposition dite « bi-factorielle » de **Schachter** (1964), une émotion est déterminée par une interaction entre deux composantes : une activation physiologique (*arousal*) et une cognition concernant la situation déclenchante de cette activation physiologique. Ainsi, l'excitation physiologique est considérée comme indifférenciée par nature, diffuse, non spécifique à une émotion, en déterminant l'intensité mais non la qualité de l'émotion. L'interprétation de la situation permettrait quant à elle d'identifier la nature de l'émotion ressentie. Ainsi, **Schachter** et **Singer** (1962) écrivent que « c'est la cognition qui détermine si l'état d'activation physiologique sera labellisé comme « colère », « joie », « peur » ou autre ». **Schachter** et **Singer** partagent donc l'idée de **James-Lange** selon laquelle une activation physiologique est nécessaire pour qu'une émotion se produise, mais sont en accord avec Cannon-Bard sur le fait que les changements physiologiques ne sont pas spécifiques à une émotion particulière. Notons que la coïncidence temporelle entre les deux composantes n'est pas une condition suffisante au déclenchement d'une émotion : il faudrait que la personne établisse un lien entre l'éveil physiologique et une explication pertinente à ce dernier. La célèbre expérience de **Schachter** et **Singer** (1962) est typiquement citée comme

une preuve expérimentale fondamentale à cette théorie. Celle-ci a en effet suggéré que lorsqu'une personne ne dispose pas d'informations susceptibles d'expliquer pourquoi elle se sent activée physiologiquement, elle se base sur les informations disponibles dans la situation et le contexte pour interpréter et donner un sens à son activation physiologique (qui était dans cette expérience déclenchée par une injection d'épinéphrine). Cependant, lorsque la personne n'est pas dans un état d'éveil physiologique particulier (pas d'injection d'épinéphrine) ou qu'elle dispose d'une explication adéquate à celui-ci (information concernant les conséquences de l'injection d'épinéphrine), elle ne va chercher dans l'environnement les facteurs qui lui permettraient d'expliquer cette activation. Les effets prédits par la proposition de **Schachter** et **Singer** ne sont toutefois pas systématiquement observés (voir **Reisenzein**, 1983 pour une revue des expériences dans la lignée de celle de **Schachter** et **Singer**). D'autre part, la composante qui détermine quels stimuli déclenchent l'activation physiologique en premier lieu n'est pas spécifiée ; cette théorie ne permet donc pas d'expliquer le processus de déclenchement de l'émotion. (Géraldine Coppin et David Sander, P.3).

3.2. Les théories des émotions de bases :

Certains théoriciens se situant dans une perspective évolutionniste, faisant l'hypothèse que l'évolution a joué un rôle central dans le façonnement des caractéristiques et des fonctions des émotions, ont insisté sur la notion d'adaptation des émotions. Celles-ci permettraient en effet de faire appel à des programmes qui gouverneraient des systèmes importants de l'organisme, comme la physiologie, le système moteur ainsi que de nombreux mécanismes cognitifs comme l'attention, l'apprentissage, ou encore la mémoire ; l'émotion serait donc un processus organisateur de haut niveau (Cosmides et Toby, 2000).

Matsumoto et **Ekman** (2009) définissent ainsi les émotions comme « des réactions transitoires, bio-psycho-sociales conçues pour aider les individus à s'adapter et à faire face à des événements qui ont des implications pour leur survie et leur bien-être ». Dans le cadre de la théorie des émotions différentielles développée par **Izard**, les émotions constitueraient ainsi le système motivationnel primaire du comportement humain (voir Izard et King, 2009). Poursuivant le raisonnement sur le caractère adaptatif des émotions, certains chercheurs ont avancé l'existence d'un nombre limité d'émotions fondamentales universelles, qui auraient ainsi chacune une fonction évolutionnaire : les « émotions de base », encore appelées émotions « primaires » ou « fondamentales » ou, parfois, « discrètes » (voir par exemple **Ekman**, 1982 ; **Izard**, 1977 ; **Tomkins**, 1980). La plupart des auteurs adoptant cette approche

considèrent la colère, la peur, la joie, la tristesse, le dégoût comme émotions basiques, même si des controverses existent à ce sujet, en particulier pour la surprise. Les émotions plus complexes proviendraient quant à elles d'un mélange de ces émotions de base (Ortony et Tuner, 1990).

Cette approche théorique a pour fondement majeur les travaux de **Darwin** (1872) sur l'expression faciale des émotions. Dans son ouvrage *L'expression des émotions chez l'homme et l'animal*, il décrit les expressions faciales émotionnelles comme innées et universelles et met l'accent non seulement sur leur fonction communicative mais aussi sur leur évolution en fonction de l'interaction avec l'environnement direct (voir **Susskind et al.** 2008). Cependant, notons que cette notion d'émotions de base apparaît déjà chez **Descartes** (1631, article 69) qui distinguait six émotions primitives : l'admiration, l'amour, la haine, le désir, la joie et la tristesse, en précisant que « toutes les autres sont composées de quelques-unes de ces dix, ou bien en sont des espèces ». (Géraldine Coppin et David Sander, P.4).

3.3. Les théories bi-dimensionnelles :

De façon prédominante tant dans la vie courante que dans la littérature scientifique, se référer à des catégories comme la joie ou la peur est très fréquent. Pourtant, selon **Feldman-Barrett** (2006), établir des catégories émotionnelles telles que la peur ou la colère « représente maintenant un obstacle majeur à la compréhension de ce que sont les émotions et de comment elles fonctionnent ». Selon ce même auteur, les réponses émotionnelles existent, peuvent être fonctionnelles, et nous ont été très probablement données par l'évolution. Mais cela ne signifie pas nécessairement que la colère, la tristesse et la peur soient des catégories utiles. Pour appuyer cette critique, cet auteur se fonde une autre tradition de recherche, l'approche dimensionnelle, selon laquelle l'affect peut être décrit en recourant à des dimensions élémentaires indépendantes, qui seraient des propriétés phénoménologiques basiques de l'expérience affective (**Russell et Barrett**, 1999), dimensions qu'il est possible de combiner.

Les théories dimensionnelles actuelles se fondent sur l'idée générale de la théorie de **Wundt** (1897) concernant l'expérience émotionnelle, qui identifia trois dimensions de base pour décrire le sentiment subjectif de l'émotion (caractère plaisant/déplaisant, caractère relatif à la tension / relaxation éprouvée, et caractère excitant/déprimant). Le sentiment subjectif pourrait ainsi être représenté en permanence par un niveau plus ou moins important sur

chacune de ces trois dimensions. Selon le modèle proposé par **Russell** (1980), il serait possible de représenter les émotions autour d'un cercle dont deux axes uniquement seraient nécessaires : les dimensions de valence (plaisir/déplaisir) et d'activation (faible/forte), qui représentent l'affect en tant qu'expérience subjective sur un continuum (Feldman-Barrett et Russell, 1999).

Ce modèle circulaire est dénommé « circumplex » et correspond à un formalisme mathématique pour représenter la structure mentale d'un groupe de stimuli à travers la géométrie d'un cercle (voir **Feldman-Barrett** et **Russell**, 2009). A l'heure actuelle, cette approche est probablement la plus commune pour mesurer l'expérience subjective émotionnelle (Fontaine, 2009).

Cette représentation se retrouverait dans différentes cultures, et serait donc universelle, ce que certaines données empiriques ne confirment toutefois pas (**Terracciano, McCrae, Hagemann** et **Costa**, 2003). Cette approche n'est d'ailleurs pas sans poser certains autres problèmes. (Géraldine Coppin et David Sander, P.8).

3.4. Les théories de l'évaluation cognitive (appraisal) de l'émotion :

L'approche cognitive des émotions s'est développée en prenant deux voies : la première conceptualise l'émotion comme un système de traitement de l'information, au même titre que n'importe quel autre mécanisme (voir **Oatley** et **Johnson-Laird**, 1987 ; **Thagard**, 2002) ; la seconde approche postule qu'un traitement cognitif de type évaluatif est à l'origine de la genèse des émotions. C'est cette seconde approche que nous allons maintenant développer.

Ainsi, malgré la popularité du point de vue d'**Ekman** concernant les émotions de base, les théories de l'évaluation cognitive (*appraisal*) de l'émotion dominent le champ d'étude sur la façon dont les émotions sont générées et différenciées. Celles-ci postulent en effet que l'évaluation que l'organisme fait d'un stimulus, d'un événement ou d'une situation détermine le déclenchement d'une émotion (voir **Sander, Grandjean** et **Scherer**, 2005 ; **Siemer, Mauss** et **Gross**, 2007). Ces modèles postulent que les organismes explorent constamment leur environnement, réagissant aux stimuli pertinents. La contribution majeure de ces théories est de spécifier un ensemble standard de critères qui sont supposés sous-tendre le processus d'évaluation cognitive de l'émotion. Lors du déroulement d'un événement, l'individu concerné évaluerait l'importance de cet événement sur un certain nombre de critères. Tous les théoriciens s'accordent sur les critères d'évaluation de la nouveauté, du caractère plaisant

intrinsèque, du caractère prédictible, de l'importance pour les buts, de la cause du stimulus, de la possibilité de gérer les conséquences de l'événement et de la compatibilité avec les normes sociales ou personnelles (**Ellsworth** et **Scherer**, 2003). Les combinaisons de ces évaluations, qui sont souvent automatiques et non-conscientes, (voir **Kappas**, 2001 ; **Moors**, 2007, 2009, sous presse) donnent lieu à différentes émotions. L'idée selon laquelle à chaque structure d'évaluation différente, correspond une émotion différente a été formulée à l'origine par Arnold (1960), considérée comme la pionnière des modèles de l'évaluation cognitive, puis reprise et élaborée par d'autres auteurs (comme **Roseman**, 1984 ; **Scherer**, 1984 ; **Smith** et **Ellsworth**, 1985 ; **Frijda**, 1986). (Géraldine Coppin et David Sander, P.11)

-Commentaire sur les théories des émotions :

Les théories des émotions de base postulent l'existence d'un nombre limité d'émotions, qui auraient un statut évolutif particulier et seraient en ce sens « fondamentales » et de l'approche bi-dimensionnelle, ce ne sont pas les émotions en tant que telles qui forment des catégories d'intérêt, mais des dimensions élémentaires aux émotions, telles que la valence ou l'activation, qui permettraient de les décrire et de les expliquer. Finalement, dans le cadre des théories de l'évaluation cognitive (appraisal), l'évaluation en différents critères réalisée par un organisme d'une situation ou d'un stimulus serait à l'origine du déclenchement et de la différenciation des émotions. Par conséquent, les théories des émotions de base et les théories dimensionnelles sont peu appropriées à la modélisation du déclenchement des processus émotionnels.

4-Les composantes des émotions :

Il existe 3 composantes des émotions :

- **composante physiologique**, les émotions entraînent un découplage des stimuli et des comportements permettant ainsi la préparation psychophysique de l'action adaptée aux circonstances. C'est durant cette brève interruption qu'il peut faire preuve d'intelligence émotionnelle

-**composante subjective**, les émotions comportent une signification immanente et oriente la pensée et les actions du sujet. Les émotions positives comme la joie, la fierté et l'amour poussent la personne à aller vers les objets de plaisir. En revanche, les émotions négatives comme la peur, la colère ou la honte poussent la personne à éviter les objets de souffrance.

Les émotions comportent en effet des informations importantes, à propos de soi et d'autrui. Prendre en compte ces informations est donc nécessaire pour l'adaptation des conduites individuelles dans les différentes situations.

-**composante expressive**, les émotions permettent d'informer les autres de ses humeurs, leur permettant ainsi de s'ajuster en conséquence. L'étude des émotions a permis de reconnaître des expressions propres à toutes les cultures humaines, lorsque les conditions de déclenchement sont comparables. D'après **Ekman** (1982), il s'agit de la joie, la surprise, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et le mépris. **Izard** (1977) ajoute à cette liste la honte et la culpabilité, mais ce point de vue demeure contesté. Du reste, à part ces débats de chercheurs, les émotions remplissent une fonction de communication et de régulation des relations humaines. Par exemple, pleurer exprime un besoin d'aide et grimacer dénonce l'évitement d'un stimulus désagréable. (Estelle M. Morin, P.3)

5-Fonctions de l'émotion :

Sur le **plan individuel**, celle-ci nous permet de nous adapter à notre environnement. Par exemple, la peur peut provoquer une réaction de fuite devant un certain danger en activant le pôle sympathique du système autonome. D'autre part, les émotions ont aussi une fonction motivationnelle. En effet, « les émotions incitent l'individu à poursuivre son engagement et atteindre le but, ou à se désengager et à opérer la transition vers d'autres buts » (Rimé, 2005).

Sur un **plan « dyadique »** (relation à deux) pour reprendre l'expression de **Niedenthal** (2005), les émotions jouent surtout un rôle de communication. Par exemple, lors d'un match de tennis, un joueur va user du jeu d'attaque, et de certains comportements (regards agressifs, démarche rapide et conquérante, etc...) pour tenter d'intimider son adversaire et établir une relation de pouvoir à son avantage. D'autre part « la communication d'une émotion, permet également à celui qui la ressent de faire comprendre à l'autre la façon dont il a perçu la situation et d'induire chez lui une émotion (dite complémentaire) qui a pour but de modifier son comportement » (Niedenthal, Nugier, 2005).

Enfin, sur un **plan plus large**, au sein d'un groupe, les émotions vont renforcer la cohésion groupale (par exemple, la joie après une victoire collective), ou communiquer et maintenir une hiérarchie sociale (pour plus de précision sur la cohésion de groupe se reporter à l'article de Nathalie Crepin et Yancy Dufour à la fin de cet ouvrage Debeyre n°2, 2007).

Finalement, les émotions vont donc nous permettre d'accroître notre motivation, de nous adapter à l'environnement et de le maîtriser, de communiquer, de transmettre des informations non verbales à autrui, mais aussi de renforcer la cohésion groupale, ou de définir une hiérarchie sociale entre les individus d'un groupe (Niedenthal, Nugier 2005).

Les émotions ont des actions importantes sur nos différents processus cognitifs : l'attention, la mémoire, etc. Pour le prouver il suffit de réfléchir à propos de nos différents types de mémoire. Nous sommes capables d'enregistrer un grand nombre de situations à caractère émotionnel dans notre mémoire épisodique (celle des événements de la vie) sans le moindre effort. Qui ne se rappelle pas de son premier baiser ? Par contre, l'enregistrement des connaissances formelles (souvent non imprégnées d'émotions) est beaucoup plus difficile.

Les émotions ont également une action majeure sur notre raison. Les cas célèbres d'**Elliot** ou de **Phinéas Gage** (dont le crâne avait été transpercé par une barre à mine) relatés par **Damasio** (1995) indiquent bien qu'il existe une zone du cortex frontal intégrant les valeurs émotionnelles aux connaissances et que cette zone permet la prise de risque, la responsabilité. (Sylvain Baert et Yancy Dufour, P.3)

III. L'intelligence émotionnelle :

1. La genèse de l'intelligence émotionnelle :

Dimension n'explique pas toutes les capacités d'adaptation de l'être humain à son environnement.

En 1939, **Thurstone** remet en cause la thèse de **Spearman** et décrit l'intelligence comme une construction comprenant sept éléments fondamentaux, dont la dimension spatiale. **Thorndike** l'envisage quant à lui comme un concept multi-dimensionnel avec une composante sociale. C'est seulement en 1983, lors de la publication par **Howard Gardner** de *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence*, que son concept d'intelligence multiple trouve un accueil public important. Il y propose une nouvelle approche pour comprendre l'intelligence des enfants en échec scolaire. **Gardner** définit neuf catégories d'intelligence : logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle, inter-personnelle, visuo-spatiale, musicale, kinesthésique, naturaliste et existentielle.

Bien que ses théories n'aient pas fait l'objet d'une validation scientifique, elles ont eu le mérite d'élargir le champ des recherches sur l'intelligence et d'initier le débat. Il semble que

le terme d'intelligence émotionnelle ait été employé pour la première fois en 1966 par **Leuner** dans le domaine de la psychiatrie mais sans avoir été réellement défini.

Les recherches sur l'intelligence émotionnelle se sont développées suite aux limites des tests d'intelligence cognitive pour prédire les résultats dans le domaine professionnel ou, plus généralement, dans la vie. En 1984, **Hunter** et **Hunter** estiment leur variance à 25 %⁴. Une étude réalisée pendant 40 ans sur un groupe de 450 garçons a montré très peu de relation entre leur QI et leur situation dans leur vie professionnelle, sociale et affective, à l'inverse d'un lien établi entre cette situation et leur capacité à gérer la frustration, les émotions et les relations interpersonnelles. Une autre étude réalisée sur 80 docteurs en sciences ayant été soumis pendant leurs études à une série de tests a conclu que les habiletés sociales et émotionnelles avaient quatre fois plus d'impact que le QI dans la détermination de leur succès et de leur prestige. Les paramètres sociaux et émotionnels semblent donc constituer un facteur de différenciation complémentaire au question intellectuelle QI.

