

L'intelligence émotionnelle : un médiateur pour prédire l'anxiété de l'examen dans le contexte académique

Ghizlane Merzaq¹
Université Mohammed Premier

Benaissa Zarhbouch²
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah

Résumé

Cette étude a examiné l'effet des compétences de l'intelligence émotionnelle sur l'anxiété ressentie lors de l'examen académique. Elle visait à vérifier la relation entre les scores d'intelligence émotionnelle et le niveau de l'anxiété d'examen. 250 élèves volontaires, âgés en moyenne de 17,8 ans, ont participé à cette étude. Les outils de mesure employée étaient l'Inventaire du quotient émotionnel Bar-On (EQ -i : S) pour l'intelligence émotionnelle et l'Échelle d'anxiété d'examen Sarason (TASC). Les résultats montrent un effet significatif de l'intelligence émotionnelle sur le niveau d'anxiété d'examen. Ces résultats soulignent l'importance du rôle de la gestion émotionnelle dans diverses situations scolaires.

Mots clés : intelligence émotionnelle ; anxiété de l'examen ; contexte académique ; EQ-i : S ; échelle TASC

Emotional intelligence: a mediator to predict test anxiety in the academic context

Abstract

This study examined the effect of emotional intelligence skills on academic test anxiety. It aimed to verify the relationship between emotional intelligence scores and the level of test anxiety. 250 student volunteers, aged 17.8 on average, participated in this study. The measurement tools used were the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i: S) for the emotional intelligence, and the Sarason Test Anxiety Scale (TASC). The results of this study showed a significant effect of emotional intelligence on the level of test anxiety. Which indicates the importance of the role played by the management of emotions in different school situations.

Keywords: emotional intelligence; test anxiety; academic context; EQ-i:S; TASC scale

¹ 1^{ère} auteur : Ghizlane Merzaq, Faculté des Lettre et des Sciences Humaines Oujda, Université Mohammed Premier-Oujda, Maroc, Email : ghizlanemerzaq@gmail.com

² 2^e co-auteur : Benaissa Zarhbouch : Laboratoire de Sociologie et de Psychologie, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc, Email : b.zarhbouch@usmba.ac.ma

1. Introduction

L'anxiété de l'examen est liée aux attitudes d'évaluation académique (Pate et al., 2021), en particulier, quand elles entraînent des conséquences scolaires importantes, c'est-à-dire, quand elles sont associées directement ou indirectement aux résultats mesurables qui peuvent nuire à l'apprenant évalué. D'après une étude réalisée par Gerwing et al. (2015) auprès des étudiants, l'anxiété de l'examen peut diminuer la moyenne cumulée du rendement scolaire et accroître le taux d'abandon. Beaucoup d'apprenants souffrent de l'anxiété, malgré les nombreuses options de traitement de l'anxiété. McDonald (2001) a affirmé que l'anxiété de l'examen est fréquente chez les enfants de l'enseignement obligatoire et qu'elle a un impact négatif sur leur réussite aux examens. Il a attribué cette anxiété à la fréquence élevée des examens et à leur importance dans le système éducatif. Un groupe de chercheurs (Kubíková et al., 2019) a souligné l'importance de la distinction entre les modèles d'interférence et les modèles de déficit dans le contexte éducatif. Les modèles d'interférence traitent des facteurs qui interfèrent avec les performances de l'apprenant (l'anxiété, l'émotivité, le manque de concentration...), l'apprenant a suffisamment de connaissances pour réussir l'examen, mais ses performances sont affectées négativement par l'anxiété et les pensées non pertinentes, ce qui entrave sa capacité à les utiliser. Pour les modèles de déficit, le problème provient des lacunes de l'apprenant en matière de connaissances, de ses pratiques d'apprentissage ou de ses capacités à affronter les examens. En outre, selon l'étude menée par Merzaq et al. (2023a), le problème de l'anxiété de l'examen n'est pas cognitif et n'est pas seulement lié à des difficultés d'apprentissage ou à l'incompétence, mais plutôt un problème émotionnel.

