

---

# *L'intelligence émotionnelle selon Daniel Goleman*



*Joseph Chbat  
Professeur de philosophie  
Collège André-Grasset*

*Daniel Goleman, né le 7 mars 1946, docteur en psychologie, est l'auteur de nombreux ouvrages. Après avoir été journaliste et avoir enseigné à l'Université de Harvard, il est aujourd'hui le cofondateur du Collectif pour l'apprentissage de l'intelligence émotionnelle au Centre d'études sur l'enfant de l'Université de Yale. Ce collectif a pour mission d'aider les écoles à introduire des activités développant l'intelligence émotionnelle chez l'enfant.*

## **SOMMAIRE ET INTRODUCTION**

- ◆ La formation scolaire vise surtout notre **intelligence intellectuelle**, principalement axée sur la logique et la cohérence. Un être ainsi formé devient capable de mettre de l'ordre dans ses idées, dans son discours et, ultimement, dans sa vie. Il est capable de raisonner d'une façon adéquate pour mener à terme les tâches qu'il entreprend ou se voit confier. L'objectif ultime de l'intelligence intellectuelle, c'est la **performance**, que ce soit dans un domaine technique pour transformer le monde, ou dans un domaine théorique pour interpréter le réel.
- ◆ Les logiciens et les psychologues ont mis au point des **tests d'aptitude** qui mesurent l'intelligence intellectuelle et la chiffrent sous forme du **QI** (quotient intellectuel), permettant de situer un être humain par rapport aux autres du point de vue de sa performance intellectuelle et, partant, de son potentiel de rentabilité socio-économique. Toutefois, à l'expérience, on s'est rendu compte que les humains ne donnent pas toujours le rendement dont ils sont capables et qu'il y a des facteurs importants qui stimulent et inhibent les aptitudes intellectuelles. Afin de comprendre ce qui permet d'actualiser les aptitudes des gens, des penseurs ont identifié une nouvelle forme d'intelligence, en quelque sorte sous-jacente à l'intelligence intellectuelle : il s'agit de **l'intelligence émotionnelle**<sup>1</sup>.
- ◆ Parmi ces penseurs, on trouve **Daniel Goleman** qui estime que 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. Goleman s'attache à démontrer que le **QE** (quotient émotionnel) prédit la réussite encore mieux que le **QI**, notamment dans le monde des affaires.
- ◆ Ce texte a pour buts d'attirer l'attention sur ce thème de l'intelligence émotionnelle et d'aborder quelques aspects de ses applications pédagogiques. À partir de la thèse de Daniel Goleman, nous présenterons des arguments qui s'inspirent de cet auteur et de plusieurs autres dont il s'inspire lui-même : Mihaly Csikszentmihalyi, C.N. Snyder, Walter Mischel, Peter Seligman et Howard Gardner.

---

1. C'est l'Américain Joseph Ledoux, professeur à la New York University, qui fit la découverte de l'intelligence émotionnelle en 1990. Ledoux s'est aperçu qu'une petite partie des stimuli provoquant nos émotions n'était pas traitée au niveau du cortex mais au niveau d'une petite glande en forme d'amande, logée dans les replis de notre encéphale. Une théorie de l'intelligence émotionnelle a ensuite été développée par Peter Salovey (de l'Université de Yale) et par John Mayer (de l'Université du New Hampshire). (Duval, J.-F. in <http://www.construire.ch/sommaire/9909/09entre1.html>)

## LE THÈME DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE CHEZ DANIEL GOLEMAN

Dans son livre sur l'intelligence émotionnelle, paru en anglais en 1995 et traduit en français chez Robert Laffont en 1997, Daniel Goleman présente cette dernière sous la forme d'une faculté fondamentale nécessaire pour la gouverner de la vie dans le monde moderne. Dans un article sur le réseau Internet, Sarah Vandermeer (2000) présente schématiquement les cinq sections de ce livre de Goleman, qu'elle identifie comme suit : la première aborde la fonction des émotions dans la vie; la deuxième cherche à cerner la réalité de l'intelligence émotionnelle; la troisième aborde les applications de cette intelligence; la quatrième entrevoit les conséquences de faire ou de ne pas faire usage de cette sorte d'intelligence; et la cinquième s'arrête sur le manque d'intelligence émotionnelle dans le monde moderne et sur certaines approches abordées par des écoles actuelles pour remédier à l'absence de cette forme d'intelligence<sup>2</sup>.