Bien que le concept d'intelligence émotionnelle soit aujourd'hui mondialement associé au nom de **Daniel Goleman** qui le popularisera dans un livre paru en 1995, c'est en fait à **Peter Salovey** et **John Mayer** qu'en revient la paternité. En 1990, ils publient un article fondateur dans lequel ils définissent l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence qui suppose l'habileté à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses actions .

Pour autant, il ne s'agit pas de sous-estimer l'importance de l'intelligence cognitive. Les études démontrent qu'elle est indispensable pour être performant dans diverses fonctions du management comme la gestion financière ou la planification ou pour atteindre un certain niveau de connaissance et de maîtrise du monde qui nous entoure. Par ailleurs, ce n'est pas parce que la mesure du QI ne peut prédire que 5 à 20 % de la réussite que l'intelligence émotionnelle en détermine les pourcentages restants.

Concluons simplement en disant que l'intelligence émotionnelle constitue l'un des paramètres importants de la performance et du bien-être et que dans certains cas, les qualités émotionnelles expliquent mieux ces paramètres que les compétences cognitives (Ilios Kotsou, 2013, P .20-21)

2. Définition :**-Selon Peter Salovey et John .Mayer :**

En1990, L'intelligence émotionnelle a été définie comme étant« la capacité d'être attentif à ses propres émotions et à celles des autres, de les distinguer les unes des autres, et d'utiliser l'information qu'elles véhiculent pour orienter la pensée et l'action ». (Peter Salovey et John. Mayer, 1990, P. 185-211).

En1997, La capacité de percevoir, d'évaluer et d'exprimer correctement les émotions; la capacité de générer des sentiments qui facilitent la réflexion ou d'y avoir accès; la capacité de comprendre les émotions et ce qu'elles enseignent. De plus, c'est la capacité de maîtriser ses émotions afin de favoriser le développement émotionnel et intellectuel (Mayer et Salovey, 1997, P. 10).

-Selon Pierrette Descosiers :

L'intelligence émotionnelle se définit en gros par les compétences personnelles (comment nous nous gérons nous-mêmes) et les compétences sociales ou interpersonnelles (comment nous gérons nos rapports avec les autres). L'intelligence émotionnelle réfère aux capacités adaptatives autres que purement cognitives (Pierrette Desrosiers, 2002, P.241)

-Selon H. Gardner :

L'intelligence émotionnelle comporte les caractéristiques suivantes : l'empathie, l'aptitude à se motiver ou à persévérer dans l'adversité, à maîtriser ses pulsions et à attendre avec patience la satisfaction de ses désirs; la capacité de conserver une humeur égale et de ne pas se laisser dominer par le chagrin au point de ne plus pouvoir penser; la capacité d'espérer.

-Selon Hendrie Weisinger :

L'intelligence émotionnelle consiste simplement en l'utilisation intelligente de nos émotions; nous utilisons volontairement nos émotions à notre avantage pour qu'elles guident nos comportements et nos réflexions de façon à obtenir les résultats attendus. (Brigitte Bourdages, 2005, P.27)

-Selon le modèle de Bar-On :

L'intelligence émotionnelle est défini comme : « une varie d'habiletés émotionnelle, personnelle et interpersonnelle qui influencent globalement l'aptitude à s'adapter aux demandes et aux exigences de l'environnement » (Bar-On, 2000, P. 1108).

3. Les différents modèles de l'intelligence émotionnelle :

L'intelligence émotionnelle ne représente pas un champ unifié. Nous allons maintenant nous intéresser à différents paradigmes théoriques à travers trois modèles, celui des habiletés, le modèle mixte, et enfin un modèle qui envisage l'intelligence émotionnelle uniquement comme un ensemble de traits de personnalité.

3.1. Les modèles de l'intelligence émotionnelle en tant qu'habileté :

La première conceptualisation de l'intelligence émotionnelle selon ce modèle revient à **Peter Salovey et John Mayer**. Selon eux, elle apparaît comme une forme d'habileté mentale et par conséquent comme une intelligence pure.

En 1997, ils transforment ce concept en un construit de quatre compétences :

- _ la perception émotionnelle ou habileté à percevoir et exprimer les émotions ;
- _ L'assimilation émotionnelle ou facilitation émotionnelle de la pensée ;
- _ la compréhension émotionnelle ou habileté à comprendre et raisonner au sujet d'émotions même complexes ;
- _ La gestion des émotions ou habileté à gérer ses émotions et celles d'autrui.

Salovey et Mayer définissent l'intelligence émotionnelle comme l'habileté à percevoir, comprendre, gérer et utiliser les émotions pour faciliter la pensée. (Ilio kotous, 2013 ,P.22)

3.2. Les modèles mixtes de l'intelligence émotionnelle :

D'autres modèles ont été construits sur base d'une combinaison de capacités mentales et de traits de personnalité

3.2.1. Le modèle de Bar-On :

Reuven Bar-On est l'un des premiers chercheurs à avoir proposé l'expression de quotient émotionnel pour mesurer l'intelligence émotionnelle. Selon lui, elle se situe au croisement de compétences et d'habiletés émotionnelles et sociales qui favorisent un comportement intelligent.

Il définit 5 méta-facteurs de l'intelligence émotionnelle :

- _ Intra-personnel (conscience de soi et expression de soi) ;
- _ Interpersonnel (conscience des autres et interaction) ;
- _ Gestion du stress (gestion et contrôle du stress) ;
- _ Adaptabilité (gestion du changement) ;
- _ Humeur générale (auto-motivation).

Chacun de ces méta-facteurs comprend d'autres compétences et habiletés qui y sont reliées.(Ilio Kotous, 2013 ,P..22)

3.2.2. Le modèle de Goleman :

Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique pour le *New York Times*, a donné à travers ses livres et articles une reconnaissance mondiale au concept d'intelligence émotionnelle. Basé sur un ensemble de compétences émotionnelles et sociales qui contribuent à la performance managériale, ce modèle décrivait à l'origine l'intelligence émotionnelle comme un concept à 5 dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la perception et la compréhension des émotions d'autrui et la gestion des relations. Le modèle proposé actuellement se structure en 18 compétences organisées en 4 branches : conscience de soi, gestion de soi, conscience des autres et gestion des relations.(Ilio kotous,2013 ,P .23)

3.2.3. Le modèle par traits de Petrides et Furnham (2001) :

Contrairement aux chercheurs exposés jusqu'à présent, **Petrides et Furnham** (2001) considèrent que l'intelligence émotionnelle est un trait de personnalité. Selon ces derniers, l'intelligence émotionnelle est caractérisée par des dispositions émotionnelles stables et

permanentes distinctes des habiletés cognitives. Ainsi, « chaque individu diffère dans sa façon de capter, traiter et utiliser les informations à caractère affectif de nature intrapersonnelle (ex. gérer ses propres émotions) et interpersonnelle (ex. gérer les émotions d'autrui).» (Ilio kotous, 2013, P. 23).

Commentaire :

Les deux dernières conceptualisations de l'IE diffèrent de la première puisqu'elles ont été élaborées dans le but de prédire le degré de réussite personnelle et non pas de cerner le concept de l'IE proprement dite. Ce contexte a amené Bar-On et Goleman à inclure dans le concept de l'IE une multitude de composantes qui entraînent un chevauchement important avec des concepts déjà connus, notamment des concepts liés à la personnalité. De plus, ces concepts attribuent à l'IE diverses propriétés qui n'ont pu être démontrées jusqu'à maintenant par les recherches.

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

C'est à la fin du 19e siècle que **Francis Galton**, cousin de **Charles Darwin**, effectue les premières recherches sur la mesure de l'intelligence. Auteur de théories très controversées sur le caractère héréditaire du « génie » humain, ce dernier a mis au point des techniques encore utilisées aujourd'hui comme l'étalonnage. En partant de ces travaux, **Spearman** détermine au début du 20e siècle un indice global qu'il nomme le facteur g, pour intelligence générale 1. À la même période, **Binet** oriente ses recherches sur la phrénologie. Ce dernier est convaincu que le développement des aptitudes intellectuelles entraîne le grossissement de certaines zones du cerveau au point d'entraîner une déformation du crâne. Selon cette théorie, développée par le neurologue allemand **Gall**, l'étude de la forme du crâne permet de prédire l'intelligence, la déficience mentale et même les penchants criminels. Afin de répondre à une demande du Ministère de l'instruction publique qui le charge de développer un moyen de dépister les enfants « arriérés », il élabore en 1905 avec le docteur **Simon**, une échelle psychométrique appelée « échelle métrique de l'intelligence ». Cette échelle se base sur le concept « d'âge mental », calculé par la moyenne de l'âge des enfants capables de réussir la tâche demandée par le test. Les enfants sont diagnostiqués déficients sur base de leurs résultats rapportés à la moyenne. L'échelle de **Binet-Simon** trouvera un écho retentissant aux États-Unis. En 1916, **Lewis Terman**, professeur de psychologie à **Stanford**, modifie le test de Binet sur base des travaux de **Wilhelm Stern** en calculant le rapport entre les résultats

obtenus au test **Binet-Simon** et l'âge des enfants. C'est de cette époque que date le concept de quotient intellectuel (QI) dont la formule de base est l'âge mental divisé par l'âge chronologique et multiplié par 100. Terman donne au nouveau test le nom de « **Stanford-Binet** ». Le test sera encore modifié par de nombreux chercheurs dont l'un des plus connus est le psychologue **David Wechsler** qui définit à la fin des années 30 un mode de calcul du QI encore utilisé aujourd'hui. Cette épreuve psychologique établit une échelle qui classe le résultat obtenu par un sujet au sein d'un groupe de référence.

Les différents modèles de l'intelligence émotionnelle ont des bases conceptuelles variées et donc des outils de mesure différents. Parmi ces modèles, certains nous semblent plus intéressants conceptuellement tandis que d'autres ont développé un instrument de mesure plus valide. En ce qui concerne l'Intelligence émotionnelle envisagée comme habileté, le test le plus connu est le MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Ce test comprend notamment des tâches et des exercices pour évaluer l'émotion exprimée par un visage ou choisir parmi certaines actions proposées la plus efficace dans la gestion de l'émotion. Les instruments d'évaluation utilisés dans le cas de la perspective mixte ou du modèle basé sur les traits de personnalité sont des tests auto-rapportés (questionnaires). Ces tests varient quant aux compétences et aux items traités mais proposent un score final global. Le modèle théorique de **Salovey** et **Mayer** est conceptuellement très intéressant. Il a ouvert le champ à de nombreuses autres recherches dans le domaine des émotions. (Peter SALOVEY.2012.p 21-25.)

5. Le rôle de l'intelligence émotionnelle dans le comportement agressif :

La régulation émotionnelle a été évoquée comme l'un des déterminants individuels des comportements agressifs et violents mais la plupart du temps en se focalisant sur la colère (notamment dans son manque de régulation ; **Roberton, Daffern, et Bucks, 2012**). D'ailleurs, des travaux ont mis en évidence des liens entre les comportements agressifs et une régulation émotionnelle inadaptée (**Cohn, Jakupcak, Seibert, Hildebrandt, et Zeichner, 2010 ; Sullivan, Helms, Kliwer, et Goodman, 2010**). Si la régulation émotionnelle peut se définir comme le fait de maintenir, d'inhiber ou d'améliorer l'expression et l'expérience émotionnelle (**Roberton et al., 2012**), le cadre conceptuel de l'IE permet d'aller au-delà de la régulation (ou de la dérégulation). Si les individus avec une IE moins développée montrent plus de comportements agressifs (**García-Sancho et al., 2014**), la rumination de la colère pourrait être un médiateur de la relation entre IE et les différentes formes d'agression

(García-Sancho, Salguero, et Fernández-Berrocal, 2016). Toutefois, les recherches ne s'accordent pas sur ce point et le rôle de cette caractéristique personnalologique – la rumination – est encore en débat (Abdollahi et Talib, 2015). De plus, d'autres différences individuelles en lien avec l'IE pourraient influencer la régulation et la gestion émotionnelle telles que l'intuition ou le réinvestissement (Laborde, Dosseville, et Kinrade, 2014).

Parmi les études ayant examiné les liens entre IE et agression, toutes ont observé un lien significatif entre les compétences émotionnelles et les processus impliqués lors d'émotions négatives (perception, expression et contrôle). Le manque de compétences à identifier et à réguler ces émotions négatives semble jouer un rôle central dans l'agression (Roberton *et al.*, 2012). Ainsi, chez les enfants et adolescents, l'IE est négativement associée aux comportements agressifs et positivement reliée à l'empathie et à la qualité des interactions sociales (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, et Balluerka 2013 ; Siu, 2009). Ces conclusions sont confirmées par d'autres chercheurs soulignant le lien entre l'IE et la résolution de conflits interindividuels et les comportements agressifs (García-Sancho *et al.*, 2014 ; Gower *et al.*, 2014 ; Zeidner et Kloda, 2013). Un individu ayant une meilleure perception, compréhension et gestion de ses émotions est moins susceptible de s'engager dans des comportements agressifs et violents. Cette forme de conscience émotionnelle permettrait à la fois une meilleure compréhension de ses propres émotions et de celles d'autrui et de leurs conséquences sur leurs comportements, mais également d'avoir des relations sociales plus positives, qui sont déterminantes lors de la résolution de conflits interindividuels. Plusieurs travaux impliquant des populations d'adultes ont montré que les compétences émotionnelles jouent un rôle déterminant dans les comportements violents et les agressions interpersonnelles (Gross, et Munoz, 1995 ; Mennin, Heimberg, Turk, et Fresco, 2005). En fait, une IE peu développée est un prédicteur de comportements agressifs (Mansfield, Addis, Cordova, et Lynn, 2009).

Avoir des compétences émotionnelles développées peut également avoir un impact indirect sur les comportements agressifs et violents. En effet, une IE élevée est liée à une utilisation de stratégies d'adaptation dites de faire face orientées vers la tâche (ou centrées sur le problème). Ces stratégies consistent à obtenir des informations et à agir sur la base de celles-ci pour modifier la perception de la situation stressante (Lazarus et Folkman, 1984). Elles sont plus efficaces pour la performance dans le cas de situations contrôlables grâce à une utilisation plus fréquente de dialogue interne, d'imagerie mentale, de contrôle émotionnel, de fixation d'objectifs ou de techniques de relaxation et d'activation (Lane, Thelwell, Lowther, et

Devonport, 2009). Ce type de stratégie active correspond ainsi à des efforts en vue d'éliminer les sources de stress en tentant de modifier la situation elle-même. Ainsi, les athlètes avec une IE élevée pourraient utiliser plus aisément et régulièrement ces habiletés psychologiques et s'engager dans l'activité pour mettre en œuvre des comportements adaptatifs pendant et autour des situations compétitives. Cette première stratégie est efficace à long terme. D'autres stratégies centrées sur l'émotion (évitement, contrôle de soi, acceptation) semblent plus adaptées à court terme et pour des situations incontrôlables. Elles correspondent à des efforts afin de réduire les émotions négatives (les tensions émotionnelles) engendrées par la situation et n'agissent pas directement sur le problème. (Dosseville Fabrice et al, 2016, P. 33-47).

Synthèse :

Le deuxième chapitre a eu pour but de définir le concept de l'intelligence émotionnelle. Nous avons vu que l'intelligence émotionnelle est un concept nouveau, abordé dans plusieurs domaines notamment dans le domaine scolaire, et dans déférente lieu, et l'intelligence émotionnelle c'est un facteur très important pour la réussite scolaire.

Chapitre IV

Le comportement agressif

Préambule

I. L'agressivité

1. Définition de l'agressivité
2. Les théories de l'agressivité
3. La Réduction de l'agressivité
4. Direction l'agressivité

II. L'agressivité scolaire

1. Définition
2. Les types et les forme de l'agressivité
3. Les causes de l'agressivité
4. Développement de l'agressivité de la naissance de l'adolescence
- 5- Le comportement agressif dans les écoles
6. L'évolution de l'agressivité
7. Comment réduire le comportement agressif

Synthèse

I. L'agressivité :

Préambule :

L'agressivité chez les enfants et les adolescents, en remarquable dans le cadre scolaire, pose des problèmes de plus en plus aigus aux enseignants et aux éducateurs. L'élaboration de programmes « antiviolence » s'est essentiellement faite sur des bases expérimentales. Une bonne connaissance du fonctionnement psychologique des enfants et des adolescents agressifs est difficile d'améliorer leur efficacité.