Par ailleurs, Sadiq (2016) a souligné l'importance des compétences en intelligence émotionnelle (IE) dans la vie d'un individu, puisqu'elles améliorent son niveau d'interactions positives et efficaces avec son environnement. Cela influence sa confiance en soi, sa maîtrise de ses émotions, sa résilience face aux frustrations, sa capacité à faire face aux pressions, à trouver des solutions aux problèmes et à réussir sa vie personnelle, sociale, professionnelle, etc. Selon des recherches récentes (Putwain et al., 2021), les adolescents qui ont de l'anxiété d'examen montrent aussi des symptômes de troubles émotionnels comme l'anxiété. Putwain et al. (2021) ont exploré cette idée et ont découvert une corrélation positive entre l'anxiété d'examen et le risque de développer des troubles émotionnels. Selon Ben Aroum (2020), l'intelligence émotionnelle (IE) favorise l'épanouissement scolaire en apprenant aux élèves à identifier, interpréter, exprimer et maîtriser leurs émotions, ainsi qu'à renforcer leurs compétences

sociales et affectives. Ainsi, l'IE stimule la dynamique de création des idées, de talent, d'excellence, de créativité, d'adaptation et de bon apprentissage au sein de systèmes éducatifs.

Nous cherchons donc à analyser la relation entre les compétences de régulation émotionnelle et l'anxiété dans des contextes académiques, selon les niveaux scolaires et culturels, chez des apprenants en classes certificatives. Notre étude s'inscrit dans la problématique de la relation entre la dimension cognitive et la dimension émotionnelle, en particulier, la relation entre l'énergie émotionnelle et la capacité d'adaptation aux situations stressantes dans le contexte académique. Nous examinons l'effet des compétences émotionnelles sur le niveau d'anxiété de l'examen chez des élèves dans les classes certificatives. L'objectif de cette étude est d'explorer la nature de l'effet des compétences d'IE pour déterminer et prédire le niveau d'anxiété de l'examen.

2. Contexte théorique

2.1. IE et anxiété de l'examen : concept et rôle dans le contexte scolaire

L'intelligence émotionnelle (IE) est un facteur clé du succès ou de l'échec de l'individu. Goleman (1995) affirme que l'intelligence générale n'est pas le seul critère de succès, car elle ne représente que 20 % de la réussite de l'individu, alors que les 80 % restants sont liés à d'autres facteurs et habiletés. Il suggère que l'IE pourrait être un facteur plus déterminant. Selon Goleman (1998) l'IE comprend un ensemble de traits, de motivation, de compétences et d'aptitudes émotionnelles répartis en cinq domaines : la conscience de soi, l'autorégulation, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Selon Goleman (1998), l'IE se définit par la capacité d'apprendre ces compétences. Toutefois, avoir un IE élevé ne signifierait pas forcément que l'individu possède les compétences requises pour exceller au travail, c'est un potentiel élevé qui faciliterait l'apprentissage des dites compétences.

Selon Mayer & Salovey (1997), l'IE se compose de quatre habiletés : percevoir, assimiler, comprendre et gérer les émotions. Bar-On (2000) suggérait que l'IE incluait cinq composantes, qui regroupaient plusieurs compétences, habiletés non cognitives et facteurs facilitants, liés à l'intrapersonnelle (comme le respect de soi, la conscience de soi et l'expression de soi), aux relations interpersonnelles (comme la conscience des autres, les interactions et l'empathie), à l'adaptabilité (comme la gestion du changement), à la gestion du stress (comme la manière de contrôler le stress), et à l'humeur générale (comme l'optimisme et l'auto-motivation).

D'ailleurs, le rôle de ces compétences dans le contexte scolaire a été étudié en tant qu'axe de recherche visant à développer des solutions. En effet, parmi les obstacles qui entravent les performances des apprenants, figure principalement l'anxiété d'examen. De nombreux chercheurs (Viau, 1995) ont signalé que l'anxiété d'examen n'est pas une situation vécue uniquement par les apprenants ayant des troubles d'apprentissage, mais aussi par les apprenants du primaire au secondaire dans les classes ordinaires.

Ainsi, l'anxiété dans le contexte éducatif n'est pas un phénomène passager qui disparaît avec l'âge, mais elle a un impact sur la performance des apprenants à la fin du cycle primaire, et elle continue de s'accroître au cours du cycle secondaire, pour devenir un facteur clé de leur succès ou de leur échec scolaire, l'anxiété d'examen touche aussi bien les élèves doués que ceux en difficulté, les garçons que les filles, les enfants que les adultes (Viau, 1995). Cela s'explique (Spielberger & Vagg, 1995 ; cité dans Prato, 2009) par le fait que l'anxiété d'examen est un état émotionnel transitoire lié à la perception des situations évaluatives comme menaçantes, accompagné du stress et d'émotions qui perturbent la concentration et affectent négativement les opérations cognitives pendant l'examen.