Selon Goleman, le cerveau émotionnel est à la base du cerveau pensant et il détermine l'ensemble de nos activités. Si cela est vrai, une compréhension du cerveau émotionnel serait une clef de ce qui est à la base de tout apprentissage.

À la lecture d'un texte de Goleman intitulé « L'aptitude maîtresse », j'ai réfléchi à la nature d'une telle aptitude. Une aptitude maîtresse, me suis-je dit, doit être comme une artère principale qui alimente les autres. Or, quelle pourrait être cette aptitude maîtresse, qui est à l'origine des autres aptitudes ?

Ma curiosité piquée, j'ai plongé dans le texte de Goleman, espérant y cerner une zone féconde pour le praticien pédagogue qui veut réfléchir sur sa pratique<sup>3</sup>. J'étais épaté par le fait de voir confirmées par Goleman plusieurs de mes convictions pédagogiques en lien avec l'affectivité.

2. Pour se faire une idée globale de ce livre de Goleman, on pourra lire avec intérêt, dans l'article de Sarah Vandermeer, un condensé de chacune des cinq sections de l'ouvrage, à l'adresse suivante : ([www.alma.edu/academics/psychology/setterlund/vandermeer.html](http://www.alma.edu/academics/psychology/setterlund/vandermeer.html))

3. Ici, je fais allusion au thème du « **praticien réfléchi** » emprunté à Daniel Schön (1983), où ce dernier estime que la spécificité de l'enseignant est celle d'être ou de devenir un « praticien réfléchi », capable de tirer, de son retour réflexif sur sa pratique, un savoir d'expérience qui le place sur la voie d'une maîtrise professionnelle constante et enrichissante. Cela fait penser à un danger qui nous guette dans les conditions actuelles de notre pratique où, engagés comme nous le sommes dans une activité perpétuelle qui draine dangereusement toute notre énergie, nous risquons de devenir des praticiens irréfléchis et automatés. Une telle réalité défigurerait notre métier d'une façon radicale et pourrait avoir des conséquences néfastes sur l'évolution de notre profession.

Si l'approche de Goleman connaît un grand succès dans le monde du travail, elle nous intéresse en particulier pour ses retombées pédagogiques. L'école traditionnelle qui nous a formés ne s'est pas trop préoccupée de l'intelligence émotionnelle. Si, par mégarde, certains éducateurs ont réservé une partie de leur énergie pour s'occuper de notre monde affectif, c'était toujours sous le couvert d'une autorité morale ou religieuse, mais très peu semblent avoir compris que nos performances intellectuelles prennent leurs origines dans la zone émotionnelle. Comprendre cela, c'est pouvoir nous brancher en direct sur nos élèves et les aider à tirer le meilleur d'eux-mêmes. En effet, l'affectivité nous donne accès à leur monde par une voie parallèle à la voie intellectuelle. En mettant à contribution l'intelligence émotionnelle de nos élèves, nous disposons d'un moyen efficace pour les rejoindre et, partant, pour les changer de l'intérieur. Il semble impératif de reconnaître l'existence de cette forme particulière d'intelligence et ensuite de l'exploiter pour la mettre au service de l'apprentissage.

## LA THÈSE DE DANIEL GOLEMAN SUR L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Selon Goleman, la partie émotionnelle de notre cerveau est à la base du développement de notre pensée et, ultimement, de toute notre vie. C'est elle qui explique notre succès et nos prouesses ou nos déboires et nos échecs. Voici comment Goleman présente sa thèse d'une façon articulée :

### THÈSE

« 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 – voire par un niveau optimal d'anxiété –, 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)

### ARGUMENTS

Pour donner du poids à cette thèse, il faudra montrer en quoi nos émotions et notre vie affective sont effectivement à la base de ce que nous faisons, et Goleman s'emploie à démontrer l'influence de nos émotions sur notre vie et, notamment, sur nos performances ou nos échecs.