1. Définition de l'agressivité

-Selon Freud :

Freud parle à ce sujet d'une « agressivité universelle » (Hervé.Vautrelle, 2009, P. 22)

-Selon Thibault :

L'agressivité est imbriquée dans tous les instincts et sert à leur bon aboutissement qu'il s'agisse des instincts de conservation de l'individu ou de conservation de l'espèce (O.Thibault, 1976, P.19).

-Selon Lapierre et Aucouturier :

Lapierre et Aucouturier parlent, quant à eux, de l'agressivité en tant que « mode de relation à l'autre » et soulignent le fait que c'est « probablement le mode de communication le plus primitif et le plus spontané en face de l'autre ». (André.Lapierre, Bernard.Aucouturier 1975, P. 94).

-Selon Winnicott :

La différence amenée par Winnicott dans les termes anglophones « *agressivity* » et « *agressivness* » permet également de mettre en avant une agressivité connotée négativement (*agressivity*) parallèlement à une agressivité plus en lien avec l'affirmation de soi (*agressivness*) (B.Senn, 2012, P. 5).

Selon Winnicott, les racines de l'agressivité se situent dès les premiers jours de vie du nourrisson lorsque l'enfant se retrouve confronté à ses propres pulsions et aux réponses de son environnement (Gérald.Aubert, 1982, P.3).

- Selon Hervé Vautrelle :

Hervé Vautrelle met en lumière un paradoxe intéressant à savoir que « l'agressivité ne conduit pas souvent à la violence, mais en semble même un habile moyen d'évitement » (Hervé Vautrelle, 2009, P. 28)

-Selon Pahlavan :

Il faut cependant faire attention à distinguer les comportements agressifs humains, des comportements agressifs animaux. En effet, **Pahlavan** affirme que, bien que les centres nerveux contrôlant l'expression du comportement agressif soient les mêmes chez les animaux vertébrés et chez l'Homme, nous ne pouvons pas considérer les deux mécanismes comme étant équivalents. Contrairement aux animaux, la gestion des expériences émotionnelles et motivationnelles peut être transformée par le vécu individuel. Ainsi, « une émotion négative et l'agression peuvent prendre une valeur adaptative » et devenir positive si elle a servi, une fois, à se protéger par exemple . (J.Panksepp, 2000, In : Farzanah.Pahlavan, 2002, p. 5).

Nous pouvons ainsi considérer « l'agressivité comme une énergie vitale, facteur de croissance fondamental dans la mesure où elle favorise la séparation, l'individuation et l'apparition des dispositions sociales » (B.Senn, 2012, P. 5).

-Selon Guiose :

L'agressivité est donc nécessaire « à la conservation et à l'affirmation de soi » (M.Guiose, 2004, P. 90)

2. les théories de l'agressivité :

Dans le cadre de ce travail, nous allons passer en détail cinq des différentes théories de l'agressivité : la théorie éthologique, la théorie psychanalytique, la théorie de l'apprentissage social, la théorie Frustration-agression et la théorie socioculturelle.

2.1. La théorie éthologique :

Pour les Éthologistes, l'agressivité est un instinct fondamental, lié à tous les autres besoins vitaux, tels que le besoin de se nourrir, de fuir devant un danger ou de satisfaire ses désirs sexuels. L'agressivité s'exprime entre les individus d'une même espèce, sous forme de comportement de menace, de passivité, d'attaque ou de combat. C'est un mode de relation pour assurer la survie. **Lorenz** (l'agression, 1966) nous fait comprendre que l'agressivité est un facteur motivationnel nécessaire pour l'adaptation et la survie de l'espèce.

Les biologistes ne partagent pas cette vision de l'agressivité. Les travaux de **Karli Pierre** et **K.E Moyer** sont remarquables. Ces neurophysiologistes montrent que certaines parties du système nerveux facilitent l'agressivité. Le comportement agressif est programmé en grande partie dans le code génétique du sujet. L'agressivité est transmise de gènes en gènes à la génération suivante. Ces auteurs mentionnent des localisations neurologiques ayant rapport au comportement agressif. Les aires de l'hypothalamus, le système limbique et les régions associées comme le noyau amygdalien, le septum, l'hippocampe, le cortex préfrontal agissent dans le comportement agressif. Une stimulation électrique dans ces aires du cerveau augmente l'hostilité et lorsqu'on bloque la stimulation elle diminue. Dans cette perspective, l'agressivité est innée, c'est-à-dire biologique. (Roland Doron et Françoise Parot, 1991, P. 21).

2.2. La théorie psychanalytique :

Freud nous parle d'une pulsion agressive qui est à la base de nos conduites tant sur le plan individuel que collectif. En 1932, suite à la guerre, la Société des Nations convoqua **Freud** et **Einstein** en vue de recueillir leurs points de vue sur la guerre. **Einstein** demanda à **Freud** qu'est ce qui peut être à la base de ce sentiment de cruauté chez l'espèce humaine. **Freud** répondit que l'être humain est né avec deux pulsions fondamentales : l'éros qui est dirigé vers le plaisir et le thanatos qui est orienté vers la destruction. (Gergen J. Kenneth et Mary M. Gergen, 1984, P. 260).

L'agressivité est l'expression de la pulsion de mort. Elle est le résultat des frustrations, de la non satisfaction des pulsions sexuelles ou l'expression des pulsions de mort chez la personne qui s'oppose aux pulsions de vie. Le terme pulsion signifie le processus dynamique consistant dans une poussée qui fait tendre l'organisme vers un but. Chaque pulsion a sa source dans une excitation corporelle créant un état de tension, elle tend vers la réalisation d'un but qui lui est spécifique et qui supprime l'état de tension.

Du point de vue de **Freud**, quand l'agressivité vise autrui, elle s'inscrit dans une relation avec un objet et avec le statut que prend cet objet amour / haine. L'objet est toujours ambivalent et son ambivalence se constitue à partir des liens qui se tissent avec le premier objet d'amour : la mère. C'est dans cette déception inhérente que l'agressivité va émerger. L'amour enfantin est insatiable et la seule satisfaction qu'il recherche est impossible. Pour cela, l'enfant va concevoir des fantasmes en réponse aux obstacles à l'amour de sa mère. Ici, l'agressivité est une réponse à l'angoisse. Dans d'autres circonstances, l'agressivité peut conduire à l'autodestruction. Chez certaines personnes, quand cette pulsion ne peut pas se diriger vers d'autres cibles, elle devient une source de perturbation psychologique et conduit à des symptômes névrotiques ou psychotiques. C'est pourquoi, l'expression de l'angoisse devient un mal nécessaire.

Face aux pulsions de mort, l'individu trouve une certaine protection aux pulsions de vie. Ces dernières l'aident à contrôler ses pulsions de mort dont l'agressivité. Les pulsions de vie se manifestent par le désir de développer des liens affectifs et de solidarité avec autrui. C'est une manière d'atténuer les pulsions agressives. Au-delà des pulsions de vie, il peut aussi trouver sa protection dans la sublimation. Cette dernière consiste à canaliser les énergies sexuelles et agressives dans des activités culturelles, religieuses et sportives. Freud a fait savoir que la sublimation est le mécanisme de défense le plus noble, le plus difficile à atteindre et qui permet de détacher l'énergie pulsionnelle de son but initial. (Michael Hesselberg, 2001, P. 55).

En revanche, **Alfred Adler**, un des dissidents de **Freud**, a fait savoir que l'instinct d'agressivité est souvent manifesté chez les sujets qui ont un sentiment d'infériorité. Ces sujets sont donc obligés inconsciemment de réagir agressivement pour surmonter leur infériorité ressentie comme une gêne en établissant un complexe de supériorité, en attaquant pour ne pas être attaqués. (Paul Chauchard, 1967, P. 72).

Ces deux conceptions paraissent contradictoires quant à l'origine de l'agressivité. **Freud** abonde selon sa théorie de la sexualité et Adler suit sa théorie du sentiment d'infériorité. Toutefois, les deux reconnaissent l'aspect instinctif de l'agressivité.

2.3. La théorie de l'apprentissage social :

Albert Bandura et ses collègues font table rase de la théorie instinctive dans la manifestation et le maintien de l'agressivité. Les comportements de l'individu et l'agressivité

sont le produit de l'observation et de l'imitation. Les comportements agressifs sont appris par imitation et observation de comportements agressifs des pairs, des parents et des médias. Ceci étant dit, les comportements agressifs sont influencés par des valeurs, des symboles et des représentations mentales. Certaines personnes sont agressives dans la mesure où leur agression est acceptable et gratifiante. Lorsque la société accepte certains comportements agressifs, l'agressivité est renforcée et devient un apprentissage social. **Dolf Zilmann** (1978) soutient : « l'agressivité persiste par ce qu'elle se rapporte. Pour atteindre ses objectifs dans la société moderne, on doit souvent choisir de se comporter de manière agressive ».

Dans cette perspective, les études de **Parke R.D** et ses collaborateurs révèlent que les adolescents les plus influencés par le contenu de films violents sont jugés plus agressifs par leurs pairs. Léon Festinger fait mention que les gens ne sont pas toujours sûrs ni de leurs opinions, ni de leurs actions et qu'ils recherchent auprès des autres une certaine approbation dans leur groupe pour voir si leurs comportements sont conformes aux groupes auxquels ils appartiennent. (Fisher Gustave-Nicolas, P. 63)

Dans cette démarche, l'agressivité est la résultante de l'influence sociale et de la comparaison sociale. Les modèles influencent de manière à augmenter ou à diminuer les tendances agressives. A l'opposé, le comportement non agressif peut servir de modèle en vue de diminuer la tendance agressive. Les gens agissent en fonction des valeurs du groupe de référence auquel ils appartiennent.

2.4. La théorie de la Frustration-Agression :

Les chercheurs de l'Université de Yale, notamment **John Dollard**, **Leonard W. Doob** et **Neal E. Miller** vont prendre le contre pied de la thèse innéiste de l'agressivité. Ils avancent que l'agression est toujours la résultante d'une frustration. Ces deux concepts marchent ensemble. La frustration conduit toujours à une forme d'agression. Elle est tout ce qui empêche l'individu d'atteindre son objectif et dont le blocage est total. Elle constitue un motif pour mobiliser la personne à agresser la source de sa frustration. Cependant, la peur de la punition ou la désapprobation pour avoir agressé la source de sa frustration peut provoquer un déplacement de la poussée agressive vers une autre cible ou même sa réorientation contre soi même. C'est la théorie du bouc émissaire. (Paul Fraise, 1970, P. 98-99).

Neal E. Miller (1941) montre que la frustration peut précéder une certaine forme d'agression.

Plus tard, **Leonard Berkowitz** (1969) va remanier cette théorie en expliquant dans quelles conditions la frustration aboutit à l'agression. Une des conditions pouvant influencer sur l'augmentation de l'agression est un accroissement du degré de frustration. La frustration incite à l'agression uniquement lorsqu'elle suscite une émotion de colère. Une deuxième condition, c'est le caractère arbitraire de la frustration : « Plus la source de la frustration semble arbitraire, plus la réaction est agressive ». (Gergen Kenneth et Mary M., 1984, P. 274).

Le sentiment d'impuissance ou de puissance conditionne la réaction agressive chez le sujet. Il a identifié d'autres facteurs susceptibles d'avoir une relation avec le comportement agressif, parmi lesquels : les armes ; le bruit ; la présence des autres, la température comme la chaleur. **Berkowitz** vérifie sa théorie dans une série d'expériences célèbres, dans lesquelles il montre que la présence d'indices externes facilitateurs favorise le comportement agressif chez l'individu frustré. Il invite des sujets à réaliser une tâche quelconque, les participants reçoivent des chocs électriques indépendamment de leur réussite à cette tâche. Ils doivent ensuite administrer des chocs à d'autres participants à l'étude. Des armes à feu sont visibles pour la moitié des participants. Le résultat révèle que les sujets frustrés infligent plus de chocs que les sujets non frustrés. Pour les sujets non frustrés, le nombre de chocs administrés est plus important lorsque des armes à feu se trouvent dans la pièce. La vue des armes en situation de frustration favorise l'agression. L'arme à feu est un moyen de violence et elle peut stimuler la violence.

Bell et **Baron** (1975) soutiennent que la chaleur entraîne l'agression. Lorsque la température monte, l'agression peut aussi augmenter. Par ailleurs, La Commission nationale qui cherchait à déterminer les causes profondes des émeutes qui se produisaient dans les ghettos urbains des États-Unis a mentionné la température comme un des facteurs importants ayant contribué à ces événements (U.S. Riot Commission Report, 1968).

Martin Seligman (1975) explique que la frustration ne conduit pas nécessairement à l'agression. Chez certaines personnes, c'est plutôt la dépression marquée par un sentiment d'impuissance qui provoque l'agressivité. Enfin, selon **Rosenzweig**, la frustration joue le rôle d'activateur de l'agressivité. (Gergen Kenneth et Mary M, 1984, P. 283).

2.5. La théorie socioculturelle :

L'Anthropologue Margareth Mead a fait le point sur l'influence du milieu social et culturel dans le comportement agressif. Elle a souligné que dans certaines sociétés et cultures, l'idée

d'agressivité est absente. L'agressivité a une signification plutôt socio-historique, en témoigne la tribu Semar de Malaisie. (Gergen J. Kenneth et Mary M. Gergen, 1984, P. 260).

Dans cette démarche, il faut faire remarquer que l'agressivité est le produit du système capitaliste basé sur l'exploitation et les inégalités socio-économiques. Les conditions matérielles de l'individu déterminent son niveau d'agressivité. Quand l'individu ne peut pas satisfaire ses besoins primaires et est dépossédé de ses moyens en vue de répondre à ses besoins, il développe une agressivité face à sa situation socioéconomique précaire.

Par ailleurs, les jeunes des pays sous développés sont victimes de la société de consommation et d'exploitation. Ils sont portés à se comporter agressivement face à des frustrations liées à leurs conditions d'existence fragiles, aux exigences et aux pressions de la vie. (Gérard Lutte, 1984, P. 13)

Dans cette perspective, les propos du Professeur **Jean-François Leny** semblent être intéressants. Il a postulé que l'environnement social a un impact considérable sur la personnalité et le comportement du sujet. Il n'existe pas de personnalité flottante. L'individu vit et évolue dans un contexte social déterminé. La relation entre l'agressivité et la frustration est socio-économique. Les individus qui se trouvent dans des conditions défavorables, c'est-à-dire dans le chômage, incapables de satisfaire leur besoin primaire sont portés à adopter des conduites agressives. (Jean-François Leny, 1970, P. 21-34).

-Commentaire sur les théories :

Les théories de l'agressivité de manière raisonnable, on a vu que des chercheurs mesures divers ont développé pas mal de théories. Les Ethologues. Présente l'agressivité comme une chose innée indépendante de la volonté humaine. Chez **Sigmund Freud**, l'agressivité est le résultat des frustrations qui se refoulent au niveau de l'inconscient du sujet et le poussent à agir de manière aggressive. La théorie frustration-agression montre que l'agressivité est la résultante des situations psychologiques vécues par le sujet qui soient sources de frustration et le mobilisent à l'agression.

Les théoriciens de l'apprentissage social et de l'approche socioculturelle sollicitent que l'agressivité trouve sa source dans le milieu ambiant du sujet, ses conditions de vie. Pour ces deux théories l'agressivité est acquise.

3. Réduction de l'agressivité :

Il existe plusieurs théories sur la réduction de l'agressivité. Nous nous limitons à la catharsis et l'apprentissage social.

3.1. La Catharsis :

Selon la perspective instinctive (**Freud, Karl Groos, Stanley Hall, Hebert Spencer**), les activités socioculturelles comme le sport devraient avoir une incidence sur le comportement agressif. Plus le sujet joue et rentre en contact avec les autres, moins il sera agressif. C'est une sorte de libération émotionnelle vers des cibles inoffensives. Les théoriciens de la frustration-agression partagent ce point de vue et avancent deux arguments :

-La réduction de l'activation. Selon cet argument, si un individu est tourmenté, l'activation envers son tourmenteur peut réduire l'activation émotionnelle. Après avoir contre-attaqué, l'individu ne ressent plus d'activation.

-La réduction de l'agression. Lorsqu'une personne s'est comportée agressivement envers son tourmenteur, il y a une diminution générale qu'une agression ultérieure se produise (Janov, 1970).

D'autres chercheurs mettent en cause la théorie de la catharsis. **Doob et Wood** (1972) ont fait remarquer que, dans certaines conditions, un acte agressif peut réduire la probabilité d'une agression future.