2.2. IE et anxiété de l'examen : corrélation, effet, modération et prédiction

Un grand nombre d'études a révélé une corrélation négative entre l'IE et l'anxiété d'examen, tant chez les élèves du secondaire (Ahmad & Aziz, 2019 ; Arsalan et al., 2016 ; Bayani, 2015 ; Malik et al., 2013 ; Merzaq & Zarhbouch, 2024 ; Merzaq et al., 2024a ; Merzaq, 2025) que parmi les étudiants universitaires (Ahmadpanah et al., 2016 ; Bhat, 2017 ; Khaledian, 2013 ; Stankovska et al., 2018). Abdollahi & Abu Talib (2015) ont aussi montré, en utilisant la modélisation par équation structurelle (SEM), que le perfectionnisme adaptatif et l'intelligence émotionnelle (IE) avaient une relation négative avec l'anxiété d'examen, alors que le perfectionnisme inadapté avait une relation positive avec l'anxiété d'examen, et que l'IE atténuait la relation entre le perfectionnisme inadapté et l'anxiété d'examen. D'autre part, l'étude de Thomas et al. (2017) a examiné les facteurs qui contribuent à augmenter ou à affaiblir le rendement académique des étudiants universitaires et a conclu que l'anxiété d'examen et l'utilisation des stratégies d'adaptation axées sur l'émotion sont des facteurs significatifs pour prédire la réussite académique des étudiants. Ainsi, une augmentation d'anxiété d'examen et une utilisation accrue de stratégies émotionnelles ont été associées à une diminution de la moyenne pondérée cumulative sur quatre ans. De même, en termes de relation entre l'intelligence générale et l'IE basée sur la perception et l'utilisation de l'émotion, Malakar (2019) a révélé des différences significatives entre deux groupes d'anxiété d'examen : basse et élevée.

Le groupe qui avait une faible anxiété d'examen a obtenu de meilleurs résultats que le groupe qui avait une forte anxiété d'examen.

L'importance des émotions dans les différents contextes d'apprentissage est indéniable, selon Audrin (2020). Prokofieva & Hérold (2021) appuient cette idée et montrent l'importance des émotions positives et négatives durant les différentes étapes des apprentissages. On peut donc affirmer que les facteurs émotionnels sont essentiels dans les apprentissages, comme le révèlent les rapports PISA de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (Prokofieva & Hérold, 2021).

2.3. Objectifs spécifiques

Nous avons défini trois objectifs à partir des résultats des recherches mentionnées ci-dessus. Le premier est d'analyser la corrélation entre le score global d'IE et ses dimensions (intrapersonnelle, interpersonnelle, gestion du stress et adaptation) et le score global d'anxiété de l'examen et ses dimensions (comportementale, cognitive et physique). Le deuxième est de repérer les différences au niveau de l'anxiété de l'examen selon la variable du niveau scolaire. Le troisième est de déterminer dans quelle mesure le niveau d'anxiété de l'examen est prédit par les scores d'IE et son effet sur le niveau d'anxiété d'examen.

3. Méthodologie

Pour réaliser les objectifs de cette étude, nous avons adopté la méthode quantitative de type descriptif corrélationnel. Cela en utilisant une analyse statistique, afin de décrire le phénomène d'anxiété d'examen et son lien avec l'IE, l'expliquer et le prédire.

3.1. Sujets

Nous avons opté pour un échantillon de convenance en raison de la facilité d'accès et du coût. Il comprend 250 participants marocains (dont 50% de femmes). Parmi eux, 119 (47,6 %) sont en première année du baccalauréat et 131 (52,4 %) en deuxième année du baccalauréat, dans le cycle secondaire qualifiant de l'établissement public (2020/2021). L'âge moyen de l'échantillon est de 17,8 ans.

