



## Mettre ses émotions au service de la réussite

**Joseph Chbat**

Professeur et chercheur

Philosophie

Collège André-Grasset

### Introduction

Depuis les travaux de Binet au début du vingtième siècle, travaux qui ont permis entre autres de mesurer le degré d'intelligence des sujets, l'éducation s'est donnée surtout pour tâche de développer cette intelligence sous sa forme logico-mathématique et de lui accorder pratiquement toute la place dans l'évaluation et dans le classement des élèves. Étant donné l'importance accordée à cette forme d'intelligence et les conséquences qui en résultent sur le plan socio-économique, les logiciens et les psychométriciens, inspirés par les travaux de Binet, ont raffiné les tests d'aptitude qui mesurent ce qu'ils ont convenu d'appeler le quotient intellectuel (QI), tests qui permettent de classer les sujets les uns par rapport aux autres du point de vue de leur performance intellectuelle et, partant, de leur éventuelle rentabilité socio-économique. Voici quelques noms de penseurs qu'on associe au QI et qui ont contribué de près ou de loin à la mesure de l'intelligence : Binet, Carroll, Cattell, Cox, Galton, Guilford, Horn, Huteau, Lautrey, Mackintosh, Raven, Simon, Spearman, Stern, Sternberg, Terman, Thurstone, Weschler, Winner, etc.)

Plus tard, les promoteurs de ces programmes d'étude ont proposé des objectifs de formation conciliables avec cette vision de l'intelligence, et les critères retenus pour l'évaluation de l'atteinte de ces objectifs ont été rédigés à partir de cette vision confirmant ainsi son importance. Les éducateurs et les formateurs ont par la suite endossé cette vision, car d'une part, il est facile de justifier le développement de cette forme d'intelligence qu'elle sous-tend en raison de son rendement et de son impact sur la production du savoir théorique et du savoir technique, et d'autre part, il est tellement plus aisé de l'évaluer d'une manière stricte et quantifiable.

Ceci explique en partie pourquoi l'éducation s'est plus préoccupée du développement cognitif et a délaissé en quelque sorte la dimension affective, et en principe, il n'y avait pas lieu de s'inquiéter, car la formation cognitive a fait ses preuves en ce qui a trait au développement des compétences rationnelles que ce soit sur le plan théorique (celui du savoir) ou sur le plan pratique (celui du savoir-faire). Il faut dire que c'était là une approche très valable qui garantissait le développement des compétences d'une manière standardisée, et l'on pouvait ainsi compter sur les diplômés ayant été assujettis à des régimes rigoureux et chez qui on a développé les deux formes d'intelligence logico-mathématique et langagière, pour être capables de mettre de l'ordre dans leurs idées, dans leur discours et dans les tâches qu'on leur confiait, et de raisonner d'une façon adéquate pour régler les problèmes relatifs à leur domaine de spécialisation et probablement dans des domaines connexes.

Toutefois, à l'expérience, on s'est rendu compte que le simple développement de la pensée rationnelle n'est pas suffisant pour assurer d'autres qualités requises pour l'équilibre d'une personne, pour son bien-être profond et pour des relations harmonieuses avec les autres. On s'est rendu compte également que les humains ne donnent pas toujours le plein rendement dont ils sont capables, et que le seul critère d'un QI élevé ne suffit pas pour assurer chez les sujets des qualités émotionnelles (intra et interpersonnelles) nécessaires à leur équilibre individuel et à leur insertion sociale. On pense ici à

des qualités comme la perception positive de soi-même, l'optimisme, le bien-être et l'élan qui font une grande différence entre les gens du point de vue personnel; et l'on pense également à des habiletés émotionnelles comme l'empathie, la vision positive d'autrui, l'esprit d'équipe et le leadership, qui font toute la différence entre les gens sur le plan interpersonnel. En d'autres termes, on s'est rendu compte avec l'expérience qu'il ne suffit pas de développer le QI pour assurer la réussite d'un individu, car il y a des facteurs émotionnels qui comptent tout autant que les facteurs intellectuels et dont l'éducation ne se préoccupe pas dans la formation professionnelle.