3.2. L'apprentissage social :

Les tenants de l'apprentissage social postulent que l'agressivité est acquise et apprise dans le milieu. Puisqu'il s'agit d'apprentissage, on peut apprendre à l'individu des comportements contraires à l'agression. Les gens peuvent apprendre des réponses non agressives aux situations d'attaque, de frustration ou de perte de pouvoir (**Worhel, Arnold et Harisson**, 1978). Les récompenses et les punitions sont des outils utiles (**Dengerink, schbedler**, 1978). Dans cette démarche, les médias, les parents et les éducateurs doivent être des modèles pour les jeunes en apprenant à réagir de manière non-agressive. (Gergen Kenneth. J et Mary .M, 1984, P. 279).

4. Direction de l'agressivité :

Rosenzweig fait mention de trois types de comportements agressifs liés à la frustration. Les comportements extra-punitifs, intro-punitifs et impunitifs.

4.1. Réponses extra-punitives.

Dans ces types de réponses, le sujet rend les autres responsables de sa propre situation. Ces réponses sont motivées par une tendance agressive. Le sujet exprime l'idée que l'auteur de la situation sait ce qu'il fait et qu'il est en mesure de décider des effets de ses actions. L'étude de **Muchielli** fait état d'une fréquence très élevée de ces réponses chez les délinquants, soit à 85%.

4.2. Réponses intro-punitives :

Les réponses intro-punitives sont des réponses agressives où la personne se considère comme responsable de son propre préjudice. Il se blâme, se culpabilise en cherchant à résoudre le problème, en exprimant la mortification qu'il éprouve. Une recherche réalisée sur l'agressivité, l'intolérance à l'autorité et à la frustration montre que les moins délinquants ont recueilli un score de 64,8% tandis que chez les délinquants le score est de 20%. (Pierre Pichot, 1968. p. 109-110).

4.3. Réponses impunitives :

La réaction du sujet est motivée par des tendances sociales en lieu et place des tendances agressives. Dans ce cas, il n'y a pas d'agressivité dans les réponses de l'individu. La personne minimise l'importance de l'obstacle.

II.L'agressivité scolaire :

1. Définition de l'agressivité scolaire :

Un acte violent réactionnel aux contraintes de l'institution peut permettre à l'adolescent de se construire une identité et de s'affirmer dans un monde dont il se sent exclu. Les conduites violentes en milieu scolaire ne sont le plus souvent qu'un épiphénomène, une extension des agressions extérieures, certains élèves transposant leurs comportements habituels, leur « style de vie » à l'école. (Gregory Michel, 2010, P.8)

Il faut en fait prendre en trois dimensions de l'agressivité scolaire : les crimes et délit susceptibles de donner suite à des procédures, les incivilités décrites par les enseignants, les personnels administratifs et les élèves et le sentiment d'insécurité résultant des deux précédentes composantes. (Pierre Coslin , 2003, P.166-167)

2. Les causes de l'agressivité scolaire :

Plutôt que de parler de « causes » de la violence à l'école, la littérature scientifique préfère parler de « facteurs » de risque (ou d'ailleurs de « protection ») qui, en se combinant, peuvent augmenter la probabilité de développement d'épisodes violents ou agressifs. La notion de « facteurs de risque » est souvent mal interprétée en France, aussi convient-il de bien la situer. Les facteurs de risque auxquels font face les enfants peuvent être regroupés principalement au plan personnel, familial, social et scolaire. Enfin, il faut concevoir les facteurs individuels en interaction avec les facteurs environnementaux.(Eric Débarbieux, 2010 ,P.19)

2.1. Facteurs de risque personnels :

De nombreux facteurs personnels semblent liés aux comportements violents. Le tempérament difficile est un facteur souvent présent dans les écrits scientifiques. Les faibles habiletés cognitives en lien avec les conduites antisociales sont aussi rapportées. **Moffit** (1993) avance l'hypothèse que les déficits sur le plan des habiletés cognitives, telles que représentées par les habiletés langagières, peuvent interagir avec d'autres dimensions du comportement et de l'environnement, favorisant ainsi une stabilisation des conduites antisociales et agressives. De plus, l'étude de **Farrington** (1996) menée auprès de garçons de 8 à 10 ans montre qu'un faible score sur le plan du quotient intellectuel (QI) verbal constitue l'un des meilleurs facteurs précurseurs aux problèmes d'adaptation sociale à l'âge adulte. De nombreuses recherches suggèrent des liens entre la consommation de drogues et d'alcool et les problèmes de conduites, les actes délinquants, la violence et l'échec scolaire chez les adolescents (**Fortin et Favre**, 1999). Le déficit de l'attention semble aussi avoir un poids important la compréhension des conduites antisociales et violentes, particulièrement lorsqu'il interagit avec d'autres facteurs de risque. (Eric Débarbieux, 2010, P.17)

2.2. Facteurs de risque familiaux :

Il est fort probable que les jeunes qui présentent des conduites violentes ont un problème sérieux de socialisation dû aux lacunes éducatives des parents. En effet, les pratiques

éducatives inadéquates des parents se caractérisent principalement par le peu d'engagement des parents dans les activités de leur enfant, par la mauvaise qualité de la supervision démontrée par exemple par la méconnaissance des activités de leurs enfants, par l'instabilité de la discipline et par les pratiques disciplinaires punitives et coercitives (**Kazdin**, 1995; **Walker et al.**, 1995; **Fortin et al.** 2005). De plus, le faible degré d'engagement des parents dans les activités proposées par l'école et leurs attitudes négatives envers le personnel enseignant sont fortement associés aux troubles du comportement de leur enfant (Fortin et Mercier, 1994). (Eric Débarbieux, 2010, P.18)

2.3. Facteurs de risque socio-économiques :

Plusieurs études rapportent que le faible niveau socio-économique des familles est fortement associé aux conduites antisociales et agressives (**Aguilar et al.** 2000; **Patterson et al.** 1998). Les parents à faible revenu n'engendrent pas automatiquement des enfants présentant des conduites antisociales et agressives mais la pauvreté est au centre d'un ensemble de facteurs influents les uns sur les autres. En effet, ces familles sont plus susceptibles d'envoyer leur enfant dans une école située dans un milieu défavorisé où le contexte social et scolaire est moins favorable à la réussite scolaire que dans celles de milieux socio-économiques moyens ou élevés. De plus, un niveau socio-économique faible est associé à des parents moins scolarisés, ce qui engendre de plus grandes difficultés à intégrer le marché de l'emploi. (Eric Débarbieux, 2010, P.18)

2.4. Facteurs de risque associés à l'influence des pairs :

À l'adolescence, l'influence des amis est un facteur de développement social très puissant et les jeunes organisent leurs relations en différents réseaux relativement homogènes. Le milieu scolaire offre au jeune la possibilité d'être quotidiennement en contact avec des pairs. **Cairns** et **Cairns** (1994) observent que ces jeunes ne sont pas nécessairement isolés. Ils se retrouvent entre eux à partir de leurs caractéristiques personnelles, formant ainsi des sous-groupes. Mais, il n'y a pas nécessairement des relations d'amitié à l'intérieur de la bande, on reconnaît plutôt un réseau social de jeunes aux comportements inadéquats, ce qui augmente considérablement les facteurs de risque. Une fois la bande intégrée, la violence individuelle augmente considérablement. On observe alors un absentéisme scolaire, des problèmes disciplinaires, la suspension et, enfin, l'abandon des études.

2.5. Facteurs de risque associés à l'école :

Les élèves passent un grand nombre d'heures à l'école et le contexte scolaire joue un rôle très important dans leur développement personnel et social. Les résultats des études suggèrent que le climat de l'école puisse contribuer à augmenter les difficultés de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement et la violence des élèves (**Kasen, Johnson et Cohen**, 1990). De plus, les conflits au sein du personnel de l'école favoriseraient les comportements offensifs, antisociaux et violents des élèves (**Debarbieux**, 2002). Enfin, les écoles où les règles ne sont pas claires et centrées sur la coercition et la punition sont fortement associées à l'échec scolaire et à la violence des élèves et au décrochage scolaire. D'après de nombreuses recherches (par exemple **Gottfredson**, 2001) la stabilité des équipes éducatives et leur régulation sont des facteurs explicatifs plus importants que tout autre. La qualité du climat scolaire est également considérée comme essentielle. (Eric Débarbieux, 2010, P. 18)

2.5. Cumul des facteurs de risque :

Rutter (1985) estime que le cumul des facteurs de risque est la meilleure représentation ou prédiction possible du potentiel d'adaptation psychosocial de l'enfant. La présence d'un seul facteur de risque ne semble pas augmenter la probabilité de développer des problèmes ultérieurs mais, quand trois ou quatre facteurs de risque sont présents, le risque augmente considérablement. De plus, les études montrent que les enfants qui ont eu une longue exposition aux facteurs de risque pendant l'enfance s'engagent davantage dans des conduites antisociales et agressives. Ces enfants peuvent vivre dans des familles où les relations sont conflictuelles et les pratiques éducatives parentales coercitives. À l'école, plusieurs de ces enfants connaissent l'échec scolaire au cours de leur scolarisation, ils se regroupent entre pairs déviants et violents, ce qui conduit souvent au décrochage scolaire. . (Eric Débarbieux, 2010, P.19)

3. Les types et les formes de l'agressivité scolaire :

L'agression se subdivise en différents types : active et passive qui, à leur tour, se différencient par deux caractères : physique/verbale et directe/indirecte (**Tableau**). Cette typologie est issue du travail de **Buss** en 1961 et reprise par **Pahvalan** comme suit :

Tableau N°1: Typologie de l'agression proposée par **Buss** 1961.

<i>Type d'agression</i>	<i>Exemple</i>
Agression active :	
Physique directe	Coups et blessure avec corps ou arme
Physique indirecte	Coups envers un substitut de la victime, voler ou endommager les biens de quelqu'un, piéger quelqu'un
Verbale directe	Insulter, critiquer, désobliger, maudire, menacer
Verbale indirecte	Médire, propager des rumeurs
Agression passive :	
Physique directe	Empêcher un comportement de la victime
Physique indirecte	Refuser de s'engager dans un comportement
Verbale directe	Refuser de parler, de répondre aux questions
Verbale indirecte	Refuser d'acquiescer, de défendre quelqu'un Verbalement

Cette typologie me permet de mettre en avant le fait qu'il existe bel et bien une différence entre une agression et un acte violent. Néanmoins, il est évident que de nos jours et dans notre langage courant, ces deux termes sont, la plupart du temps, utilisés comme des synonymes. Personnellement, je trouve cette distinction particulièrement intéressante quant à la forme *passive* que peut prendre l'agression. En effet par définition, un acte violent ne peut pas être passif. Alors que l'agression – à mi-chemin entre l'agressivité et l'acte violent, est plus modulable et subtile au point de pouvoir être, parfois, d'ordre passive (ne jamais répondre à la demande d'un enseignant par exemple). (Farzaneh Pahvalan, 2002, P. 9)

4. Le développement de l'agressivité de la naissance à l'adolescence :

Mais l'agressivité se développe-t-elle uniquement lors de l'intégration de l'objet total, par des mécanismes fantasmatiques ? Selon **Antier**, non. Il nous propose d'ailleurs un découpage

développemental de l'agressivité plus complet et concret, en 7 stades, allant de la naissance à l'adolescence.

1) 0 – 3 mois : Premières pulsions agressives.

Une première activité agressive est mise en marche chez le nouveau-né. C'est l'agressivité qui se rapproche le plus de l'*agressivité primaire*. Elle est nécessaire à la survie du bébé car elle lui permet de se manifester face à son entourage pour exprimer ses besoins

2) 3 – 9 mois : Le calme.

Le bébé est calme et il n'est pas encore différencié de sa mère. Aucune angoisse particulière ne se présente à lui. Il n'a donc pas besoin de faire preuve d'agressivité.

3) 9 - 18 mois : Les premières provocations.

Accédant progressivement à la marche, le bébé peut commencer à explorer le monde et donc, à dépasser les interdits parentaux. Le « non » des parents va amener une nouvelle frustration à l'enfant et ainsi participer à son processus de différenciation.

4) 18 mois - 3 ans : Apparition des interdits.

L'enfant rencontre de plus en plus souvent les interdits parentaux ainsi que les lois régissant la réalité. Parallèlement à cela, il se met fréquemment en colère lorsqu'il ne peut réaliser ses désirs.

5) 3 – 5 ans : Apparition du langage.

Grâce au langage, l'enfant peut maintenant symboliser son agressivité, par le biais de gros mots par exemple.

6) 7 – 12 ans : Période de latence.

Durant cette période, l'enfant n'est plus en proie à des pulsions agressives. En effet, ce phénomène est inhibé et sublimé dans les apprentissages scolaires ou la pratique d'un sport par exemple.

7) L'adolescence.

Parallèlement aux modifications biologiques, l'adolescent se retrouve confronté à une nouvelle quête identitaire. L'agressivité ressurgit alors et, la plupart du temps, « de manière

explosive ». La perte de repères – physiques, identitaires, familiaux, etc. – mettent à mal l'adolescent et ses capacités de symbolisation. Ne pouvant échapper aux transformations que lui impose son corps, il lui est difficile de mettre en mot ce qu'il vit intérieurement. Qui plus est, cette étape entre l'enfance et l'âge adulte, amène le jeune à vouloir s'émanciper et avoir plus de liberté. Resurgissent alors les interdits parentaux parallèlement aux attentes sociétales visant à se responsabiliser et à grandir.

Ces sept étapes sous-entendent que le développement de l'agressivité est un travail de longue haleine, se faisant sur de nombreuses années et se réactualisant lors de cette grande transition qu'est l'adolescence. Bien évidemment, cette remise en jeu peut se faire sans heurts particuliers. Mais elle peut également se vivre de manière si explosive qu'elle mènera par la suite à des comportements violents voire à de la délinquance. (C.Antier, 2002, In : B.Senn, 2012, P. 5-6).

6- Le comportement agressif dans les écoles :

La violence verbale vise à créer un état de tension chez la victime et à la maintenir dans un état de peur et d'insécurité. Elle consiste à humilier l'autre par des messages de mépris, d'intimidation ou de menace d'agression physique. Elle peut se traduire aussi par des interdictions, du chantage, les injures, la discrimination (couleur de peau, forme du corps, statut familial, économique...), des accusations, railleries, insultes, jurons, cris et paroles humiliantes. La violence physique, « atteint l'autre dans son intégrité corporelle .Elle peut prendre la forme de châtiments corporels, l'enfermement dans un placard, des violences légères comme une bousculade, ou de violence beaucoup plus grave quand elle cause des blessures physiques ou quand il s'agit d'atteinte sexuelles » (Sémelin : 2011, P.9).

Les éducateurs et « les adultes n'hésitent généralement pas à recourir aux sévices corporels lorsqu'ils constatent une désobéissance de la part de ceux dont ils ont la charge, spécialement les enfants » (Medhar : 2004, P. 80).

L'étude statistique algérienne relève que la population de jeunes âgés de moins de 18 ans composée d'écoliers, collégiens, lycéens, victimes de violences volontaires, s'élèvent à 2.250 cas sur un total de 18.957 de consultants pour violences. 12 % des cas comprend le harcèlement en milieu scolaire avec en plus des violences physiques, des brimades, moqueries, toute sorte d'humiliations, vols d'objets personnels de la part de camarades, ou de bandes organisées qui sévissent à proximité des établissements scolaires (Belkacemi, 2011).

Les enfants exposés à ce genre d'abus, affichent des taux d'agressivité, de délinquance et de problèmes relationnels plus élevés. « Ceux qui subissent en outre des mauvais traitements physiques sont encore plus susceptibles d'éprouver ces problèmes. Les conséquences physiques et mentales de la violence peuvent persister bien au-delà que les événements ne soient terminés. IL faut ajouter à cela les traumatismes psychologiques» (Sémelin, 2011, P.2).

7. L'évaluation de l'agressivité

L'évaluation de l'agressivité d'un individu est un problème fréquent et très difficile, que ce soit pour le psychiatre, le psychologue ou le criminologue. En effet, l'idée de prédire, donc de prévenir la survenue de conduites agressives, sous-tend l'évaluation de l'agressivité. Or, il est impossible de faire une telle prédiction de façon suffisamment sûre pour qu'elle soit acceptable sur le plan éthique et utilisable en pratique.