3.2. Instrumentation

L'inventaire du quotient émotionnel (EQ-i : S, version révisée ; Parker et al., 2011). Cet inventaire se compose de 35 items (16 items positifs et 19 items négatifs). Ces derniers sont rédigés sous forme de courtes auto-déclarations notées sur une échelle de Likert à cinq points de réponses (allant de 1 = tout à fait d'accord à 5 = rarement d'accord). Ce test évalue quatre

dimensions d'IE : intrapersonnelle (10 items), interpersonnelle (10 items), gestion du stress (8 items) et l'adaptabilité (7 items). Les scores des quatre sous-échelles de l'IE peuvent être additionnés pour avoir un score total (QE), avec un maximum de 175 et un minimum de 35. Le temps de passation est d'environ 10 minutes. Des psychologues et des linguistes ont confirmé la validité apparente de la version arabisée de l'échelle. Pour vérifier la cohérence interne et la fiabilité de cette échelle, on l'a appliquée à un échantillon d'enquête de convenance composé de 120 participants marocains, dont 50% de femmes, au sein de la communauté de recherche d'origine, et qui présentaient les mêmes caractéristiques que l'échantillon expérimental. La cohérence interne des sous-échelles varie entre 0,40 et 0,74, ce qui est significatif ($p < 0,01$). La cohérence interne de l'échelle globale est excellente ($\alpha = 0,95$), selon l'indice de cohérence (α).

Échelle d'anxiété de l'examen pour les enfants (TASC). L'échelle de Sarason (TASC) (adaptée à la version arabe ; Al-Shoubaki, 1991) évalue l'anxiété de l'examen chez les élèves du secondaire. Elle se compose de 38 items, rédigés sous forme d'une courte auto-évaluation utilisant l'échelle de Likert à quatre points (de 1= pas du tout d'accord à 4= tout à fait d'accord). La TASC (adaptée) mesure trois dimensions : cognitive (23 items), comportementale (4 items) et physique (11 items). Les scores des trois sous-échelles fournissent un score total de l'échelle, avec un maximum de 152 et un minimum de 38. Le temps de passation est d'environ 10 minutes. Pour vérifier la cohérence interne et la fiabilité de cette échelle, nous l'avons appliquée à un échantillon d'enquête de convenance composé de 120 participants marocains, dont 50% de femmes, au sein de la communauté de recherche d'origine, et qui présentaient les mêmes caractéristiques que l'échantillon expérimental. La cohérence interne des sous-échelles allant de 0,43 à 0,81, sont significatives ($p < 0,01$). L'indice de cohérence interne (α) révèle une excellente cohérence interne pour l'échelle globale ($\alpha = 0,96$).

3.3. Déroulement

On précise que les élèves sont évalués de façon continue tout au long de l'année. Notre recherche a été réalisée pendant la première session de l'année scolaire (2020/2021), trois mois avant les examens régionaux et nationaux unifiés. Les participants ont complété les deux échelles en même temps dans une salle calme et isolée au lycée en 20 à 25 minutes. L'ordre de présentation des deux échelles a été alterné.

3.4. Méthode d'analyse des données

Nous avons calculé les moyennes et les écarts-types, puis nous avons examiné les corrélations de Pearson entre le score total d'IE et ses dimensions (intrapersonnelle, interpersonnelle, gestion du stress et adaptation) et le score total d'anxiété de l'examen et ses dimensions (comportementale, cognitive et physique). Le test *t* pour deux échantillons indépendants a été utilisé pour vérifier s'il y avait une différence significative entre les moyennes d'anxiété d'examen selon le niveau scolaire. Le test *F* et une régression linéaire ont permis d'évaluer la capacité de l'IE à prédire le niveau d'anxiété d'examen. Les analyses statistiques ont été réalisées avec le logiciel JASP, qui est gratuit et accessible à tous.

3.5. Considérations éthiques

Nous avons reçu toutes les autorisations requises des autorités compétentes de l'éducation (la direction provinciale-Fès Meknès de l'éducation nationale et l'administration pédagogique), ainsi que le consentement des participants, qui ont été pleinement informés des objectifs de l'étude, du caractère volontaire de la participation, en leur garantissant que les données seront utilisées uniquement pour des fins de recherche scientifique et qu'elles resteront confidentielles, puisque les questionnaires seront anonymes.