Pour faire connaître cette intelligence émotionnelle, nous aurons recours principalement aux travaux de **Howard Gardner** (1983), qui ont donné le coup d'envoi et entraîné des chercheurs comme Joseph Ledoux, Peter Salovey, John Mayer et Daniel Goleman, pour ne nommer que ces quelques chefs de file, à travailler sur l'approfondissement des intelligences intra et interpersonnelle, et à y reconnaître les deux branches indispensables au développement de l'intelligence émotionnelle qui depuis les années 1990 connaît une importance grandissante dans les divers domaines de la vie personnelle et sociale et notamment dans le domaine de l'éducation.

### **La thèse de Goleman**

Étant donné l'importance de l'ouvrage de Goleman dans ce dossier de l'intelligence émotionnelle, (ouvrage traduit en français en 1997 sous le titre de *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*), il conviendrait de rappeler l'essentiel de sa thèse ainsi que quelques éléments qui la justifient. Selon Goleman, la partie émotionnelle de notre cerveau est à la base du développement non seulement de notre pensée rationnelle mais aussi de l'ensemble de notre personnalité. C'est elle qui explique notre succès et nos prouesses, nos déboires et nos échecs. Il écrit dans ce sens : « Dans la mesure où nos émotions bloquent ou amplifient notre capacité de penser et de planifier, d'apprendre en vue d'atteindre un but lointain, de résoudre des problèmes, etc., elles définissent les limites de notre aptitude à utiliser nos capacités mentales innées et décident donc de notre avenir. Et dans la mesure où nous sommes motivés par l'enthousiasme et le plaisir que nous procure ce que nous faisons (...), les émotions nous mènent à la réussite. C'est en ce sens que l'intelligence émotionnelle est une aptitude maîtresse qui influe profondément sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant. » (Goleman, 1997:109)

### **Avantages d'une maîtrise des émotions**

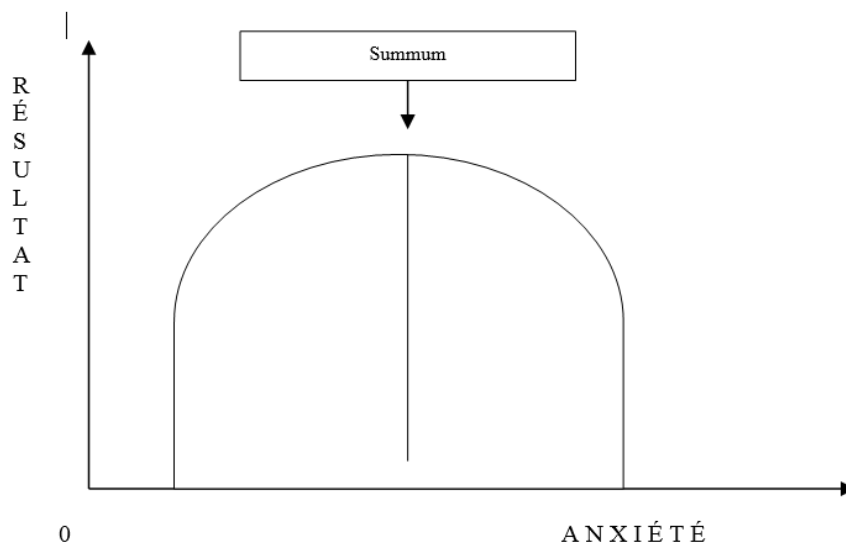
Pour justifier cette thèse, Goleman a recours à plusieurs illustrations dont nous empruntons ici quelques éléments. Tout d'abord, Goleman cite les résultats d'une expérience menée par Walter Mischel dans une garderie de Stanford sur de jeunes enfants de quatre ans. Il y est question, pour ces jeunes enfants de consommer immédiatement un bonbon qui est mis à leur disposition ou de patienter pour avoir droit, un peu plus tard, à deux bonbons. Après la consigne, la majorité des enfants, incapables d'attendre, se ruent sur le bonbon et le consomment instantanément. Les rares enfants qui savent attendre pour obtenir deux bonbons ont à travailler fort pour résister à leur impulsion : se cacher la tête, jouer avec leurs mains et avec leurs pieds, essayer de dormir, etc. Mais ils arrivent quand même à contrôler leur envie et à patienter pour obtenir la récompense. Walter Mischel continue à observer ce groupe d'enfants en suivant leur évolution et en se renseignant sur leurs performances pendant plusieurs années, et il constatera plus d'une douzaine d'années après cette expérience relativement simple que les différences entre les enfants impulsifs (qui se sont rués sur le premier bonbon) et les quelques rares enfants qui ont su attendre la récompense en contrôlant leurs émotions, se sont révélées spectaculaires. En effet, le petit nombre d'élèves qui ont su contrôler leurs émotions étaient efficaces, sûrs d'eux et capables de surmonter les déboires de la vie. Ils connaissaient moins le doute, la peur et l'échec; savaient conserver leur sang-froid et gardaient l'esprit clair lorsqu'ils étaient soumis à des pressions. Ils acceptaient les épreuves et s'efforçaient d'en venir à bout au lieu de baisser les bras; ils se montraient confiants et dignes de confiance. Ils prenaient des initiatives, se lançaient dans des projets, et très longtemps après le test, ils étaient encore capables de remettre à plus tard la satisfaction d'un plaisir. (Goleman, 1997 :110)