En outre, il est nécessaire d'évaluer les différents aspects de l'agressivité:

Sur le plan psychopathologique: quelques éléments peuvent être dégagés comme étant des facteurs prédisposant à une plus grande potentialité aggressive. Il s'agit, par exemple, de l'existence de violences subies dans l'enfance, des antécédents personnels d'agressivité envers les autres mais aussi envers soi-même, de certains traits de personnalité tels que l'impulsivité, la labilité émotionnelle, l'irritabilité caractérielle, l'intolérance aux frustrations. En outre, des tests psychologiques peuvent compléter ces données. Par exemple, le MMPI, bien qu'il ne retrouve pas de profil type d'une personnalité aggressive, montre souvent une élévation des échelles de psychopathie, de paranoïa et de manie. Les tests projectifs permettent, quant à eux, une approche plus globale de l'agressivité, replacée dans le contexte de la structuration de la personnalité et de ses mécanismes de défense. Enfin, il faut signaler l'existence d'outils spécifiques d'évaluation quantitative et qualitative de l'agressivité, tels que le questionnaire d'hostilité de Caine, l'échelle d'hostilité de Buss-Dunkee, etc...

Sur le plan biologique: aucun élément n'a été retrouvé comme étant lié de façon spécifique et indiscutable à l'agressivité. Les recherches génétiques ont beaucoup fait parler d'elles en induisant la notion du prétendu *chromosome du crime*. En effet, certaines études ont constaté la fréquence supérieure d'un chromosome Y surnuméraire (XYY) chez les criminels et les malades mentaux dangereux. Par exemple, au Danemark, une étude systématique chez les appelés aurait retrouvé une impulsivité plus marquée chez ces personnes. Mais ces notions

sont à replacer dans le contexte d'une personnalité marquée par d'autres anomalies (en particulier un retard mental), et toute interprétation univoque est abusive.

Sur le plan hormonal: même si la testostérone semble jouer un rôle dans la sensibilité à la menace et à la frustration, il serait tout de même simplificateur d'en faire l'hormone de l'agression (<https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-agressivite.html>)

8- comment réduire le comportement agressif :

Sur le plan comportemental :

Si les comportements maîtrisés dominent, comme dans le trouble des conduites il faut donc souvent travailler avec les parents et si possible avec le lycée pour améliorer la cohérence chez le parent, entre les deux parents et le lycée.

De plus, il est souvent nécessaire de « revenir » sur les comportements non désirés, et ce, le plus rapidement possible après qu'ils se soient produits, l'approche comportementale vise également le renforcement des bons comportements et l'ignorance des mauvais comportements ou leurs corrections.

Les parents auront parfois besoin de l'aide d'un travailleur social ou même d'un éducateur à domicile pour maintenir leurs nouvelles attitudes face à l'adolescent et pour cibler et hiérarchiser les comportements à améliorer.

De façon générale, ces principes comportementaux demeurent fort utiles. Toutefois, pour les adolescents présentant des troubles d'agressivité réactive, il faut souvent adapter l'approche éducative pour éviter que l'adolescent ne vive des échecs en bien avec les attentes trop élevées.

L'adolescent incapable de se maîtriser peut présenter de plus en plus de comportements agressifs si une approche trop rigide est adoptée. Il devient plus conscient de ces manques et développe une image négative de lui-même. Ce qui peut exacerber ses difficultés, les parents de leur côté, se voient comme plus ou moins parents incompetents. Développement d'une image négative de leur adolescent et d'eux-mêmes comme la première étape de la gestion comportementale auprès des parents ou des éducateurs sera de modifier leur perception de l'adolescent, c'est-à-dire de leur faire comprendre que l'adolescent ne peut pas se maîtriser et non qu'il ne veut pas.

Sur le plan environnemental :

Il est souvent nécessaire de réaménager l'environnement de l'adolescent par exemple en évitant les situations où l'adolescent est trop stimulé, en donnant rétroaction et en favorisant les renforcements positifs.

En conclusion l'agressivité et la violence s'expriment chez un individu une forme chronique elles témoignent d'un variée de développement de la socialisation.

([Http://psychologie.savoir.fr/l-agressivite-chez-l-adolescent/](http://psychologie.savoir.fr/l-agressivite-chez-l-adolescent/))

Synthèse :

L'agressivité scolaire est devenue un phénomène préoccupant dans le monde. Elle est associée au vécu scolaire négatif et à la démotivation des élèves.

Le comportement agressif à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école.

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 :

Dans ce chapitre nous allons présenter les grandes lignes qui guideront notre travail de recherche. Il présentera les démarches méthodologiques qui nous permettront de vérifier dans la réalité notre hypothèse de recherche. On commence d'abord de montrer la méthode qu'on a utilisée ensuite nous rappelons sur l'application des l'échelle de l'agressivité et de l'intelligence émotionnelle. Après cela, nous expliquons l'échantillon et la pré-enquête et la présentation de terrain et les outils on a utilisés pour la réalisation de notre recherche à la fin on parle sur les difficultés on a trouvés pendant la recherche.

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

D'après **Grawitz** : « la méthode de recherche est un ensemble des opérations par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie, elle dicte surtout de façon concrète d'envisager la recherche, mais ceci de façon plus ou moins impérative, plus ou moins précise, complète et systématisée » .(Grawitz Madeleine,1979 ,P.344)

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

1.2-Méthode descriptive :

En nous servant de la définition de N'da Paul, « nous pouvons indiquer que la méthode descriptive consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier». (N'da Paul, 2002, P .19)

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

2. Définition et application des l'échelle :

La méthode des l'échelles demande au sujet de réagir verbalement par une approbation ou une réprobation , un accord ou un refus, à une série d'interrogations ou de propositions standardisées .Le propre de l'échelle consiste à transformer des caractéristiques qualitatives en une variable quantitative, et pour cela à attribuer automatiquement à chaque sujet , d'après ses réponses , une position de long d'une échelle allant d'une approbation enthousiaste à une

désapprobation totale, en passant par des stades intermédiaires. (Madeleine Grawitz, 2001, P.740)

Dans notre recherche on a utilisés deux échelles :

- l'échelles de l'intelligence émotionnelle Schutte et al(1998)
- l'échelle de l'agressivité scolaire Pierre Coslin.

2.1-Définition et application de l'intelligence émotionnelle de schutte et al :

Dans notre recherche, nous avons décidé d'utiliser l'échelle de **Schutte et al.** (1998), l'échelle Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI). Ces auteurs ont élaboré, à partir d'études validées scientifiquement, un questionnaire qui comprend 33-items. Celui-ci est issu de la conceptualisation de l'IE d'après la définition de **Salovey et Mayer** (1990).

Le SSREI est une échelle auto-rapportée en 33 items évaluant dans quelle mesure les participants identifient, comprennent, gèrent et régulent leurs émotions et celles des autres.

Elle compose de cinq réponses de chaque item que le participant doit répondre a partir de ses propositions suivantes :(pas d'accord, pas du tout d'accord, je ne sais pas, tout a fait d'accord, d'accord).

2.1.2-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)
- tout à fait d'accord, (4)
- d'accord. (5)

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

2.1.3-La validité d'échelle l'intelligence émotionnelle :

La stabilité du test de l'intelligence émotionnelle (fiabilité de test-retest après deux semaines). Ou la fiabilité de coefficient alpha cronbach de la cohérence interne consistant $R=0,78$. Pour **Schutte et Al** en 1998 ont constaté que le coefficient alpha cronbach est de 0,78 jusqu'à 0,90.

2.2- Définition de L'échelle de l'agressivité scolaire Pierre Coslin :

L'échelle de l'agressivité scolaire est applique dans l'étude « violences et incivilité au collège » son objectif est de dévoiler la différence entre la perception des enseignants et des élèves les comportements agressifs scolaires et le jugement des élèves qui se passent à l'intérieur des classes, selon le degré de dangerosité et pour arriver à ça, le chercheur a mis une liste qui comporte 40 items obtenus à travers ses rencontres avec les élèves et les enseignants, puis il les a classés selon leurs dérangements cette échelle a été modifiée par d'autres chercheurs qui ont rajouté trois items. Donc cette échelle est composée de 43 items qui sont divisés en trois dimensions :

Tableau N°2 : les dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire :

Dimension	Nombre des items
L'agression physique	7,10,11,13,14,16,19,21,23,26,28,31,32,34,35,36,38,39,40
L'agression verbale	1,2,3,4,5,6,8,9,17,18
L'agression symbolique	12,15,20,22,24,25,27,29,30,33,37,41,42

2.2.1 .Cotation de l'échelle de l'agressivité scolaire :

La correction de l'échelle de l'agressivité est composée de (3) jusqu'à (1) est présentée ainsi comme suite :

1. Toujours (3)
2. Des fois (2)
3. Jamais (1)

2.2.2. La fiabilité de l'échelle de l'agressivité scolaire :

Pour calculer la fiabilité de cette échelle, le chercheur a utilisé le coefficient d'alpha Krenbakh, pour le calculer le coefficient de raccorde entre le degré de dimensions de l'échelle comme suit :

Tableau N°3 : le raccord entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'agressivité :

Dimension	Nombre des items	Le coefficient alpha krenbakh
L'agression physique	8	0,80
L'agression envers l'autre	10	0,73
L'agression scolaire	4	0,62

Les résultats de tableau confirment la fiabilité de l'échelle de l'agressivité scolaire (B.Fatimre et L.Fifi, 2013, P.70).

2.2.2-La validité de l'échelle de l'agressivité scolaire :

Pour mesurer la validée de l'échelle de **Pierre Coslin Abdi samira** a utilisé la validité arbitraire. Dont elle a distribues cette échelle sur 17 ensiegants de déférente niveau Algérie, elle échelle corrige quelle que items, elle a inspiré la validité de l'échelle a partie de son fiabilité et a partir de la le nombre des items est devenue 43.

3-la présentation du terrain :

Notre stage pratique s'est déroulé au sein d'établissement scolaire (CEM) Mejdahed kaddoum Malek « interna » d'akbou, situé d'une distance de 96 kilomètres du siège de la wilaya de Bejaia, il a été ouvert en 1967, il est constitué de 37 enseignants ,5 Bureau administrateurs, 495 élèves. Les élèves sont repaire comme suit :

Tableau N°4 : la répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM Mejdehad Kaddoum

Malek d'akbou :

Niveau scolaire	Nombre d'élève
Première année	120
Deuxième année	116
Troisième année	127
Quatrième année	132
Total	495

4-la pré-enquête :

4.1. La définition :

Elle permet de situer l'objet d'étude dans un contexte global (sociologique, économique, historique, psychologique) et de formuler des hypothèses générales. Bien que cruciale, cette étape est peu formalisée. Tous les supports ou moyens d'information accessibles sont exploités, il peut ainsi s'agir de réaliser une observation directe ou de mettre en œuvre une méthode documentaliste (E. M. Bromberg et A. Trognon, 2006, P. 8)

Le premier contact été avec le directeur de l'établissement scolaire (CEM), ou il nous a demandé d'expliquer notre recherche. Après avoir expliqué notre travail il nous a programmé trois jours par semaine, il nous a demandé de parler aux élèves qu'avait des problèmes à l'école surtout les 4^{ème} année.

On a entamé notre pré-enquête le 9 Mars à 13h :30 jusqu'à 14h :00, ou on a appliqué les deux échelles sur un échantillon de 20 élèves (garçon-filles) de chaque niveau de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne, après on a distribué de 20 échelles (10 échelles de l'IE et 10 échelle de l'agressivité scolaire), dans le but rencontrer les difficultés qu'on peut retrouver pendant l'application final des tests soit compréhension ou le sens de chaque item.

À partir de la pré-enquête on a remarqué que les élèves trouvent des difficultés pour comprendre le sens de quelques items surtout l'échelle l'IE, parmi les items qui ne sont pas compréhensibles dans l'intelligence émotionnelle (01,05,08,09,22,15,20,26,32,33) et de

l'agressivité scolaire (15,18,19,42). A partir de là on a reformulé ces items et on a supprimé l'item 17 dans l'échelle de l'agressivité scolaire pour mieux comprendre.

Il y a des élèves qui n'ont pas répondu à quelques items, il y a d'autres qui n'ont pas répondu à tous les items.

5-L'échantillon et ses caractéristiques :

L'échantillonnage est la technique qui consiste à choisir un groupe d'individus appelé échantillon dans une population mère. Ce dernier ne constitue pas la population totale du milieu d'étude mais la population sur laquelle doit porter l'étude.

C'est dans ce sens que **R. Ghiglione** et **B. Matalon** affirment que : « Il est très rare qu'on puisse étudier exhaustivement une population, c'est-à-dire en interroger tous les membres. Ce serait si long et si coûteux que c'est pratiquement impossible. D'ailleurs c'est inutile : interroger un nombre restreint de personnes, à condition qu'elles aient été correctement choisies, peut apporter autant d'informations, à une certaine erreur près, erreur calculable et qu'on peut rendre suffisamment faible. Le problème est de choisir un groupe d'individus, un échantillon, tel que les observations qu'on fera sur lui, pourront être généralisées à l'ensemble de la population ; il faut donc que l'échantillon présente les mêmes caractéristiques que la population, qu'il soit représentatif. » (R. Ghiglione et B. Matalon, 1982, p 29).

Notre recherche est constituée de 150 élèves de 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne (garçon, filles) âgés 11-18ans de l'année scolaire 2016/2017.

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

Genre	Nombre	Pourcentage%
Filles	67	44,67
Garçon	83	55,33
Totale	150	100%

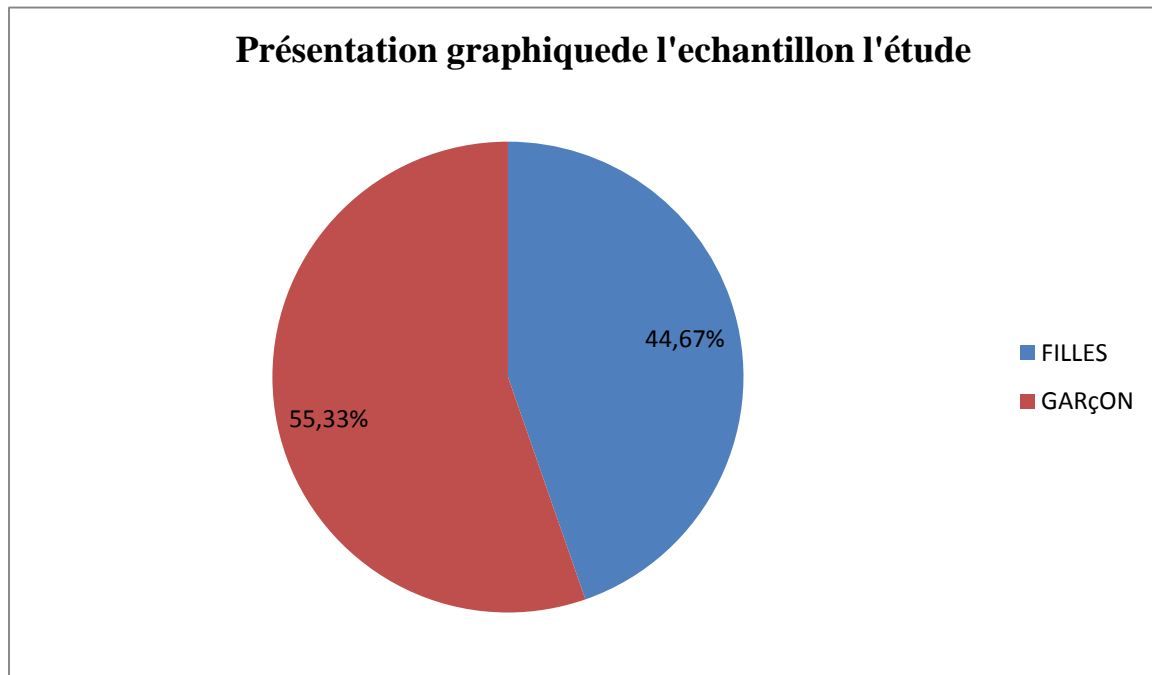


Figure N°1 : présentation graphique de l'échantillon d'étude

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

	Nombre	Pourcentage
Totale d'échantillon d'étude	150	30,3 %
Totale d'élèves de CEM	495	100%

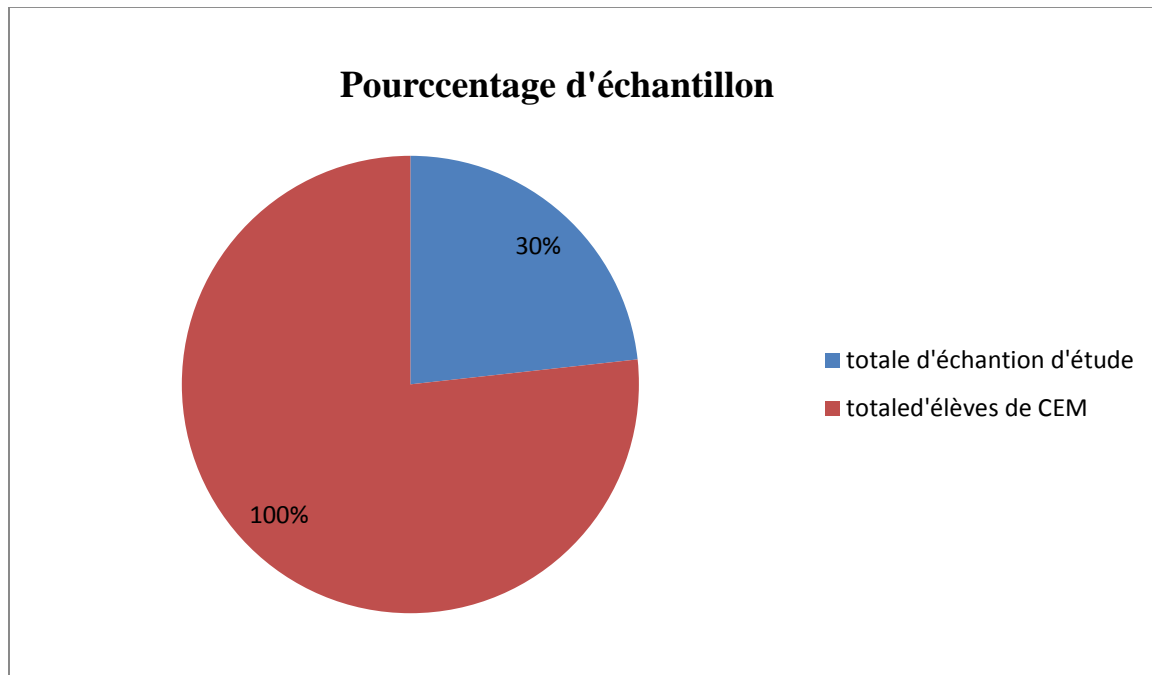


Figure N°2 : présentation de pourcentage d'échantillon d'étude par rapport au nombre total des élèves de CEM.