4. Résultats

Pour vérifier la 1^{re} hypothèse : il existe une corrélation entre le score total d'IE et ses dimensions (intrapersonnelle, interpersonnelle, gestion du stress et adaptation) et le score total d'anxiété de l'examen et ses dimensions (comportementale, cognitive et physique), le coefficient de Pearson a été calculé entre le score total d'IE (avec ses dimensions) et le score total d'anxiété d'examen (avec ses dimensions) comme le montre le (tableau 1) :

Tableau 1

Corrélations entre l'IE et ses dimensions et l'anxiété de l'examen et ses dimensions

Dimension Physique	Dimension comportementale	Dimension cognitive	Anxiété d'examen	Variable
-0,80**	-0,77**	-0,82**	-0,83**	Intelligence émotionnelle
-0,79**	-0,74**	-0,81**	-0,82**	Dimension intrapersonnelle
-0,70**	-0,70**	-0,72**	-0,73**	Dimension interpersonnelle
-0,75**	-0,71**	-0,77**	-0,78**	Gestion du stress
-0,69**	-0,66**	-0,70**	-0,71**	Adaptabilité

** $p < 0,01$

Les résultats présentés dans le (tableau 1) confirment la validité de la 1^{re} hypothèse, puisque la corrélation est significativement négative entre le score total d'IE et le score total d'anxiété de

l'examen ($r = -0,83, p < 0,01$). Les corrélations sont aussi négativement significatives ($p < 0,01$) entre le score total d'IE et les dimensions de l'anxiété d'examen (comportementale, cognitive et physique), entre le score total d'anxiété d'examen et les dimensions de l'IE (intrapersonnelle, interpersonnelle, gestion du stress et adaptabilité), et entre les dimensions de l'IE et les dimensions de l'anxiété d'examen.

Afin de vérifier la 2^e hypothèse : l'absence de différences au niveau de l'anxiété de l'examen selon la variable du niveau scolaire, le test t pour deux échantillons indépendants a été utilisé pour calculer la différence des scores entre les deux groupes : 1^{re} baccalauréat et 2^e baccalauréat. Les résultats sont présentés dans le tableau 2 :

Tableau 2

Les différences entre les scores d'anxiété de l'examen selon le niveau scolaire

Variable	1 ^{er} bac	2 ^e bac	$t(248)$	p
	($n = 119$)	($n = 131$)		
	$M(ET)$	$M(ET)$		
Anxiété d'examen	2,59 (0,77)	2,66 (0,81)	-0,64	0,522

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les scores d'anxiété de l'examen chez les participants ($t(248) = -0,64, p > 0,05$) selon le niveau scolaire (1^{re} baccalauréat/2^e baccalauréat).

Afin de vérifier la validité de la 3^e hypothèse : l'effet de l'IE sur l'anxiété d'examen et la prédiction du niveau d'anxiété de l'examen d'après les scores d'IE, une analyse de régression linéaire a été effectuée (voir le tableau 3).

Tableau 3

Analyse de régression linéaire de l'effet de l'IE sur l'anxiété de l'examen

Prédicteur (IV)	Variable dépendante : Anxiété d'examen				
	R	R^2	F	t	β
IE	-0,83**	0,69	549,07**	-23,43**	-0,66

** $p < 0,01$

Les résultats indiquent qu'il y avait des effets significativement négatifs de l'IE sur l'anxiété de l'examen ($R^2 = 0,69, F = 549,07, p < 0,01$). L'IE explique 69 % de la variance d'anxiété de l'examen. Les résultats montrent également que l'IE prédise de manière négative l'anxiété de l'examen ($\beta = -0,66, t = -23,43, p < 0,01$). Ces résultats confirment la 3^e hypothèse.

5. Discussion

La corrélation négative entre l'IE et l'anxiété de l'examen chez les élèves du secondaire et l'effet de l'IE sur le niveau d'anxiété de l'examen concordent avec les résultats de plusieurs études (Ahmad & Aziz, 2019 ; Arsalan et al., 2016 ; Bayani, 2015 ; Farahati et al., 2011 ; Malik et al., 2013). En effet, Bhat (2017) explique que la corrélation négative entre l'IE et l'anxiété de l'examen est un résultat logique, puisque l'IE contribue à une meilleure perception et à une régulation des émotions personnelles et celles des autres. Étant donné que l'anxiété de l'examen est un état d'excitation inquiétant, il est envisageable qu'il entraîne une diminution de l'IE. On note aussi que Bayani (2015), à la suite des analyses de régression multiples, a confirmé que les dimensions de l'IE (l'autogestion, la conscience de soi et la gestion des relations) permettent de prédire l'anxiété d'examen, contrairement à la dimension de la conscience sociale.