Goleman induit de cette expérience que la capacité de retarder volontairement la satisfaction de ses pulsions dans un but donné (qu'il s'agisse de monter un projet, de résoudre un problème de mathématiques ou de participer à la coupe Davis) détermine le succès dans ce que l'on entreprend.

### Le stress et l'immobilisme cognitif

Abordant un autre niveau pour montrer toujours l'influence des émotions sur le fonctionnement du cerveau pensant, Goleman montre comment un haut niveau de stress peut engendrer de l'« immobilisme cognitif ». Ce dernier peut miner les capacités intellectuelles d'un individu en accaparant son attention et en l'empêchant de se fixer sur une tâche à réaliser. Toute son attention est alors captée par son anxiété et elle ne peut par conséquent pas être dirigée vers la tâche à faire. Goleman illustre cela avec une expérience personnelle où il a dû se présenter à un examen de mathématiques auquel il n'était pas préparé. Les termes qu'il utilise sont les suivants : « [...] paralysé par la peur, [...] rétrécissement du champ de la pensée, même pas un semblant de réponse, tout simplement assis, obnubilé par la terreur, attendant la fin du supplice ». (Goleman, 1997 :112) Cet exemple témoigne du pouvoir que possède le cerveau émotionnel de subjuguer, voire de paralyser le cerveau pensant. Pour les activités complexes, un état d'anxiété chronique condamne presque à coup sûr à l'échec. On comprend donc que l'anxiété ou le stress puisse saboter les résultats scolaires dans toutes les disciplines, comme ont pu le montrer de nombreuses études effectuées sur un très grand nombre de candidats<sup>1</sup>. Si Goleman, à la suite de Boyartis (1999), est prêt à admettre qu'un certain niveau de stress ou d'anxiété est nécessaire pour sortir de l'apathie et pour tendre vers un but donné, il est en même temps convaincu qu'à un niveau d'anxiété élevé correspond un niveau de rendement réduit et il exprime ce rapport entre l'anxiété et le résultat sous forme d'une courbe en U renversé que l'on peut observer dans le schéma suivant :

### Le rapport : Anxiété-Résultat



Ce graphique illustre qu'à un état d'anxiété nulle correspond un résultat également nul, mais qu'en augmentant progressivement l'anxiété, le résultat obtenu croît jusqu'à parvenir à un niveau optimal. Passé ce seuil, on commence à avoir trop d'anxiété et la courbe chute jusqu'à faire retomber le résultat à zéro lorsque l'anxiété tend vers son maximum.