6- Déroulement de l'enquête :

Notre enquête s'est déroulée au sein de l'établissement scolaire (CEM Malek kadoum d'Akbou) .Après on a appliqué les deux échelles sur 150 élèves de chaque niveau 2^{ème} et 3^{ème} année, filles et garçon, c'est le total global de notre échantillon d'étude.

La passation des échelles s'est fait pour chacune des classes de 2^{ème} et 3^{ème} années, le temps donne aux élèves pour répondre aux questions était 25mn pour les échelles, avec des explications des items. L'explication était en kabyle et même donnée des exemples de la réalité pour faciliter leurs comprendre.

Notre enquête est durée deux moins (huit semaine)

7-Les outils statistiques :

-La moyenne :

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

-Le T test :

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

-L'écarte type :

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

-SPSS (statistique package for sociale sciences) :

SPSS est un logiciel spécialement conçu pour les analyses statistiques en sciences sociales. Il signifie Statistical Package for Social Sciences.

-les centiles :

Chacun de 99 valeurs répartissant une distribution statistique en 100 classes d'effectif égal.

-le test de Kolmogorov-Smirnov :

C'est un test non paramétrique pour calculer la distribution des données naturelles.

8-les difficultés rencontrées :

- Le programme d'études est trop chargé, on a trouvé les difficultés de trouver pour la passation des échelles.

-il y avait des élèves ne comprenaient pas la langue arabe et on a essayé d'expliquer les échelles au kabyle et donne des exemples à la réalité.

-il y a le bruit et manque de concentration des élèves pendant la passation des échelles.

-il y a des élèves qui ne répondent pas aux échelles.

Synthèse :

Dans ce chapitre on a présenté la méthodologie et on a expliqué les échelles qui ont été utilisées pour réaliser notre thème de recherche pour arriver à des résultats que nous allons analyser et interpréter dans le chapitre suivant afin d'achever à une confirmation ou infirmation de nos hypothèses.

Chapitre VI

Analyse et interprétation des résultats

Préambule

1. La présentation et analyse des résultats
2. Les discussions et les interprétations des résultats

Synthèse

Préambule :

Dans ce chapitre on va expliquer les résultats qu'on trouve de notre recherche ensuite on va interpréter ses derniers. A la fin la discussion de ses résultats pour voir de confirmer ou infirmer les hypothèses formulées.

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

Il existe une différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés, selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (basse, élevée)

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

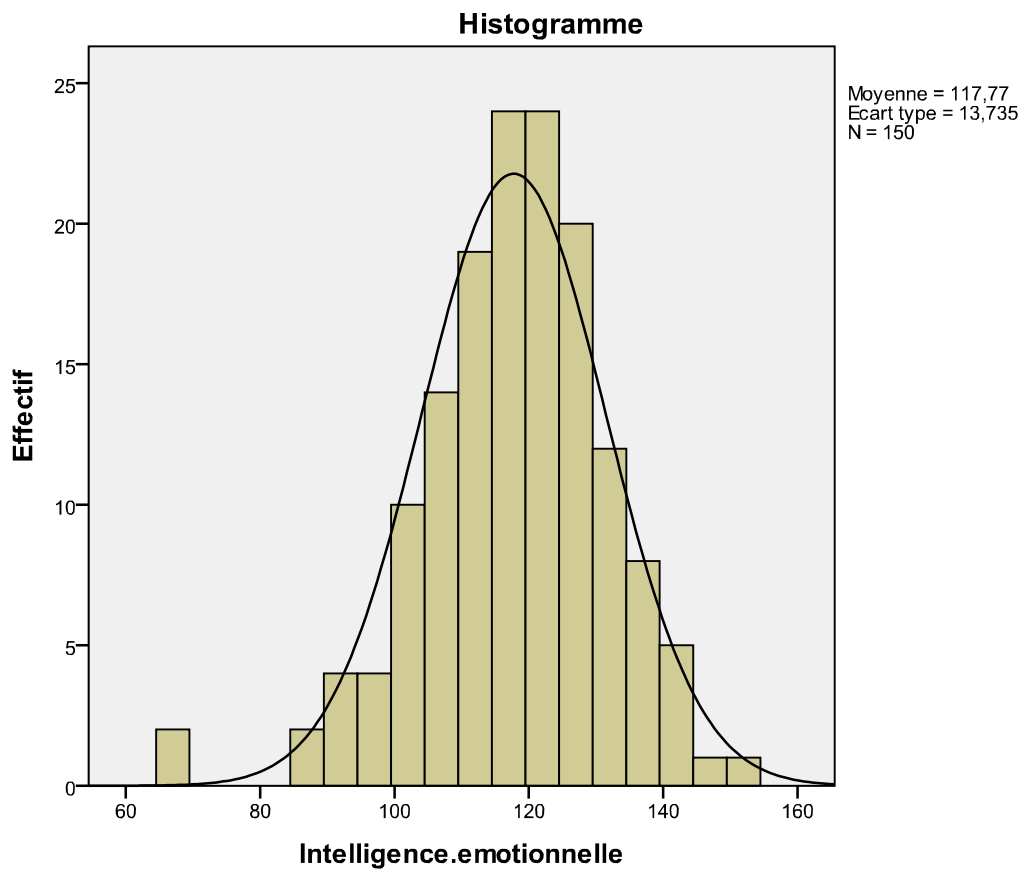
Tableau N° 7: montre les résultats du test de **Kolmogorov-Smirnov** pour la variable intelligence émotionnelle.

Statistique	moyenne	Ecart-type	Z	Signification
Variable			k-s	
Intelligence émotionnelle	117,77	188,66	1,11	0,150

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

Illustre

ceci.



Graphique N ° 3: la courbe de distribution naturelle pour les degrés d'intelligence émotionnelle.

Maintenant on peut faire la distinction entre les différents niveaux d'intelligence émotionnelle, à l'aide des centiles, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieurs à 33% dans la catégorie d'intelligence émotionnelle basse, tandis que ceux qui dépassent leurs degrés de 66% dans la totalité de l'échantillon, ont une intelligence émotionnelle élevée, et le tableau suivant indique les deux niveaux de motivation chez adolescents scolarisés.

Tableau N°8 : Les différents niveaux d'intelligence émotionnelle (étalonnage).

Catégories	Intelligence émotionnelle	Intelligence émotionnelle
variable	basse	Elevée
Degrés d'intelligence émotionnelle	De 0-114	124 et plus

Donc, pour tester la première hypothèse, on a utilisé le « **T teste** » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont une intelligence émotionnelle basse, le deuxième groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont une intelligence émotionnelle élevée.

Tableau N°9: la différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents selon leur niveau intelligence émotionnelle.

	Niveaux intelligence émotionnelle	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Agressivité	Basse	55	64,25	13,56	3,78	99,031	0.000
	Elevée	51	55,53	9,98			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants non homogènes, a été estimé à 3,78 au niveau signification de 0,000 et 99,031 degrés de liberté, c'est à dire, il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés d'agressivité chez les adolescents selon leur niveaux d'intelligence émotionnelle (basse, élevé). Ces résultats en faveur des adolescents qui un niveau d'intelligence émotionnelle basse, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont une intelligence émotionnelle basse est estimée a 64,25 .par contre la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescents qui une intelligence émotionnelle élevée et estimée a 55, 53. Alors la première hypothèse et confirmée

Hypothèse N°2 :

Il existe une différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés, selon le genre.

Pour tester la deuxième hypothèse, on a utilisé le « T teste » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents

de genre masculin, le deuxième groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents de genre féminin

Tableau N°10: la différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin)

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Agressivité	Masculin	84	60,94	12,52	2,48	148	0.014
	Féminin	66	56,21	10,20			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à 3,48 au niveau de 0,014 et 148 degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés, selon leur genre, ces résultats en faveur des adolescents de genre masculin, Ceci est confirmé par la moyenne, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescents de genre masculin est estimée à 60,94. par contre la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescentes de genre féminin est estimée à 56,21. Alors la deuxième hypothèse est confirmée.

Hypothèse N° 3 :

Il existe une différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « T teste » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents de genre masculin, le deuxième groupe contient les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents de genre féminin

Tableau N°11: la différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés, selon leur genre (masculin, féminin)

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	T	Degré de liberté	Signification
Intelligence émotionnelle	masculin	84	116,60	14,48	-1,18	148	0.240
	féminin	66	119,26	12,66			

Les résultats de l'application du test T pour deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à 1,18 au niveau de 0,240 et 148 degrés de liberté, c'est à dire, qu'il ya pas des différences statistiquement significatives dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés. Alors la troisième hypothèse est infirmée.

2. Discussion et interprétation des résultats :

2.1. Discussions et interprétation de première hypothèse générale :

Notre première hypothèse suppose qu'« il existe une différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (basse, élevée).

D'après les résultats de « **T test** » montrés dans le Tableau N°9 nous avons déduit qu'il y a une différence statistiquement significative dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon leur niveau d'intelligence émotionnelle (basse, élevée).

La même différence significative est obtenue par les études de **Goleman** 1995 reconnaît qu'il est passé de l'intelligence émotionnelle à quelque chose de beaucoup plus large. Il va si loin dans son livre qu'il dit que « il existe un vieux mot pour représenter l'ensemble des compétences liées à l'intelligence émotionnelle : le caractère. Par ailleurs **Goleman**, n'hésite pas à clamer l'extraordinaire pouvoir prédictif de son modèle mixte. Hormis le fait qu'elle favorise la réussite professionnelle et privée, l'auteur dit que l'IE permet aux jeunes d'être moins « rustres », moins agressifs et plus populaires. Il va même jusqu'à affirmer qu'elle leur

permet de prendre de meilleures décisions en ce qui concerne « les drogues, le tabac et le sexe » (D.Golman, 1995, P.285)

D'autres chercheurs soulignant le lien entre l'IE et la résolution de conflits interindividuels et les comportements agressifs comme **Gower *et al.***, 2014 ; Zeidner et Kloda, 2013(Fabric dosselle et al,2006 ,p.16).

Ainsi selon **Garcia-Sancho *et al.*** (2014) concluent que les individus ayant des scores d'IE élevés présentent moins de comportements agressifs et violents (physiques et verbaux) que ceux qui ont des scores plus bas ; l'âge et la culture ne semblant pas être des facteurs modérateurs de ce lien. (Fabric dosselle et al, 2006, P.16.).

Plusieurs travaux impliquant des populations d'adultes ont montré que les compétences émotionnelles jouent un rôle déterminant dans les comportements violents et les agressions interpersonnelles (**Gross**, et **Munoz**, 1995 ; **Mennin**, **Heimberg**, **Turk**, et **Fresco**, 2005) (Fabric Dosselle et al, 2006, P.16.).

Cependant il y a d'autres travaux en évidence des liens entre les comportements agressifs et une régulation émotionnelle inadaptée comme **Sullivan**, **Kleiwer**, **Jakupcak**. (Fabric Dosselle et al, 2006, P.17.).

Toutes ses études confirment la première hypothèse, donc il existe une déférence de degrés d'agressivité scolaire chez les adolescents selon leurs niveaux de l'intelligence émotionnelle.

Nous pouvons déduire aussi, que le fonctionnement psychique de l'élevé et leurs trait et caractère personnelle de l'élève joue un rôle essentiel dans leur comportement scolaire, et l'adolescent qui a une intelligence émotionnelle plus élevé peut avoir un degré d'agressivité plu basse et le contraire.

On a remarqué qu'un adolescent ayant une meilleure perception, compréhension et gestion de ses émotions est moins susceptible de s'engager dans des comportements agressifs.

2.2. Discussions et interprétation de la deuxième hypothèse :

Notre deuxième hypothèse suppose qu' « il existe une déférence dans les degrés d'agressivité chez l'adolescent scolarises selon le genre ».

Selon le tableau le N°10 qui représente les résultats de la deuxième hypothèse on a constaté qu'il y a une différence statistiquement significative dans le degré d'agressivité chez les adolescents selon le genre. Ces les résultats à la faveur des adolescents de sexe masculin c'est-à-dire les garçons sont plus agressifs que les filles.

D'après les études canadiennes il ressort clairement de l'enquête les comportements d'agression physique comme un problème qui débute à l'adolescence et concerne davantage les garçons que les filles.(Richard E.Tremblay, Jean Gervais, 2008,P.3)

On a déduit aussi que l'étude transversales (Choquet, 1996, Tremblay *et al.* 1996) Ils ont confirmé que les garçons et les filles de 4 ans avaient le plus haut niveau d'agressivité, celui-ci diminuant progressivement jusqu'à 11 ans. Comme attendu, à chaque âge, les filles présentaient un plus faible niveau d'agressivité, comparé à celui des garçons.(Geneviere Tellie, 2007 ,p .72) .

Plusieurs chercheurs **Buikhuisen W., Mednick S.A** comme avaient noté un nombre de différences de degré significatives entre les garçons et les filles uniques. Par exemple des comportements tels que enlever des choses aux autres, mordre étaient prévalent parmi les garçons sans frère ni sœur. Nous avons observé cette même tendance, bien que non significative, au sein de notre échantillon. Concernant la majorité des items proposés, les garçons uniques semblent plus nombreux à présenter des conduites agressives que les filles uniques. On remarquera toutefois que ces dernières enlèvent des choses aux autres, commencent une bagarre, brutalisent les autres enfants plus fréquemment que ne le font les garçons uniques. (Loeber . R, 1988 ; p. 51-67)

L'étude **Eron** (1992) résume en ces termes les différences constatées entre les sexes et leurs répercussions sur la prédiction du risque de violence outre les prédispositions d'ordre génétique, constitutionnel ou biologique qui peuvent être à l'origine des différences constatées entre les sexes relativement au comportement violent, la façon dont garçons et filles sont socialisés dans notre société n'est certainement pas étrangère non plus à ces différences» (Eron L.D ,1992,P. 59)

A partir de ses études on confirme qu'il y a une différence de degré significative d'agressivité chez les adolescents selon genre.

On a observé que la tendance générale relative au risque d'agressivité selon le sexe reflète la convergence des théories de l'apprentissage, du contrôle et de l'écosystème social qui

aident à comprendre le manque d'assiduité scolaire et de surveillance parentale, la fréquentation de pairs délinquants, ainsi que d'autres processus socioéconomiques (privation relative, multiplication des possibilités d'activités illégales et recul des modèles de comportement conventionnels).

On constate que les filles jouent ensemble, elles le font par petits groupes d'intimes, avec la volonté de minimiser les conflits et de privilégier la coopération, alors que les garçons jouent en groupes plus importants dans lesquels l'accent est mis sur la compétition. Autrement dit, les filles sont attentives à leur entourage et savent bien en prendre soin quand besoin y est. Ce qui n'est pas toujours le cas chez les garçons qui veulent toujours être meilleur que les autres.