D'autres résultats (Alotaibi, 2018 ; Qaisi, 2017) confirment notre deuxième hypothèse, à savoir l'absence de différences entre les niveaux d'anxiété de l'examen selon le niveau scolaire.

Ahmadpanah et al. (2016) rapportent que les compétences intrapersonnelles et interpersonnelles ainsi que l'humeur permettent de prédire une faible anxiété d'examen, contrairement à la variable genre et aux deux dimensions : gestion du stress et adaptabilité. D'autres recherches soulignent l'existence d'une forte corrélation entre l'IE et l'anxiété de l'examen (Ebrahimi & Khoshisma, 2014), ce qui semble plausible, vu que ces deux variables sont des structures affectives. En effet, un apprenant qui a la capacité de bien gérer ses émotions sera en mesure de bien gérer le stress causé par les examens, puisque, selon Abdollahi & Abu Talib (2015), l'IE est un facteur préventif. Cette explication est approuvée par Liu et al. (2021) qui ont confirmé que la régulation émotionnelle prédisait négativement l'anxiété d'examen.

6. Conclusion

L'anxiété de l'examen est une forme fréquente d'anxiété chez les apprenants. L'objectif de cette recherche était d'explorer le lien entre les capacités émotionnelles et la capacité d'adaptation dans les situations d'évaluation chez des apprenants dans des classes certificatives, pour pouvoir prédire l'anxiété de l'examen en fonction des scores d'IE. Les résultats de cette recherche correspondent à cet objectif. Nos résultats, ainsi que ceux d'autres recherches, attestent de la pertinence des compétences en intelligence émotionnelle (IE) pour les apprenants et de leur mise en œuvre dans un cadre scolaire, en vue d'une meilleure santé mentale et d'une meilleure réussite académique. Nous rappelons que les compétences en IE aident à mieux réguler et gérer les émotions et favorisent une meilleure adaptation à diverses situations

scolaires, notamment lors des situations d'évaluation. Les situations d'évaluation exigent un équilibre émotionnel et une adaptation qui peuvent améliorer le rendement scolaire des apprenants, quel que soit leur niveau scolaire.

Nous pouvons déduire que le niveau scolaire de l'apprenant est influencé par l'anxiété de l'examen, laquelle est liée aux compétences d'IE qu'il possède. Les compétences d'IE sont aussi des prédicteurs du niveau d'anxiété d'examen. Ces conclusions suggèrent qu'il est possible de prévenir les effets négatifs de l'anxiété de l'examen sur la performance, la santé mentale et la réussite scolaire des apprenants, en mettant en place des mesures préventives, capables de réguler et de contrôler, en amont, le niveau d'anxiété d'examen. Nous pensons qu'il est possible d'intégrer dans le programme scolaire des sessions de formation et d'orientation sur les compétences en IE, afin d'aider les apprenants à mieux gérer et surmonter cette anxiété. Ainsi, il est important de développer une intervention à multiples facettes, qui, selon Thomas et al. (2017), doit être fondée sur un modèle qui prend en compte la régulation des émotions et le développement des compétences d'autorégulation. L'objectif principal de ce modèle doit se concentrer sur l'aide des apprenants à atténuer l'impact négatif de l'anxiété de l'examen, et doit être intégré dans un programme de formation en compétences émotionnelles à tous les niveaux. De plus, il est nécessaire de développer la résilience psychologique, qui contribue à la capacité des apprenants à s'adapter aux situations d'évaluation, étant donné que l'adaptation est l'une des dimensions de l'intelligence émotionnelle (Merzaq et al., 2023b ; Merzaq et al., 2023c ; Merzaq et al., 2024b). Fischer et al. (2021) ont montré, aussi, que plus l'apprenant sait gérer ses émotions, plus son niveau de réussite scolaire est élevé. Il est donc nécessaire d'intégrer la formation en IE dans les programmes scolaires (Doyle et al., 2021), puisque l'entraînement aux compétences en IE diminue l'anxiété de l'examen chez les apprenants (Rezaie Far et al., 2021).