Nous avons là un modèle intéressant pour le pédagogue soucieux d'aider ses élèves à optimiser leur rendement ou à s'arracher à l'emprise d'un échec auquel ils se sentent parfois condamnés de par le stress auquel ils sont exposés. Leur faire prendre conscience de l'influence que leurs émotions peuvent avoir sur leur rendement, c'est les mettre sur la piste de la réussite et de la maîtrise d'eux-mêmes. Il reste aussi que le pédagogue averti n'exposera pas ses élèves à un niveau de stress élevé dont il peut prédire les conséquences négatives.

### **Le pouvoir de la pensée positive**

S'il est vrai que la pensée négative et anxiogène et le taux de stress élevé peuvent bloquer le fonctionnement du cerveau, il est facile d'imaginer qu'à l'opposé, la pensée positive engendre pour sa part des effets bénéfiques sur le cerveau. Goleman exploite ici le pouvoir de la pensée positive en montrant que le rendement d'un individu est directement proportionnel à son degré d'optimisme, d'espérance et de confiance qu'il a en lui-même et dans la vie. Il cite les recherches de Snyder (1994) montrant que les résultats obtenus par des étudiants en première année universitaire dépendent plus de leur degré d'espérance que de leurs notes du premier semestre ou de leurs résultats aux examens d'entrée à l'université. De fait, il s'agit ici de l'optimisme, une composante importante de l'intelligence émotionnelle, qui se traduit par une ferme conviction qu'en dépit des revers, les choses finissent par s'arranger, et ce non sous l'effet d'une pensée magique où il suffit d'un désir pour que quelque chose se réalise, mais plutôt en raison d'une expérience positive mettant l'accent sur le sentiment que la solution d'un problème existe, pourvu qu'on s'en occupe et qu'on fasse le nécessaire pour y arriver.

Dans cette même perspective, Goleman réfère à une expérience menée par le psychologue Seligman qui conseilla un jour à une compagnie d'assurance de retenir les services d'un groupe de candidats ayant obtenu de bons résultats au test d'optimisme alors qu'ils ont échoué le test de sélection utilisé habituellement pour la sélection des candidats ordinaires, et de comparer les résultats de leurs ventes à ceux d'un autre groupe composé de personnes ayant très bien réussi le test habituel de sélection, mais ayant échoué au test d'optimisme. Le chiffre d'affaires des membres du groupe des optimistes jugés « incompetents » (qui normalement n'auraient même pas été retenus dans la sélection à cause de leur piètre performance technique) a dépassé de 21 %, la première année, celui des « pessimistes-compétents », et de 57% la deuxième année. L'optimisme et l'espérance qui aident à vaincre les obstacles et à triompher des difficultés sont soutenus intérieurement par ce que les psychologues appellent « Self Efficacy », c'est-à-dire la conviction que l'on maîtrise le cours de sa vie, et ils engendrent des résultats remarquables illustrant les effets bénéfiques de la pensée positive.

### **Le bénéfice des facteurs de détente**

Passant de la pensée positive à un domaine qui lui est connexe, celui provoqué par les facteurs de détente comme l'humour et l'effet extraordinaire qu'il engendre, à savoir le rire, Goleman cite des recherches montrant que l'état d'esprit de quelqu'un qui vient de rire augmente son aptitude à penser avec souplesse et facilite la résolution des problèmes complexes, car le rire libère la pensée et facilite les associations d'idées (Goleman, 1997 : 114). En comparaison avec un groupe exposé à un rappel massif des situations problématiques rencontrées, Goleman constate qu'un autre groupe, très similaire au premier du point de vue des compétences rationnelles, mais qui sort d'une émission d'humour, résout plus facilement et plus efficacement un problème utilisé depuis longtemps en psychologie pour tester l'imagination et la créativité. (Goleman, 1997 : 115)