On a remarqué que les facteurs de risque d'agressivité sont notamment le style de communication et le mode de vie de la famille, les méthodes de surveillance des enfants, les attentes comportementales et l'agressivité à la maison.

2.3. La discussion et interprétation de troisième hypothèse:

Notre troisième hypothèse suppose qu'« il existe des différences dans les degrés d'intelligence émotionnelle selon le genre. »

D'après les résultats de « T test » montrés dans le Tableau N°11 nous avons déduit qu'il n'y a pas une différence statistiquement significative dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les élèves selon le genre. Cela veut dire qu'il n'existe pas de différence dans le degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre.

D'après l'étude de **Gleman**(1998), qu'il montre qu'« il n'y a aucune différence, les hommes et les femmes peuvent présenter différents profils de points forts et de points faibles dans différents domaines de l'intelligence émotionnelle, mais leurs niveaux généraux d'IE sont équivalents. »(Yvonne Stys.Shelley , L.Brown, 2004, P .33)

L'étude de Ismail qui constate qu'il n'y a pas de différence de degré dans les dimensions suivantes (la gestion des dimensions, conscience de soi et l'empathie).(عبد العظيم سليمان المصدر 2008 ص 606)

Il ya des études qui constatent qu'il y a une différence de degré de l'intelligence émotionnelle selon le genre.

D'après les études de **Mireille Dubois**, les garçons réussissent toujours moins bien que les filles à l'école. Ils ont plus souvent des difficultés en lecture et ils poursuivent moins souvent des études longues. Un garçon sur cinq sort de formation initiale sans diplôme, contre un peu plus d'une fille sur

dix. Cette réussite scolaire des filles ne se traduit cependant pas dans la situation professionnelle à la sortie du lycée ou de l'apprentissage : à diplôme équivalent, les filles s'insèrent moins bien dans l'emploi que les garçons. (Mireille Dubois. 2014, P5.).

L'étude de **Jausovec** (2010) que les femmes auraient plus de facilité que les hommes à prendre conscience de leurs propres émotions ainsi que de celles des autres, et les gérer. En outre, une recherche menée dans une université et visant à comparer l'intelligence émotionnelle d'étudiants de diverses facultés a mis en lumière le fait que les femmes étaient plus facilement empathiques que les hommes et arrivaient plus facilement à comprendre les émotions vécues par autrui (**Sanchez**, 2010). (Emilie Lanzon, 2012, p.50)

Ce qui nous permet de déduire aussi que c'est faisable aux élèves, et aussi nos résultats le confirment. Donc, notre hypothèse est infirmée.

Nous pouvons déduire aussi, que les deux sexes perçoivent l'éducation de manières équivalentes et avec de même tradition et coutume dans un milieu familiale et social et aussi même pense, donc on peut dire à partir de ses facteurs que le genre féminin et masculin ont des mêmes degrés d'intelligence émotionnelle.

Selon ces résultats on a observé que les garçons et les filles ont de même degré de l'intelligence émotionnelle car les deux sexes ont prouvées contrôlées leurs émotions et celle des autres, sont capables de contrôler ses pulsions, et savoir se motiver de soi-même et faciliter l'apprentissage et résolutions des problèmes.

Synthèse :

D'après l'analyse et l'interprétation de résultats nous pouvons dire qu'il y a une relation entre l'intelligence émotionnelle et l'agressivité chez les adolescents scolarisés et qu'il y a une différence de degré d'agressivité selon le genre et qu'il n'y a pas de différence de degrés de l'intelligence émotionnelle selon le genre.

Ces résultats nous conduisent à noter que notre première et deuxième hypothèse confirmées, par contre la troisième hypothèse est infirmée.

Conclusion

Conclusion

Notre présente intervestigation s'est portée sur les représentations de l'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'agressivité chez les élèves du CEM dans une établissement scolaire, les élèves du CEM Malek Kaddoum d' Akbou.

Partant de la méthode descriptive basée sur l'analyse quantitative, nous avons voulu présenter notre phénomène d'une manière claire et précise et surtout de savoir le mesurer.

Cette étude nous renseigne que l'intelligence émotionnelle joue un rôle important sur le comportement de l'élève au milieu scolaire, ainsi sur la différence entre un élève qui maîtrise ses émotions et qui s'adapte aux changements et celle qui ne contrôle pas ses émotions et réagit d'une manière agressive.

D'après notre analyse des résultats nous avons constaté qu'un élève qui possède une intelligence émotionnelle élevée possède effectivement un degré d'agressivité basse, par contre, un élève avec une basse intelligence émotionnelle a le degré d'agressivité élevée. De ce fait, notre première hypothèse est confirmée.

Notre présente étude nous montre qu'il existe une différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon le genre et cette étude nous montre le sexe masculin le plus agressive que le sexe féminin.

Notre présente étude nous montre, qu'il n'existe pas des différences selon le genre en ce qui concerne l'intelligence émotionnelle, ce qui infirme notre troisième hypothèse. Mais ces résultats restent dans les limites de la recherche dans le cadre de la méthode utilisée, outils statistiques, et l'échantillon choisi.

En fin nous dirons que l'intelligence émotionnelle a un effet sur le comportement de l'élève elle influence sur leur réaction face à des situations sensibles et l'intelligence considérée comme clé pour la réussite scolaire, la vie quotidienne et professionnelle.

Pour avoir une intelligence émotionnelle, il faut affermir le caractère personnel de l'individu, et garder la maîtrise de soi, se motiver, se gouverner, savoir différer la satisfaction de ses désirs. Savoir être maître de lui-même pour être juste envers les autres. Pour cela, la volonté doit placer les émotions sous le contrôle de la raison.

Conclusion

Suggestion et conseil

- Comprendre que la discipline n'est pas strictement une affaire de punition : elle consiste aussi à enseigner aux enfants à s'arrêter, à attendre, à s'exprimer et à résoudre des problèmes.
- Choisir des mesures disciplinaires appropriées en fonction de l'âge, car elles favorisent les nouveaux apprentissages.
- Encourager les enfants à parler entre eux et à employer des mots pour résoudre les conflits et exprimer leurs désirs, leurs opinions et leurs idées.
- Les jeunes enfants doivent apprendre que les agressions ont des conséquences négatives. Il faut leur enseigner que les actes d'agression peuvent blesser autrui et qu'ils ne constituent pas une conduite acceptable ni un moyen efficace d'obtenir ce qu'on désire.
- Éviter d'imposer des punitions excessives et surveiller les enfants pendant leurs interactions
- Favoriser une démarche positive de l'éducation
- travailler sur les conditions d'évaluation: favoriser l'observation et l'interrogation des élèves dans un climat serein afin de faire émerger leurs réelles aptitudes, la peur inhibant fortement les compétences des enfants.
- Instaurer un climat de confiance entre les élèves et les professeurs afin de jouir d'une sérénité bénéfique à l'acquisition des savoirs.
- Laisser place aux intelligences multiples pour valoriser les talents et les savoir-faire: il n'existe pas qu'une seule forme d'intelligence, les savoirs académiques ne représentent qu'une seule forme de savoirs.
- Aider les enfants à prendre conscience de leurs émotions et de celles des autres; les encourager à mettre des mots sur leurs sentiments.
- C'est très important aux parents d'organiser des activités collectives pour aider leurs enfants à améliorer leur intelligence émotionnelle a travers les interactions sociales

La liste bibliographique :

Les ouvrages :

1. Alfred Binet. (1903). « **L'école expérimentale de l'intelligence.** ». 2^{ème} édition, Paris.
2. Anatrella Tony. (1995). « **Interminables adolescences. Les 12/30 ans** ». Paris : Cerf/Cujas.
3. Antier E. (2002). « **L'agressivité** ». Paris : Bayard.
4. Bee Helen. (1989) « **Psychologie du développement les âges de la vie** », Québec, Renouveau pédagogique
5. BIRRAUX, A. (1994). « **L'adolescent face à son corps** ». Montrouge : Bayard.
6. Céline Lanoé. (2006). « **Théorie de l'intelligence et théorie de l'apprentissage.** ».Canada .Iufm.de caen
7. David G. Myers et Luc Lamarche, (1992), « **psychologie sociale** », Ed. Mc Graw-Hill, Québec, P. 141.
8. Fisher Gustave-Nicolas. « **Les Concepts fondamentaux de la Psychologie Sociale** ». Ed. Dunod, P. 63.
9. Gérard Lutte, 1984. « **Les jeunes du Nicaragua, Il n'ya plus d'adolescence** », Paris, Ed. Ouvrières, P. 13.
10. Gergen J. Kenneth et Mary M. Gergen, (1984). « **Psychologie Sociale** », Ed. Etudes Vivantes, Québec, P. 260-283.
11. Huteau.Michel et Lautrey.Jacques.(1999). « **Evaluer l'intelligence.** ».Paris .presse universitaire de France.
12. Ilios.Kotsou. (2012). « **L'intelligence émotionnelle et management.** ».Bruxelles .préface de Peter Salovey.2^{ème} édition .3^{ème} tirage.
13. Jean-François Leny, (1970). « **Psychologie et matérialisme dialectique** ». Ed. Le Pavillon, P. 21-34
14. Jean-Luc .Bernaud. (2009). « **Test et théories de l'intelligence.** ». 2^{ème} Edition, Paris.
15. Julian Jencquel, (2013). « **L'intelligence émotionnelle en leadership** » .1er éd, paris.
16. Jourdan.R, Juin, (1992). « **Innovation pédagogiques.** », Cité dans journal. Dossier.
17. Landsheere Vivane. (1992) ; « **L'éducation et la formation** ». Paris : PUF.
18. Lapierre André, Aucouturier Bernard. (1975). **La symbolique du mouvement.** Paris : EPI.

La liste bibliographies

19. Lautrey Jacques, (1980). « **Classe sociale milieu familial intelligence.** ».Paris .presse universitaire de France.
20. GRAWITZ, Madeleine., 1979. « **Méthodes des sciences sociales** », 4^e édition, Dalloz, Paris, P.344.
21. Michael Hesselberg, (2001). « **Étudiants du secteur social psychologie de l'enfant et de l'adolescent** », Ed. Vuibert. Paris, P. 55.
22. N'da, Paul., 2002. « **Méthodologie de la recherche, de la problématique à la discussion des résultats** », Editions Universitaires de Côte d'Ivoire, Abidjan, P.19
23. Pahlavan Farzaneh, (2002). « **Les conduites agressives** ». Paris : Armand Colin.
24. Paul Chauchard, (1967). « *Physiologie des mœurs* ». Ed. PUF, P. 72.
25. Paul Fraise, (1970). « **La Psychologie Expérimentale** ». Ed PUF, Paris, P. 98-99.
26. Pierre Pichot, (1968). « **Les tests mentaux** ». Ed PUF, Paris, P. 109-110.
27. P.philippot.(2007). « **Émotion et psychothérapie.** ».Wavre :Mardaga.
28. Potel Catherine, (2010). « **Corps brûlant, Corps adolescent : des thérapies à médiations corporelles pour les adolescents** ». Toulouse : Erès.
29. Roland Doron et Françoise Parot, (1991). « *Dictionnaire de psychologie* », Ed PUF, Paris, P. 21.
30. R. GHIGLIONE et B. MATALON, (1982). « **Les enquêtes sociologiques. Théories et Pratiques** », Armand Colin, Paris, P. 29.
31. Sally W.old, Diane E.Papalia. (2005). « **Psychologie de développement humain.** ».6^{eme} édition.canada Ed Beauchemin.
32. Van Meerbeeck Philippe, (2007). « **Ainsi soient-ils ! A l'école de l'adolescence, Collection Comprendre** ». Editions de Boeck, Bruxelles.
33. Winnicott, D. W. (1975). « **Jeu et réalité** ». Paris : Gallimard

Les articles et les thèses :

1- Addouche Kaïssa, (2011). « **Le vécu des comportements violents et agressifs chez les enfants âgés de 3 à 5 ans, de 6 à 8 ans et de 9 à 11 ans : étude comparative entre enfants de parents français, de parents algériens vivant en France, de couples mixtes (algériens-français), de parents algériens vivant en Algérie**». Thèse de Doctorat en psychologie clinique et interculturelle soutenue à l'Université de Picardie Jules Verne, sous la direction de Professeur Emile-Henri Riard, Université de Picardie Jules Verne (UPJV), Ecole interne, IUFM, Amiens, P.181.

La liste bibliographies

- 2- Anais Colin-Madan, (2011). « **Psychopathologie a l'adolescence et scolarité : le concept soins-études : une approche singulière des établissements de la Fondation Sante des Etudiants de France** », thèse présentée pour l'obtention du doctorat en médecine diplôme d'état
- 3-Aubert, Gerald. (1982). « **Winnicott ou de la contention sans représailles** ». Conférence. Genève : CEFOC.
- 4-Bénédicte Gendron, (2005). « **Capital émotionnel et genre :ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons a l'école et travail** ».Université Paul valéry ;MantpellierIII..
- 5- Brasseur Sophie, « **Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel** », Thèse (Dissertation), Université Catholique de Louvain Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 6- Coget Jean Francois, Haag .Christophe, Bonnefous Annabel.Mauve. (2009). « **Le rôle de l'émotion dans la prise de décision intuitive zoom sur les réalisateurs décideurs en période de tournage** » (vol 12), P.118.141.
- 7- Daniel Goleman, (2013). « **L'INTELLIGENCE EMOTIONNELLE** ». Master professionnelle 1^{ère} année Éducation et formation Université de Lambe.
8. .Dejoux Cecile .Dherment, Ferer Isabelle.Wechtler, Heidi.Ansiau David. Bergery, (2000) « **Intelligence émotionnelle et processus de décision** ».Gestion (vol28), P.67-81.
- 9- Dr. N'guessan Assandé Gilbert, (2013). « **Niveau d'étude des Peres et formes d'agressivité chez des élèves préadolescents de cm (cas de l'epp cite des arts)** », Maître – Assistant, Université Félix Houphou et Boigny / Côte d'Ivoire UFR / Sciences de l'Homme et de la Société Laboratoire de Psychologie Génétique Différentielle.
- 10- Dominique Houssouloge, (2012), « **l'intelligence émotionnelle ; une clés de la réussite scolaire** », analyse ufapec ; union des fédération des association de parents de l'enseignement catholique.
- 11-Eric Debabieux, (2010), « **les états généraux de la sécurité a l'école comprendre, prévenir, agir** » fiche thématique contributions du conseil scientifique.

La liste bibliographies

- 12-Eron L.D,(1992) . **“Gender difference in violonce. : Biology and /or Socialization”**
Dans K.Bjorkqvist et P.Niemela (Eds). Of mise and women: aspect of femak aggression san
Diego: Academic press.
- 13-Fabrice Dosseville et Sylvain Iadorde, (2016), **« Role de l’intelligence émotionnelle dans les comportements agressif dans le domaine sportif »**n°P.33-47.
- 14- Gérard Guilbon, (2013), **«Impact des régulations émotionnelles au travail sur l’épuisement professionnel des soignants en gériatrie »**,Thèse pour le doctorat de l’université bordeaux 2.
15. Guerdouli Moufida, (2007.2008). **« Les Adolescents scolarisés violents et leurs représentations de l’établissement scolaire. »**.Mémoire master II psychologie clinique .Algérie.
- 16-Guiose, M. (2004). **« Arts martiaux et sports de combat en psychomotricité : place de l’agressivité »**. In : *Evolution Psychomotrices, Les arts martiaux en psychomotricité*. Paris. 16, 64, P. 84-91.
- 17- Hammar Siham, Ifri Siham, (2014). **«La relation entre les style de la traitance parentale et l’intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés âges de (12 a18ans) »**.Mémoire de fin de cycle, en vus d’obtention du diplôme de master à la psychologie clinique.
18. Héléne Petropoulou. (2006). **« Prophil émotionnelle et cognitif au début de la sclérose emplaques : Effets différentiels des émotions sur les performances cognitives. »**Thèse obtenir le grade de docteur de l’université paris.
- 19- Jimmy Calixte, (2008) ; **« Milieu familial et réussite scolaire »**, thèse en psychologie, université d’état D’HATI (UEA), faculté des sciences humaine (FASCH).
- 20- Joël. S fils Tironé, (2011), **« L’agressivité chez les jeunes dans les camps d’hébergement »**.Mémoire pour l’obtention du grade de Licencié en Psychologie sous la direction du professeur Jorès Philippe Faculté d’Ethnologie, Université d’État d’Haïti.
- 21- Josee Beaulieu, (2006). **« Emotions et gestion : une exploration de la représentation sociale de l’affectivité chez des gestionnaires québécois »**.Mémoire présenté à la Faculté

La liste bibliographies

des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en sciences de l'orientation pour l'obtention du grade de maître es arts (M.A.)