*Premier argument :*  
*Les avantages de la maîtrise des pulsions*

**Le test des bonbons : une petite merveille!**

Pour montrer l'influence de notre vie affective sur notre vie cognitive durant toute notre vie, Goleman cite les résultats d'un test connu sous le nom de « **test des bonbons** » qui a été administré par le professeur Walter Mischel à des jeunes enfants de quatre ans dans une garderie de Stanford. Le test est d'une grande simplicité : il y est question, pour les enfants qui le désirent, de patienter pour qu'un expérimentateur ait le temps de terminer une course, afin d'obtenir **deux bonbons**, ou de se servir immédiatement d'**un seul bonbon**. Après la consigne de l'expérimentateur, la majorité des enfants se ruent sur le bonbon, incapables d'attendre. 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.).

*Nos émotions peuvent bloquer ou amplifier  
notre capacité de penser,  
de planifier, de viser un but ou  
de résoudre un problème.*

**Valeur prédictive de ce test**

Douze à quatorze ans plus tard, les différences entre les enfants impulsifs (qui se sont rués sur le premier bonbon) et les autres se sont révélées spectaculaires. Ceux qui ont su attendre 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, plus de dix ans après le test, étaient encore capables de remettre à plus tard une récompense. (Goleman, 1997 : 110)

Goleman induit de cette expérience que la capacité de retarder la satisfaction de ses pulsions détermine le succès de ce que l'on entreprend. Cela est une première preuve du fait que l'intelligence émotionnelle, qui nous permet de retenir nos impulsions, est à la base de notre personnalité<sup>4</sup>. Mais Goleman ne s'arrête pas là. Il avance d'autres arguments.

4. Walter Mischel exprime cette réalité de maîtrise de soi dans l'expression suivante : « retard de la satisfaction imposé à soi-même en vue d'atteindre un but ». C'est là l'essence de « l'autorégulation affective » : la capacité de maîtriser ses pulsions dans un but donné (qu'il s'agisse de monter une affaire, de résoudre un problème d'algèbre ou de participer à la coupe Davis).

*Deuxième argument :*  
*Les dispositions d'esprit négatives,  
une entrave à la pensée*

**Immobilisme cognitif**

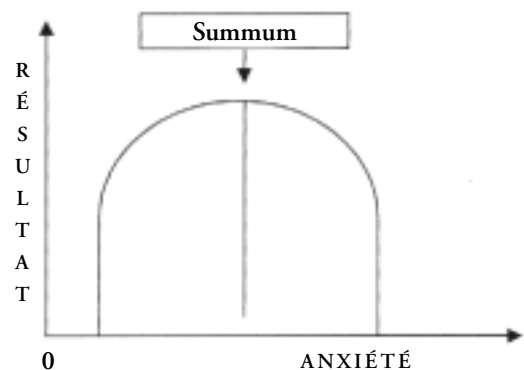
Le deuxième argument de Goleman vise à montrer que l'anxiété (domaine particulier de l'émotion) peut engendrer un immobilisme cognitif et ainsi miner l'intellect. Cet immobilisme cognitif est causé par une appréhension répétitive du désastre à venir. Cela devient une routine qui accapare l'attention et empêche de se fixer sur autre chose. Toute l'attention du sujet est alors captée par son anxiété et ne peut pas être dirigée vers la tâche à faire. Goleman l'illustre par 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 alors 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)

**Subjuguer le cerveau pensant**

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>5</sup>.

Toutefois, 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. Goleman présente ce rapport entre l'anxiété et le résultat sous forme d'une courbe en U renversé :

**Le rapport : Anxiété-Résultat**



5. 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.

*Le contrôle de l'anxiété et des émotions  
est une excellente façon  
d'optimiser le rendement.*

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.

On comprend que l'état émotionnel produit par l'anxiété est nécessaire pour commencer à obtenir des résultats dans l'action; qu'on peut en contrôler la dose jusqu'à optimiser le rendement; mais qu'on peut aussi en perdre le contrôle et tomber à sa merci. Si nous n'arrivons pas à contrôler notre état émotionnel, c'est lui qui nous contrôle.