### **Les effets de l'état de flow**

À la suite de **Mihaly Csikszentmihalyi**, Goleman admet que, dans le jeu de contrôle de l'anxiété en vue d'une optimisation du rendement, on peut arriver après une longue expérience à un résultat optimal, nommé un état de flow que Goleman décrit comme une « Oasis d'efficacité corticale », comme un état de concentration-détente, où les choses les plus difficiles sont faciles et où les performances exceptionnelles sont tout à fait naturelles (Goleman, 1997 : 123). Il s'agit en fait du summum de

l'intelligence émotionnelle, où les émotions sont mises au service de l'action pour engendrer un état optimal de détente qui accompagne un rendement maximal. Goleman propose la fluidité comme un nouveau modèle à adopter en éducation. À la suite de Howard Gardner qui considérait que l'utilisation de la fluidité est le moyen le plus sain d'éduquer les jeunes, Goleman rêve lui aussi d'une école où les élèves sont mus par le plaisir que leur procurent leurs études et par la motivation que les éducateurs ont réussi à leur insuffler (Goleman, 1997 : 126).

## **Conclusion**

L'intelligence émotionnelle aurait donc émergé à partir des intelligences multiples soutenues par Howard Gardner, et plusieurs chercheurs ont contribué à son émergence et à son élucidation. Comme nous l'avons souligné dans l'hyperlien renvoyant à Howard Gardner, il faut sans doute reconnaître le travail fondamental de Joseph Ledoux qui, ayant constaté que les émotions sont traitées dans une région particulière du cerveau, réussit à souligner le rôle particulier de l'amygdale (localisée tout près de l'hippocampe) dans le traitement de tous les messages reliés aux émotions. Les recherches biologiques inspirées par Ledoux ont explicité le rôle de cette amygdale montrant qu'il existe des routes longues et des routes courtes dans le traitement des émotions et qu'en dehors des situations d'urgence où la survie de l'organisme est menacée, il y a de la place pour une gestion moins impulsive et donc plus « raisonnable » des diverses émotions que nous vivons. Dès lors il ne restait qu'un petit pas à faire pour reconnaître que cette aptitude à gérer et à tempérer les émotions se nomme l'intelligence émotionnelle. C'est là que sont intervenus les travaux de Peter Salovey et John Mayer dans un premier temps et ceux de Daniel Goleman dans un deuxième temps. Ces travaux insisteront sur les retombées positives du travail de gestion émotive sur le plan personnel et interpersonnel assuré par l'intelligence émotionnelle, et aujourd'hui encore, on n'a pas fini d'établir toutes les corrélations entre une saine gestion émotive et le succès dans les divers domaines de la vie personnelle et sociale. Tout cela est relativement récent puisque tous ces travaux n'ont commencé qu'au début des années 90 et il reste tant de choses à découvrir et tant d'hypothèses à confirmer.

Notons pour terminer que, convaincus qu'il y a dans cette ouverture sur l'intelligence émotionnelle une avenue intéressante pour le pédagogue soucieux de susciter la motivation des élèves et leur réussite, nous nous sommes engagés dans le cadre d'un projet de recherche PAREA, qui est sur le point d'être déposé, à bâtir un test pour mesurer le quotient émotionnel des jeunes étudiants à leur arrivée au collégial et pour détecter chez eux certaines carences émotionnelles pouvant constituer des obstacles à leur réussite scolaire. Et comme nous avons corrélé les résultats des répondants à ce test à leur rendement scolaire et que nous avons découvert des corrélations positives confirmant ainsi notre hypothèse qu'à un quotient émotionnel (QÉ) élevé correspond un rendement scolaire élevé, nous avons bâti un rapport de résultats intégré à notre test qui tout en fournissant l'autoportrait émotionnel au répondant lui suggère des stratégies à appliquer pour améliorer sa situation en consolidant ses points forts et en travaillant pour l'amélioration de ses carences.