22-Jourdan, R., Juin (1992). "**Innovations pédagogiques**". Cité dans Journal. Dossier.

23-Larroque Laes, (2004). « **L'influence des pratique éducatives parentales et des pratique pédagogique enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalise** ». Thèse de doctorat en psychologie en psychologie, université Rennes2, école doctorale, science humaines et social.

24-Lester Coleman et John Coleman, (2002). « **The measurement of puberty: a review** ». Journal of Adolescence, vol. 25, no 5, 1er octobre , P. 535–550.

25- Lucie Laberge, (2005). « **Art-thérapie et intelligence émotionnelle chez des jeunes présentant un trouble pédopsychiatrique** ». L'université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle du doctorat en psychologie profil intervention.

26-Philippe Ariès, Georges Duby, Peter Brown, Évelyne Patlagean, Michel Rouche, Yvon Thébert et Paul Veyne,(1999). « **Histoire de la vie privée** » ., vol. 1 : *De L'Empire Romain à l'an mil*, Paris, Seuil, P.670.

27- Philippe Claudondu , Margot Weber,(2009) , « **L'émotion** », Contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction, P.47-61

28- Petrides, K.V.; Sangareau, Y.; Furnham, A.Frederickson, N. (2006). "**Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. Social**" Development, 15, 537-547.

29-Pierrette Desrosiers, (2002) ; « **Les compétences émotionnelles et la gestion des ressources humaines** », Symposium sur les bovins laitiers Université de Sherbrooke Centre culturel.

30- Sheila Pellegrini, (2001). « **L'entraide par les pairs en milieu scolaire : de la violence au bien-être et de l'individu à la collectivité** ». Université de Fribourg Département des sciences de l'éducation..

La liste bibliographies

31-Sylvain Baert et Yancy Dufour, « **Gérer stress et émotions en EPS : intérêts et apports de la préparation mentale** » Préparateur Mental, Doctorant en psychologie du sport.

32-Tioui Assia , Zerrouki Saloua, (2014) . « **L'effet de l'intelligence émotionnelle sur l'efficacité personnelle chez les adolescents scolarisés** ». Mémoire de fin de cycle, en vue d'obtention du diplôme de master à la psychologie clinique.

33-Tremblay R.E., Gervais J, et Petitclerc A. (2008). «**Prévenir la violence par l'apprentissage à la petite enfance** ». Montréal, (QC). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; P.32.

Les sites internet :

-<https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-agressivite.html>

- [http://psychologie.savoir.fr/l-agressivite-chez-l-adolescent /](http://psychologie.savoir.fr/l-agressivite-chez-l-adolescent/)

La liste bibliographique en arabe :

34-عبد العظيم سليمان المصدر -2008 الذكاء أللانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي مذكرة لنيل الماجيستر في عام النفس المدرسي جامعة بوزريعة

Annexes

مقياس الذكاء الانفعالي

الرجاء وضع دائرة على رقم التي تتفق مع استجابتك أو شعورك نحو كل جملة على حدي مع العلم انه لا توجد إجابة خاطئة و أخرى صحيح و إنما المطلوب معرفة رأيك الخاص و إن هذه الإجابات لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط

الاسم:

اللقب:

القسم:

موافق تماما	موافق	لا ادري	غير موافقا	غير موافقا تماما	العبارات	
5	4	3	2	1	اعرف متى احدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية	01
5	4	3	2	1	عندما تواجهني الصعاب أتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة تغلبت عليها	02
5	4	3	2	1	أتوقع أن أنجز ما عزمت عليه بشكل جيد	03
5	4	3	2	1	يجد الآخرون سهولة في الثقة بي	04
5	4	3	2	1	أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية الآخرين	05
5	4	3	2	1	بعض الأحداث الهامة التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم و غير مهم	06
5	4	3	2	1	عندما يتغير مزاجي تتضح لي إمكانيات جديدة	07
5	4	3	2	1	الإحساس إحدى الأمور التي تجعل حياتي جديدة بالعيش	08
5	4	3	2	1	اعرف أحاسيسي كما أعيشها	09
5	4	3	2	1	أتوقع حدوث أشياء حسنة في المستقبل	10
5	4	3	2	1	أحب أن أشارك الآخرين في مشاعري	11
5	4	3	2	1	عندما أعيش عاطفة ايجابية اعرف كيف اجعلها تدوم	12
5	4	3	2	1	ارتب أحداثا تعجب الآخرين	13
5	4	3	2	1	ابحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا	14
5	4	3	2	1	أنا أدرك الإشارات غير اللفظية التي أوجهها للآخرين	15
5	4	3	2	1	أقدم نفسي بشكل يترك انطبعا جيدا لدى الآخرين	16
5	4	3	2	1	عندما أكون بحالة جيدة يسهل علي حل المشكلات	17
5	4	3	2	1	عندما انظر إلى الناس اعرف ما بهم	18
5	4	3	2	1	اعرف لماذا تتغير مشاعري	19
5	4	3	2	1	عندما يكون مزاجي ايجابيا باستطاعتي إيجاد أفكار جديدة	20
5	4	3	2	1	أنا أسيطر تماما على أحاسيسي	21
5	4	3	2	1	أتعرف بسهولة على المشاعر التي أعيشها	22

5	4	3	2	1	احفز نفسي بتصور نتائج جيدة للمهام التي أقوم بها	23
5	4	3	2	1	اشكر الآخرين عندما يقومون بشيء جيد	24
5	4	3	2	1	عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته اشعر كأنني عيشت هذه الحادثة بنفسي	25
5	4	3	2	1	أنا أدرك الرسائل غير اللفظية التي يوجهها الآخرون	26
5	4	3	2	1	عندما اشعر بإحساس داخلي أميل إلى إيجاد أفكار جديدة	27
5	4	3	2	1	عندما أواجه عائقا استسلم لأنني سأفشل	28
5	4	3	2	1	اعرف ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم	29
5	4	3	2	1	أساعد الناس على إن يكونوا أفضل في الأوقات الصعبة	30
5	4	3	2	1	استعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي لمواجهة الصعوبات	31
5	4	3	2	1	الآخرون أتعرف على أحاسيسهم بالاستماع إلى نبرة صوتهم	32
5	4	3	2	1	أجد صعوبة في فهم بماذا يشعر الآخرون انطلاقا من نبرة صوتهم	32

تأكد عزيزي التلميذ إن هذا الملحق لغرض البحث

عزيزي التلميذ-عزيزتي التلميذة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية, ثم ضع علامة x أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائما, أحيانا, أبدا). و تأكد بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة, و ستكون إجابتك موضع السرية التامة.

فضلا لا تترك أي عبارة دون إجابة.

و لك كل الشكر و التقدير.

القسم.....
السن.....
الجنس.....

م	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ			
02	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم			
03	أقاطع الأستاذ أثناء إلقاءه الدرس			
04	أقاطع الدرس بأسلوب غير لائق			
05	أتكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس			
06	اعبر عن الملل بواسطة حركات أو أصوات			
07	القي القاذورات في فناء المدرسة			
08	اشتم التلاميذ			
09	اشتم الأستاذ			
10	اكتب على الجدران			
11	احدث فوضى داخل القسم			
12	أتمرد عن القوانين والنظم المدرسية			
13	أهز الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء			
14	لا أتقبل الانتقادات و الملاحظات			
15	ارفض الخضوع للسلطة المدرسية			
16	أتعامل بعنف مع أثاث المدرسة			
17	أقوم بتمرير ألقاظ داخل القسم			
18	اهدد الإداريين			
19	اضرب الأدوات بقوة على الطاولة			
20	اضحك مع احد الزملاء داخل القسم			
21	اضرب زميل داخل القسم			
22	أقلد أصوات الحيوانات, غناء, تصفير أثناء الدرس			

			احدث ضجيج بالأدوات أو الأثاث	23
			ارسم رسومات غير لائقة على الصبورة	24
			انظر إلى المعلم بنظرات احتقار	25
			استعمل الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب	26
			قوم بأشياء أخرى (لعب, رسم,...الخ) أثناء الدرس	27
			أتمد كسر باب القسم	28
			أتناول الأطعمة أو اشرب أثناء الدرس	29
			اسرق أدوات الزملاء أثناء الدرس	30
			اكسر سيارات المدرسين والإداريين	31
			اخرج من القسم دون إذن الأستاذ	32
			أقوم بالسخرية من المدرسين	33
			اضرب الأستاذ بسبب توبيخه	34
			أخرب ممتلكات الزملاء	35
			احضر ممنوعات إلى القسم(مواد حادة, سكين...)	36
			ارفض المشاركة في النشاطات داخل القسم	37
			أخرب ممتلكات المدرسة	38
			ارمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره	39
			أقوم بحركات تحدث اضطراب داخل القسم	40
			أميل إلى مشاهدة أفلام العنف و الضرب	41
			احدث فوضى بين الحصص	42

Les résultats d'application des échelles :

total	agression ph	agression verbale	agression symbolique	genre
101	28	16	20	masculin
124	26	12	22	masculin
114	25	14	25	féminin
121	19	10	14	féminin
142	20	10	17	féminin
150	19	12	13	féminin
125	19	10	15	féminin
125	29	13	20	féminin
101	19	11	13	féminin
98	21	10	18	féminin
94	20	10	14	féminin
101	20	11	16	féminin
105	23	14	19	féminin
133	26	14	22	féminin
118	25	11	22	masculin
117	25	13	18	masculin
124	19	11	14	féminin
135	20	12	19	féminin
121	19	12	14	masculin
105	21	11	16	masculin
127	21	11	17	masculin
114	27	20	20	masculin
106	20	11	13	masculin
102	19	10	15	masculin
126	19	10	13	masculin
86	22	16	19	féminin
118	20	11	15	féminin
104	19	11	15	féminin
129	25	16	24	masculin
115	26	10	16	masculin
106	22	10	16	féminin
97	20	12	14	masculin
110	19	10	13	masculin
119	20	11	16	masculin
115	21	12	18	féminin
122	20	10	14	masculin
108	24	13	20	masculin
99	19	10	14	féminin
114	20	11	14	féminin
127	20	15	19	masculin
94	24	14	19	masculin
103	37	23	27	masculin
90	20	12	17	masculin
110	22	10	14	masculin
118	20	12	15	masculin
115	20	10	16	masculin

102	24	12	16	féminin
113	19	10	14	masculin
116	19	10	14	féminin
144	19	10	14	masculin
122	19	10	16	masculin
118	25	11	16	féminin
115	19	10	15	féminin
130	20	10	14	masculin
129	21	12	16	masculin
124	20	10	13	féminin
226	23	11	16	masculin
103	24	12	18	féminin
341	23	11	17	masculin
110	20	12	17	féminin
136	22	12	20	masculin
127	22	13	15	masculin
114	19	10	15	féminin
132	24	13	14	masculin
141	19	10	17	féminin
117	21	11	19	masculin
88	25	11	14	féminin
108	19	10	14	féminin
125	19	10	25	féminin
108	30	20	25	masculin
113	21	10	14	masculin
120	30	16	20	masculin
115	24	15	20	masculin
126	26	13	23	masculin
138	22	13	21	masculin
109	25	12	17	masculin
120	22	11	17	masculin
105	36	17	26	masculin
118	23	15	22	masculin
107	42	15	30	masculin
123	27	11	18	masculin
111	28	17	20	masculin
121	22	13	20	masculin
129	24	12	20	féminin
122	28	13	21	féminin
115	21	12	18	masculin
109	23	17	17	féminin 2
114	24	13	16	masculin
138	23	11	19	masculin
116	23	16	17	masculin
140	21	14	18	féminin
123	26	15	17	masculin
113	21	15	18	masculin
129	22	12	19	féminin
115	26	14	20	féminin
96	22	13	17	féminin

128	23	15	17	féminin
127	25	12	18	féminin
121	21	15	15	féminin
118	27	16	21	masculin
133	22	10	17	féminin
130	25	13	17	féminin
129	23	12	19	masculin
125	28	18	27	féminin
129	25	11	20	masculin
67	20	12	17	masculin
120	28	11	25	féminin
140	28	11	18	masculin
110	23	14	20	masculin
126	22	14	19	masculin
133	26	13	17	masculin
107	26	17	19	masculin
131	27	15	19	masculin
136	26	13	23	masculin
145	21	15	17	masculin
123	33	17	18	féminin
122	24	16	17	féminin
114	24	17	23	féminin
130	23	12	24	masculin
104	31	17	23	féminin
132	26	14	18	masculin
117	28	18	21	féminin
133	27	19	24	masculin
120	27	12	19	féminin
137	24	15	21	féminin
122	27	18	27	féminin
114	28	14	21	féminin
117	27	17	26	féminin
124	29	19	24	féminin
114	32	22	22	masculin
125	27	17	18	masculin
108	24	15	18	masculin
101	20	13	16	masculin
114	24	13	22	masculin
125	21	13	18	masculin
108	20	10	14	féminin
101	30	16	18	masculin
123	21	13	20	féminin
113	20	12	17	féminin
120	22	15	16	masculin
120	26	14	19	masculin
127	22	11	18	féminin
121	19	12	16	féminin
119	23	10	20	féminin
132	19	11	13	féminin
126	23	14	18	féminin

118	31	16	19	masculin
139	27	17	22	masculin
106	30	12	19	féminin
114	23	12	16	masculin

Tableau de la fréquence :

Statistiques

Intelligence. émotionnelle

N	Valide	150
	Manquante	2
Ecart-type		13,735
Minimum		67
Maximum		150
Centiles	33	114,00
	66	123,66

Descriptives

			Statistique	Erreur standard
Intelligence. émotionnelle	Moyenne		117,77	1,121
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	115,55	
		Borne supérieure	119,98	
	Moyenne tronquée à 5%		118,25	
	Médiane		118,00	
	Variance		188,663	
	Ecart-type		13,735	
	Minimum		67	
	Maximum		150	
	Intervalle		83	
	Intervalle interquartile		17	
	Asymétrie		-,667	,198
	Aplatissement		1,522	,394

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
Intelligence émotionnelle	1,110	150	,150	,973	150	,098

a. Correction de signification de Lilliefors

Hypothèse 1

Statistiques de groupe

	N. intelligence. émotionnelle	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Agressivite.scolaire	basse	55	64,25	13,569	1,830
	élevé	51	55,53	9,989	1,399

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Agressivite.scolaire	Hypothèse de variances égales	12,664	,001	3,746	104	,000	8,725	2,329	4,106	13,344
	Hypothèse de variances inégales			3,789	99,031	,000	8,725	2,303	4,155	13,295

Hypothèse 2

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Agressivite.scolaire	Masculin	84	60,94	12,522	1,366
	Féminin	66	56,21	10,209	1,257

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Agressivite.scolaire	Hypothèse de variances égales	3,213	,075	2,486	148	,014	4,728	1,902	,970	8,487
	Hypothèse de variances inégales			2,547	147,781	,012	4,728	1,856	1,060	8,397

Hypothèse 3

Statistiques de groupe

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Intelligence. émotionnelle	Masculin	84	116,60	14,486	1,581
	Féminin	66	119,26	12,669	1,559

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Intelligence émotionnelle	,159	,891	-1,180	148	,240	-2,662	2,256	-7,121	1,796
			-1,199	146,262	,232	-2,662	2,220	-7,050	1,726

L'effet l'intelligence émotionnelle sur l'agressivité chez les adolescents scolarisés.

Etude réalisée au sein du CEM Malek Kaddoum d'Akbou

Résumé

La présente étude a pour objectif de mesurer l'intelligence émotionnelle et l'agressivité chez 150 élèves âgés entre 11 et 18 ans.

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

- Echelle de l'intelligence émotionnelle de Schulte et al 1998.
- Echelle de l'agressivité scolaire de Pierre Coslin 1997.

Les résultats mettent en évidence la confirmation de notre 1^{er} hypothèse par l'existence d'une différence significative dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon leurs niveaux d'intelligence émotionnelle (basse, élevée), et la confirmation de 2^{eme} hypothèse par l'existence d'une différence significative dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés, selon le genre, et l'infirmité de 3^{eme} hypothèse donc il n'existe pas une différence dans les degrés de l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés selon leur genre.

Ce mémoire peut s'avérer utile pour explorer une éventuelle existence d'un effet de l'intelligence émotionnelle sur l'agressivité chez l'adolescent scolarisé

Mots clés : intelligence, les émotions, l'intelligence émotionnelle, l'agressivité scolaire, l'adolescence.