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. 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.

*Troisième argument :  
Le pouvoir de la pensée positive*

**Optimisme et rendement**

Ce qui précède nous prédispose à mieux comprendre le pouvoir d'une pensée positive. Goleman estime que le rendement est directement proportionnel au degré d'optimisme, d'espérance ou de confiance que l'on a en soi. C. R. Snyder qui compare les résultats obtenus par des étudiants en première et en deuxième années universitaires, estime que la force des espérances de ces derniers prédit mieux leurs notes du premier semestre que leurs résultats aux examens d'entrée. Ici, Snyder nous place dans la zone de l'optimisme qui se traduit par une ferme conviction qu'en dépit des revers, les choses finissent par s'arranger. Mais, attention, il ne s'agit pas d'une pensée magique où il suffit d'un désir pour que quelque chose se réalise. Il est plutôt question d'un optimisme associé à une expérience positive et mettant l'accent sur le sentiment que la

*La différence qui existe entre l'optimiste et le  
pessimiste est la même qui existe  
entre celui qui réussit et celui qui échoue.*

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 l'expérience du psychologue Seligman qui conseilla un jour à une compagnie d'assurances de retenir les services d'un groupe de candidats ayant obtenu de bons résultats au test d'optimisme, après avoir échoué au test habituel de sélection. Le chiffre d'affaires des membres de ce groupe dépassa en moyenne celui des pessimistes qui avaient pourtant réussi le test de sélection, de 21 % la première année 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.

**Efficacité d'une pensée libérée**

Si l'état émotif d'une personne détermine l'efficacité de son action, on pourrait prédire l'effet bénéfique sur l'activité humaine de facteurs de détente tels que le rire. À ce propos, Goleman indique que l'état d'esprit de quelqu'un qui vient de rire augmente l'aptitude à penser avec souplesse et facilite la résolution de problèmes. Pour aider quelqu'un à surmonter une difficulté, Goleman suggère de lui raconter une histoire drôle, car le rire libère la pensée et facilite les associations d'idées. (Goleman, 1997 : 114) L'effet bénéfique du rire est particulièrement profitable lorsqu'on est confronté à un problème dont la solution demande beaucoup d'imagination. Goleman cite une étude qui a montré que des personnes qui viennent d'assister à une émission d'humour résolvent plus facilement un problème utilisé depuis longtemps pour tester l'imagination et la créativité. (Goleman, 1997 : 115)

*Quatrième argument :  
L'état de fluidité, un idéal à atteindre*

**Concentration-détente et béatitude**

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, comme l'illustre la courbe en U renversé ci-haut mentionnée. Il s'agit d'un état que Goleman décrit comme une « Oasis d'efficacité corticale », comme une concentration-détente qui ressemble à ce que les textes classiques de la tradition contemplative appellent un état de béatitude. Goleman écrit à ce propos : « Quand on observe quelqu'un en état de fluidité, on a l'impression que les choses les plus difficiles sont faciles et que 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'apprentissage dans la tâche à accomplir.

Csikszentmihalyi donne l'exemple d'un compositeur qui décrit des instants où il travaille avec le plus d'aisance : « On est dans un tel état d'extase que l'on n'a presque pas l'impression d'exister. Cela m'arrive souvent. Ma main paraît écrire toute seule, comme si je n'avais rien à voir avec ce qui se passe. Je reste assis à contempler tout cela avec admiration et étonnement. » (Goleman, 1997 : 121)

Goleman cite aussi le cas de Diane Roffe-Steinrotter, médaillée d'or aux Jeux d'hiver de 1994, qui a affirmé qu'elle ne gardait de sa descente qui lui a valu sa médaille d'or que le simple fait qu'elle était totalement détendue : « J'avais l'impression d'être une chute d'eau. » Pour Goleman, cet état de fluidité correspond à un sentiment de bien-être intense. La conscience est alors confondue avec l'action et il n'y a plus de préoccupation de soi. L'individu est alors entièrement motivé par le pur plaisir de l'acte, par une concentration intense sur la tâche accompagnée d'une détente totale, par une attention à la fois détendue et focalisée. (Goleman, 1997 : 123)