7. Références

- Abdollahi, A., & Abu Talib, M. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School psychology international*, 36(5), 498-512. <https://doi.org/10.1177/0143034315603445>
- Ahmad, M., & Aziz, F. (2019). Relationship between emotional intelligence and exam anxiety of higher secondary students. *International e-journal of educational studies (IEJES)*, 3(6), 97-108. <https://doi.org/10.31458/iejcs.543549>
- Ahmadpanah, M., Keshavarz, M., Haghghi, M., Jahangard, L., Bajoghli, H., Sadeghi Bahmani, D., Holsboer-Trachsler, E., & Brand, S. (2016). Higher emotional intelligence is related to lower test anxiety among students. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 133-136. <https://doi.org/10.2147/NDT.S98259>
- Alotaibi, M. H. (2018). Test anxiety and academic achievement in relation to some demographic variables among student population at the faculty of education of aff-shaqra university. *Journal of education sohag university*, 53, 654-688. <https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2018.17293> (en arabe).
- Al-Shoubaki, N. H. (1991). *The effect of a program in cognitive counseling on test anxiety among a sample of secondary school students in the city Amman* [thèse de Master inédite]. The University of Jordan, Amman, Jordanie (en arabe).
- Arsalan, Y., Khairani, M., & Sari, K. (2016). Emotional intelligence and anxiety toward national final examination in junior high school's students. *Jurnal ilmu pendidikan, psikologi, bimbingan dan konseling*, 6(2), 205-212.
- Audrin, C. (2020). Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19. <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. Dans R. Bar-On et J. D. A. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 363–388). Jossey-Bass.

- Bayani, A. A. (2015). Emotional intelligence as predictor of test anxiety in secondary education students. *European online journal of natural and social sciences*, 4(1), 1-7. <http://www.european-science.com>
- Ben Aroum, W. (2020). *L'efficacité d'un programme en conseil pour développer l'intelligence émotionnelle dans la réduction des difficultés d'apprentissage de la lecture* [thèse de doctorat inédite]. Université Mohamed Ben Ahmed-Oran2, Oran, Algérie (en arabe).
- Bhat, R. H. (2017). Emotional intelligence of adolescents in relation to their test anxiety and academic stress. *Rehabilitation sciences*, 2(1), 21-25.
- Doyle, N. A., Davis, R. E., Quadri, S. S. A., Mann, J. R., Sharma, M., Wardrop, R. M., & Nahar, V. K. (2021). Associations between stress, anxiety, depression, and emotional intelligence among osteopathic medical students. *Journal of osteopathic medicine*, 121(2), 125–133.
- Ebrahimi, M. R., & Khoshsima, H. (2014). On the association(s) between test anxiety and emotional intelligence considering demographic information; a case of Iranian EFL university students. *International journal on studies in english language and literature (IJSELL)*, 2(7), 147-157.
- Farahati, M., Mahdavian, A., & Agahi, S. (2011). Investigation the relationship between test anxiety and emotional intelligence (EQ) in boys and girls of high schools of Tehran city. *European psychiatry*, 26, 282-283. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(11\)71993-9](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(11)71993-9)
- Fischer, L., Philippot, P., & Romainville, M. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie française*, 66, 223–239. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001>
- Gerwing, T. G., Rash, J. A., Allen Gerwing, A., M., Bramble, B., & Landine, J. (2015). Perceptions and incidence of test anxiety. *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 6(3), 1-14.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

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

Khaledian, M. (2013). The relationship between emotional intelligence (EQ) with self-esteem and test anxiety and also their academic achievements. *Psychology and social behavior research, 1*(1), 1-8.

Kubíková, K., Lukavská, K., Boháčová, A., Mainz, D., & Svobodová, S. (2019, février). *Test anxiety inventory (TAI): Validization and psychometric properties of czech version* [communication]. 6th International conference on education and social sciences, Dubai, U.A.E.

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry, 20*(40), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00360-4>

Malakar, P. (2019, juillet). *Test anxiety, academic achievement and relationship between general intelligence and emotional intelligence in adolescence* [communication]. 6th International conference on research in behavioral et social sciences, London, United Kingdom.

Malik, M., Akhter, M., Fatima, G., & Safder, M. (2013). Emotional intelligence and test anxiety: A case study of unique school system. *Journal of elementary education, 23*(2), 49-56.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. J. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3 – 34). Basic books.