Ceux et celles que ces questions intéressent pourront lire notre rapport de recherche disponible sur le site du PAREA ainsi que d'autres articles que nous rendrons publics dans les mois qui viennent. Nous serons également présents aux colloques annuels des diverses associations collégiales pour communiquer les résultats de notre recherche.

### **Note sur l'auteur :**

*Détenteur d'un doctorat en philosophie, Joseph Chbat a enseigné la philosophie au collège André-Grasset pendant trente-cinq ans, et il s'est intéressé à la pédagogie et à la didactique de la philosophie ainsi qu'au courant « Philosophie pour enfants » de Matthew Lipman. Il a écrit plusieurs articles sur l'enseignement de la philosophie dans la revue *Philosopher* et sur l'amélioration du français dans la revue *Correspondance*.*

*De plus, M. Chbat s'est engagé depuis une douzaine d'années dans des recherches pédagogiques subventionnées par PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage),*

*qui ont touché aux difficultés langagières des étudiant(e)s du collégial, aux attitudes et aux pratiques pédagogiques typiques du collégial, et à l'intelligence émotionnelle.*

<sup>1</sup> Goleman fait référence ici à 126 études portant sur 36,000 élèves, qui ont montré qu'une grande dose de souci chez un élève prédispose celui-ci à de moindres résultats dans ses études, et ce, quel que soit le critère de référence : moyenne annuelle, examens partiels ou de fin d'études.

## **Bibliographie**

Bar-On R. (2000b). Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference, London.

Blackburn, R. (1997). « Critique du livre de Goleman « Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ. » In *Personal psychology*, 49 (3), 711-714.

Boyatzis, R. (1999). The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms. Department of Organizational Behavior Working Paper, Case Western Reserve University, Cleveland, U.S.A.

Brothers, L. (1998). « A biological perspective on empathy », In *American Journal of Psychiatry*, 146 (1), 10-19.

Chernis, C. et M. Adler (2000). Promoting Emotional Intelligence in Organizations. Alexandria, Virginia : ASTD (American Society for Training and Development).

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self*, New York: Harper Collins.

Damasio, A.. (1994). *Descarte's error : Emotion, reason, and the human brain*. New York,

Grosset/Putman.. ( N.B Ce livre d'Antonio R. Damasio est traduit en français en 1995 : *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Odile Jacob).

Damasio, A.. (1999). *The feeling of what happens : Body and emotion in the making of consciousness*. New York, Harcourt.

Filliozat, I. (1997). *L'intelligence du cœur*, Éd. Lattès.

GARDNER, H., WALTER, J. (1996). *Les intelligences multiples*. Traduit de l'américain par Nathalie Weinwulzel, Paris : Édition RETZ. pp.27-51.

GOLEMAN, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Trad. T. Piélat, Paris : Éditions Robert Laffont, S.A.

Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Robert Laffont, Coll. « J'ai lu ».

Goleman, D. (1998a). *Working with emotional intelligence*. New York, Bantam Books

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle No 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Robert Laffont.

Goleman, D. (1998b). « What makes a leader? », In *Harvard Business Review*, November-December.

Goleman, D. (2000b). « Leadership that gets results », In *Harvard Business Review*, March-April.

Greenspan, S. (1998) *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*. Éd. Odile Jacob.

Guitouni, M. (2000). *Au cœur de l'identité, l'intelligence émotionnelle*. Éd. Carte blanche, 166 p.

Harris, J. (1999). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont?* Éd. Robert Laffont, Coll. « Réponses »

Mayer, J.D. & Peter Salovey (1995). « The intelligence of emotional intelligence », In *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Salovey, P. & J.D. Mayer (1990). « Emotional Intelligence » In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Snyder, C. R. (1994). «Hope and optimism ». In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2 (pp. 535-542). San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C. R. (1995). «Conceptualizing, measuring, and nurturing hope». "Current Trends" Focus Article in *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.

Janvier 2009