

Adolescence et émotions

Ottavia Albanese, Denise Curchod-Ruedi, Pierre-André Doudin

Citer ce document / Cite this document :

Albanese Ottavia, Curchod-Ruedi Denise, Doudin Pierre-André. Adolescence et émotions. In: Diversité, n°162, 2010. Bouffons, fayots et intellos. De l'influence des pairs. pp. 78-81;

doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2010.8127>;

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2010_num_162_1_8127;

Fichier pdf généré le 05/03/2024

Adolescence et émotions¹

Sur le plan émotionnel, des études (par exemple, Abe et Izard, 1999) ont montré au cours de l'adolescence une augmen-



tation des émotions pénibles telles que la peur (de l'avenir, de l'échec, d'une plus grande autonomie...), la tristesse (perte des investissements enfantins...), le dégoût (de son propre corps en transformation rapide...). Ces émotions pénibles peuvent contribuer au mal-être des jeunes. Grâce à ces travaux, nous avons une connaissance approfondie des facteurs de risque que présente l'adolescence. Cependant, tout adolescent ne court pas les mêmes risques de développer des comportements déviants ou de maladie psychique. Afin de comprendre l'adolescence dans toute sa complexité et sous l'impulsion de la psychologie de la santé mais aussi du courant de la psychologie dite *positive*, des recherches ont commencé à identifier les facteurs de protection liés à la santé et au bien-être des adolescents. Selon Frederickson (2001), le bien-être

En psychologie, l'adolescence a été longtemps abordée essentiellement sous l'angle des risques que les jeunes courent durant cette période: problèmes de développement, crise existentielle, état de confusion, d'incertitude, de doute extrême, de mal-être propice à l'apparition de différentes pathologies comme la prise de drogue ou la dépression qui peut dans les cas les plus extrêmes conduire au suicide. Une profusion de recherches a traité de ces aspects.

psychologique compenserait, du moins en partie, les facteurs de risque liés à l'adolescence. Ce bien-être éminemment subjectif dépendrait notamment de la possibilité d'expérimenter des émotions agréables, telles que la joie, la satisfaction, etc. De plus, ressentir des émotions agréables permettrait selon Frederickson et Levenson (1998) de faire face le mieux possible aux expériences difficiles qui ponctueront l'avenir. Par exemple, le bonheur ou *eudaimonia* dont parlait Aristote dans l'*Éthique à Nicomaque* aurait, en fait, une fonction psychologique de protection de tout premier plan.

MIEUX CONNAÎTRE LES ÉMOTIONS AGRÉABLES

De nombreux travaux ont approfondi l'étude des émotions agréables en lien avec la neuropsychologie, l'expression, la personnalité, les relations sociales, la pratique religieuse (pour une synthèse, voir Albanese et Grazzani Gavazzi, 2005). Cependant, et malgré l'importance qu'elles semblent avoir au cours de l'adolescence, très peu de travaux ont examiné

■ 1 Déjà paru dans la revue suisse romande *L'Éducateur* n°1/2008.

les émotions agréables durant cette phase importante de la vie. De plus, l'école, comme lieu permettant aux adolescents d'expérimenter des émotions agréables, est encore peu prise en compte par les différents professionnels intervenant dans le champ scolaire. Or nous pouvons nous demander si les émotions agréables que les jeunes pourraient vivre et identifier au sein de l'école ne constitueraient pas une ressource encore inexplorée pour la promotion de la santé à l'école. Par conséquent, nous avons mené une recherche sur les émotions durant l'adolescence en nous centrant sur les émotions agréables notamment en lien avec l'école.

La recherche a été menée en Italie du Nord. Elle porte sur 222 adolescents âgés de 16 à 18 ans poursuivant une scolarité post-obligatoire permettant d'accéder à l'université. En nous référant à l'instrument développé par Duncan et Grassani Gavazzi (2002), nous avons demandé aux élèves de tenir durant une semaine un « journal des moments positifs » de leur vie quotidienne. Cette démarche introspective s'appuie sur des faits ou des événements vécus par l'élève. De façon anonyme, l'élève doit estimer tout d'abord son niveau de satisfaction dans la vie en général (sur une échelle allant de 1 à 7) puis rapporter des situations ayant entraîné des émotions agréables en précisant notamment: 1. la nature de l'événement ayant suscité l'émotion; 2. la nature de l'émotion; 3. le contexte où l'émotion a été ressentie; 4. le contexte social; 5. le partage ou non des émotions ressenties avec des tiers.