Goleman propose la fluidité comme un nouveau modèle à adopter en éducation. Il s'agirait de travailler pour amener les étudiantes et les étudiants à expérimenter cet état de fluidité afin de toucher à ses bénéfices d'une façon expérientielle. Howard Gardner, le père de la théorie des intelligences multiples, considère que l'utilisation de la fluidité est le moyen le plus sain d'éduquer les jeunes. « La fluidité, écrit-il, est un état intérieur qui montre que l'enfant accomplit un travail qui lui convient. [...] Les enfants apprennent mieux lorsqu'ils s'intéressent à ce qu'ils font et y prennent plaisir. » (Goleman, 1997 : 126)

*Une longue expérience dans une activité  
qui nous procure du plaisir peut optimiser  
notre rendement au point de nous faire  
entrer dans un état de « fluidité ».*

Mais pour amener un enfant à cet état autogratifiant, le pédagogue doit connaître le profil de ce dernier et travailler à adapter son enseignement à ses besoins en modulant le niveau de difficulté pour qu'il devienne optimal. Mais avant de se rendre à cette étape, le pédagogue doit d'abord être à l'écoute des émotions de ses élèves; il doit ensuite essayer de faire prendre conscience aux élèves de leurs émotions dans le but d'arriver à contrôler celles-ci; il doit enfin leur montrer que le contrôle des émotions est une chose utile pour la cognition. Goleman termine ici en faisant remarquer que « la recherche de l'état de fluidité est une manière plus humaine, plus naturelle et sans aucun doute plus efficace de mettre les émotions au service de l'éducation. » (Goleman, 1997 : 127)

## CONCLUSION

Convaincu 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, j'ai voulu la partager avec mes collègues. Cela ne veut pas dire que j'épouse la thèse de Goleman sans aucune distance critique ou comme si elle devait représenter une vérité absolue en matière d'approche pédagogique. Certains peuvent penser qu'il y a peut-être de l'exagération dans cette amplification du rôle de l'intelligence émotionnelle chez Goleman. D'autres peuvent aussi douter de l'efficacité de sa transposition du domaine des affaires à celui de la pédagogie. D'autres encore peuvent penser qu'en bonne partie le plaisir d'apprendre ou de faire quelque chose n'est pas la cause de la réussite dans l'apprentissage mais plutôt la conséquence. La vérité d'un tel postulat renverserait la thèse de Goleman en montrant que c'est plutôt l'intelligence cognitive qui serait à la base de l'intelligence émotionnelle et non l'inverse. Si toutes ces possibilités peuvent nous amener à mettre en doute la valeur absolue de la thèse de Goleman, j'estime qu'elles ne devraient pas pour autant nous empêcher d'accorder du crédit à cette thèse et de l'exploiter quand même dans nos pratiques pédagogiques. Rien ne nous empêchera de modifier notre tir si, en cours de route, nous devons nous rendre compte que certains aspects de la thèse de Goleman ne valent pas autant que ce penseur nous le laisse entendre.

Personnellement, étant engagé dans un projet de recherche PAREA sur les pratiques pédagogiques au collégial, j'ai trouvé ce domaine de l'intelligence émotionnelle intéressant à plus d'un égard. Je crois qu'il offre une voie d'accès privilégiée au monde de nos élèves et il me permet d'entrevoir plusieurs applications pédagogiques susceptibles d'améliorer le rendement de ces derniers et leur qualité de vie. Dans le cadre d'un questionnaire que je prépare sur les pratiques pédagogiques, j'estime que ce thème va m'inspirer une section non négligeable, sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

Dans ce texte qui avait pour objectif de présenter ce thème de l'intelligence émotionnelle, nous sommes partis d'une thèse centrale, avancée par Goleman et appuyée par plusieurs penseurs, et nous avons identifié des arguments qui supportent cette thèse, à savoir que nos états émotionnels sont à la base de notre performance. Si ces états sont positifs – comme la maîtrise des pulsions, l'optimisme, l'espoir, le rire – la performance est alors meilleure et le succès plus assuré. Si, au contraire, ces états sont négatifs – comme l'anxiété, les soucis, le pessimisme – la performance est alors inférieure et l'échec survient. Nous avons aussi montré le bénéfice ultime de l'état de « fluidité », auquel on arrive par la pratique assidue d'une activité agréable. Cet état de fluidité est proposé comme un modèle qui nous amène au meilleur de nous-mêmes dans un état de bien-être total. Dans tout cela, nous avons pu constater que c'est l'intelligence émotionnelle qui détermine la qualité de l'action et son rendement.