M^CDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational psychology, 21*(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>

Merzaq, G. (2025). Effectiveness of soft skills in the face of the impact of anxiety on cognitive functioning and academic achievement. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 08*(30), 91 105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17594252> (in arabic).

- Merzaq, G., & Zarhbouch, B. (2024). Experimentation in Psychology: Between Scientific Possibilities and Ethical Limitations. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 07(27), 248-270. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.19581.06880> (in arabic).
- Merzaq, G., Alaoui, S., Aladwir, A. A., & Zarhbouch, B. (2024a). The importance of emotional intelligence in educational context and its effect on the test anxiety and academic achievement. *The Journal of Arab Children*, 26(101), 9-25. <https://doi.org/10.29343/1/0130-026-101-001> (in arabic).
- Merzaq, G., El Ouardi, R., Alaoui, S., Lahmar, A., Aladwir, A. A. N., & Zarhbouch, B. (2023a). The effect of test anxiety on academic achievement of adolescents in educational practices: The effect of test anxiety on academic achievement. *The Journal of Quality in Education*, 13(21), 179–190. <https://doi.org/10.37870/joqie.v13i21.349>
- Merzaq, G., Hilali, A., Mrizik, K., Ouardi, R. E., & Zarhbouch, B. (2023b). Test Anxiety and Psychological Resilience Among Moroccan Baccalaureate Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 38(2), 237-248. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.2.14>
- Merzaq, G., Nehass, B., & Zarhbouch, B. (2023c). Psychological resilience and its relationship to the improvement of learning in the Moroccan educational context. *Arab Journal of Psychology*, 8(1-2), 51-58. <https://doi.org/10.57642/AJOPSY-5> (in arabic).
- Merzaq, G., Nehass, B., Kiouach, A., El Houari, F., Gartani, W., Bounaissat, A., & Zarhbouch, B. (2024b). Emotional intelligence and psychological resilience in education. *The Journal of Quality in Education*, 14(24), 120–139. <https://doi.org/10.37870/joqie.v14i24.449> (in french).
- Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a brief multidimensional assessment of emotional intelligence: Psychometric properties of the emotional quotient inventory—short form. *Psychological assessment*, 23(3), 762-777. <https://doi.org/10.1037/a0023289>
- Pate, A. N., Neely, S., Malcom, D. R., Daugherty, K. K., Zagar, M., & Medina, M. S. (2021). Multisite study assessing the effect of cognitive test anxiety on academic and

- standardized test performance. *American journal of pharmaceutical education*, 85(1), 43-54. <https://doi.org/10.5688/ajpe8041>
- Prato, C. A. (2009). Biofeedback assisted relaxation training program to decrease test anxiety in nursing students. *UNLV theses, dissertations, professional papers, and capstones*, 81. <https://doi.org/10.34917/1377261>
- Prokofieva, V., & Hérold, J. F. (2021, 2 avril). Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage. *HAL science ouverte*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03188643>
- Putwain, DW., Gallard, DC., Beaumont, J., Loderer, K., & Von der Embse, N. P. (2021). Does test anxiety predispose poor school-related wellbeing and enhanced risk of emotion disorders? *Cognitive therapy and research*, 45, 1150–1162. <https://doi.org/10.1007/s10608-021-10211-x>
- Qaisi, J. A. (2017). Test anxiety for intermediate level. *Journal of educational and psychological researches*, 54, 275-301 (en arabe).
- Rezaie Far, M., Abdolreza Gharehbagh, Z., Hosseinzadeh, E., Moeini, F., & Sahebalzamani, M. (2021). The effect of teaching emotional intelligence components on exam anxiety of medical sciences and non-medical sciences students of Tehran islamic azad university of medical sciences, Tehran, Iran. *International journal of pediatrics*, 9(8), 14125-14131. <https://doi.org/10.22038/IJP.2021.57875.4540>
- Sadiq, A. H. (2016). *Développer l'intelligence émotionnelle et son effet sur le bien-être psychologique chez les adolescents orphelins résidant dans des orphelinats et des institutions de soins sociaux* [thèse de doctorat inédite]. Université Mohamed Ben Ahmed-Oran2, Oran, Algérie (en arabe).
- Stankovska, G., Dimtrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & UKA, V. (2018). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students. *Education in modern society*, 16, 157-164.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance.

Learning and individual differences, 55, 40-48.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398. <https://doi.org/10.7202/1018209ar>