Les adolescents rapportent un niveau de satisfaction dans la vie de 5,4 sur une échelle de 7.

QUELQUES RÉSULTATS

Le niveau de satisfaction dans ta vie en général que les adolescents ont rapporté est de 5,4 sur une échelle de 7 au maximum. Ce résultat montrerait que ces jeunes sont relativement satisfaits de leur vie. De plus, l'intensité des émotions ressenties est aussi relativement

élevée (moyenne de 7 sur une échelle de 10). Ces jeunes ont décrit au total 665 moments positifs où ils ont ressenti des émotions agréables.

La nature de l'émotion: les émotions qui sont le plus fréquemment mentionnées sont le bonheur (25 %), la joie (15 %) et la satisfaction (10 %). Les types d'événements qui ont été le plus souvent associés à des émotions agréables sont les divertissements et les loisirs (35 %) – ce qui n'a rien de surprenant. Par contre, 28 % des situations rapportées sont liées au travail scolaire (devoirs à domicile, évaluation à l'école, problèmes à résoudre, etc.).

La nature de l'événement ayant suscité l'émotion: le bonheur est plus fréquemment associé à des épisodes de divertissements et de loisirs alors que la satisfaction est liée aux activités scolaires (la réflexion, l'évaluation réussie, les performances sportives).

Le contexte où les émotions ont été ressenties: les plus fréquemment cités sont les lieux publics et les lieux extérieurs (42 %). La maison est aussi souvent évoquée (31 %). Le milieu scolaire vient en troisième position (22 %).

Le contexte social: les émotions agréables ont été ressenties surtout en compagnie d'amis ou de connaissances (63 %) alors que dans 17 % des cas seulement le jeune était seul. Les lieux publics et le milieu scolaire sont les contextes où les émotions agréables étaient le plus fréquemment éprouvées avec des amis ou des camarades.

Le partage ou non des émotions ressenties avec des tiers: dans 59 % des cas, les émotions agréables ont été partagées, c'est-à-dire que les adolescents en ont parlé à des personnes qui leur étaient proches, plus particulièrement à des camarades de classe.

DES PISTES DE PRÉVENTION

Les données de la recherche que nous avons brièvement présentées ont permis de caractériser les émotions agréables éprouvées dans des situations concrètes de la vie quotidienne par des adolescents et de préciser le rôle du contexte scolaire. Ces résultats nous amènent à dégager un certain nombre de considérations.

Les émotions agréables sont une composante importante de la vie quotidienne des adolescents. Les émotions agréables ont été éprouvées dans les lieux publics (cafés, pubs, boîtes de nuit, cinémas...) et dans des contextes naturalistes (bois, parcs, localités en bord de mer, sentiers de montagne) mais aussi à la maison et à l'école dans une proportion non négligeable. Étant donné que l'école est le lieu où les adolescents passent le plus clair de leur

temps, il convient d'observer qu'ils peuvent y vivre de nombreux événements caractérisés par des émotions agréables, principalement la satisfaction de pouvoir se confronter aux exigences et aux multiples défis scolaires.

Nous en donnons une illustration : « À l'école, j'étais satisfait parce que j'ai fini un projet que j'avais commencé avec mes camarades au mois de janvier ».

Ces résultats vont bien dans le sens des études, par exemple, de Meuret et Marivand (1997) qui montrent qu'un haut niveau d'exigence scolaire de l'enseignant est un des facteurs qui favorisent le sentiment de bien-être de l'élève à l'école. Les épisodes positifs sont fréquemment liés à l'aspect physique, mental et relationnel dans la construction et la consolidation de l'identité personnelle. Au cours de l'adolescence, l'expérience positive et les émotions qui en découlent peuvent représenter un facteur de protection. En effet, ces émotions positives constituent une sorte de « réserve » qui pourrait être utilisée dans les moments critiques, une ressource pour faire face aux situations engendrant des émotions particulièrement pénibles (Spangler et Zimmermann, 1999).