Si ces considérations peuvent nous amener à laisser une place à la reconnaissance et au développement de l'intelligence émotionnelle dans notre pratique pédagogique, il pourrait s'avérer pertinent de travailler pour identifier des stratégies qui sollicitent et mettent en œuvre cette forme d'intelligence chez nos élèves, et il y a fort à parier que cela pourra inciter ces derniers à redécouvrir et à mieux exploiter leurs zones d'intérêt dans le but d'améliorer à la fois leur performance intellectuelle et leur qualité de vie. ☒

jchbat@videotron.ca

## BIBLIOGRAPHIE

- BAR-ON, R. (2000b), *Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference*, London.
- BERT, J. (1997), *L'échec scolaire chez les enfants « surdoués »*, Édité par l'auteur, 2<sup>e</sup> édition.
- BLACKBURN, R. (1997), « Critique du livre de Goleman "Emotional Intelligence : Why It Can Matter More Than IQ" », *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.
- BRACONNIER, A. (1996), *Le sexe des émotions*, Éd. Odile Jacob.
- BROTHERS, L. (1998), « A biological perspective on empathy », *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), *Descartes's error: Emotion, reason, and the human brain*, New York, Grosset/Putman. (Traduction française 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. (1997a), *L'intelligence du cœur*, Éd. Lattès.
- FILLIOZAT, I. (1997b), *Au cœur des émotions de l'enfant*, Éd. Lattès.
- GARDNER, H. et J. WALTER (1996), *Les intelligences multiples*, Traduit de l'américain par Nathalie Weinwulzel, Paris, Édition Retz, p. 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. (1998b), « What makes a leader? », *Harvard Business Review*, November-December.

- GOLEMAN, D. (1999), *L'intelligence émotionnelle No 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Robert Laffont.
- GOLEMAN, D. (2000b), « Leadership that gets results », *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. et P. SALOVEY (1995), « The intelligence of emotional intelligence », *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- MERLEVEDE, P. (2001), *Sept leçons en intelligence émotionnelle* (Livre paru en néerlandais, présentement sous traduction en français).
- SALOVEY, P. et J. D. MAYER (1990), « Emotional Intelligence », *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SCHÖN, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- SCHÖN, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SNYDER, C. R. (1994), « Hope and optimism », in V. S. RAMACHANDRAN (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2 (p. 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.

Détenteur d'un doctorat en philosophie, Joseph CHBAT enseigne la philosophie au Collège André-Grasset depuis une trentaine d'années et il s'intéresse 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*.

Cet article sur l'intelligence émotionnelle a pris naissance dans le cadre d'un projet de recherche en cours sur les pratiques pédagogiques des professeurs du collégial, mené par Messieurs Joseph Chbat et Jean-Denis Groleau et subventionné par PAREA. L'auteur tient à exprimer toute sa reconnaissance à trois collaborateurs qui l'ont à la fois inspiré, motivé et soutenu dans la réalisation de cet article. Il s'agit de Messieurs Jacques Bordier, professeur émérite et chercheur en mathématiques et en sciences de l'éducation, Jean-Denis Groleau, professeur-chercheur en mathématiques au Collège Jean-de-Brébeuf et Paul Guertin, professeur d'informatique au Collège André-Grasset. Par leur critique constructive et par l'intérêt qu'ils ont pris au thème de l'intelligence émotionnelle, ces collègues ont été les premiers lecteurs à fournir à l'auteur une rétroaction éclairante et des remarques pertinentes contribuant ainsi à l'amélioration de la qualité de l'article.