Cependant, le fait de vivre des émotions agréables ne suffit peut-être pas à constituer une ressource protectrice pour le bien-être de l'adolescent. Encore faut-il qu'une démarche d'appropriation puisse s'ébaucher et c'est probablement ce qui s'est passé au cours de cette recherche par l'intermédiaire de l'instrument narratif utilisé. La remémoration de l'émotion et de sa cause événementielle produit dans le meilleur des cas une prise de conscience favorable à leur appropriation.

Un exemple : « À l'école, nous étions en train de faire du sport dans la salle de gym quand, avec des camarades, nous nous sommes mis à parler de la sortie scolaire de l'année dernière [...], en nous remémorant les moments les plus amusants que nous avons passés ensemble. » Nous pouvons alors nous interroger sur la possibilité d'une démarche éducative visant à favoriser, d'une part, le vécu d'émotions agré-

ables dans le cadre scolaire et, d'autre part, la compréhension de ces émotions agréables, notamment, l'identification, la diversité, l'intensité, les causes de telles émotions. Il s'agit là du développement d'une conscience à caractère métacognitif (Doudin, Martin et Albanese, 2001). On peut apprendre aux adolescents à comprendre leurs propres émotions (Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2004; Doudin et Pons, 2006), notamment en présence d'expériences agréables ce qui représente, à notre avis, un aspect important au même titre que la maîtrise des émotions pénibles qu'on leur enseigne habituellement. Pour comprendre une étape de vie aussi essentielle que l'adolescence, il est nécessaire non seulement d'identifier les facteurs de risque mais également les facteurs de protection. Diverses recherches (Masserey, 2006; Michaud et Fortin, 1997; Michaud, 2006) montrent que des programmes de prévention ciblés sur les conduites à risques (violences, maladies sexuellement transmissibles, tabagisme, troubles alimentaires, etc.) ont un impact relatif. Nous voyons ici que l'école, avec ses propres ressources de consolidation des vécus agréables, a un potentiel préventif dont elle n'a pas toujours pleinement conscience.

■ OTTAVIA ALBANESE

Université de Milano-Sicocca

■ DENISE CURCHOD

Haute École polytechnique, Lausanne

■ PIERRE-ANDRÉ DOUDIN

Université de Lausanne et Haute École polytechnique

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

■ ABE J.-A. et IZARD C.E. (1999), The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions, theory. *Cognition and Émotion*, 13 (5), 523-549.

■ ALBANESE O. et GRAZZANI GAVAZZI I. (2005), Adolescence et conscience des émotions positives. In Lafortune, Daniel, Doudin, Pons et Albanese (Eds.), *Psychologie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle* (p. 145-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.

■ DOUDIN P.-A. et PONS F. (2006), Comprendre ses émotions à l'école. *Prismes, Revue pédagogique*, HEP, 4, 11-15.

■ DOUDIN P.-A., MARTIN D. et ALBANESE O. (2001), *Métacognition et éducation : Aspects transversaux et disciplinaires*. Berne : Peter Lang.

■ DUNCAN E. et GRAZZANI GAVAZZI I. (2003), What makes people happy? À prospective diary study on positive emotions in scottish and italian young adults. In J. Henry (Ed), *European Positive Psychology Proceedings* (pp. 39-45). Leicester: British Psychological Society.

■ FREDERICKSON B.L. (2001), The rote of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.

■ FREDERICKSON B.L. et LEVENSON R.W. (1998), Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

■ MASSEREY E. (2006), Éducation à la santé, prévention et/ou promotion de la santé. *Revue médicale suisse*, 69,1514-1516.

■ MICHAUD R.-A. (2006), La santé scolaire à l'école à la croisée des chemins. *Revue Médicale suisse*, 2 (69),1507-1508.

■ MICHAUD R.-A. et FORTIN J. (1997), La santé scolaire. In Michaud, Alvin, Deschamps, Frappier, Marcelli et Tursz (Eds.), *La santé des adolescents: approches, soins, prévention* (p. 601-610). Lausanne: Payot; Paris: Doin; Montréal: Presse de l'Université.

■ PONS F., DOUDIN P.-A., HARRIS P.-L., DE ROSNAY M. (2004), Métaémotion et intégration scolaire. In Lafortune et Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 7-28). Québec: Presses de l'Université du Québec.

■ SPANGLER et ZIMMERMANN R. (1999), Attachment representation and emotion regulation in adolescents: A psychological perspective on internat working model. *Attachment and Human Development*, 1, 270-290.

