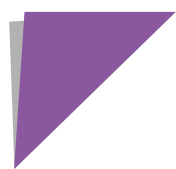


Syn Lab.

COMPÉTENCES
ÉMOTIONNELLES,
SOCIALES ET CIVIQUES



COMMENT LES ÉVALUER ?



SOMMAIRE

01. INTRODUCTION | 3

02. EVALUATION DES COMPÉTENCES COGNITIVES DE HAUT NIVEAU | 5

#1 Compétences cognitives acquises | 5

#2 Capacités cognitives élémentaires | 6

#3 Capacités de réflexion supérieures | 6

03. CAPACITÉ D'ADAPTATION ET MAÎTRISE DE SOI | 7

#1 Evaluation des traits de personnalité | 7

#2 Evaluation de l'intelligence émotionnelle | 9

04. APTITUDES À LA COMMUNICATION ET COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES | 5

#1 Compétences de relations de groupe | 13

#2 Compétences de communication : négociation constructive des conflits | 14

05. CONCLUSION | 15

06. BIBLIOGRAPHIE | 16

01. INTRODUCTION

CES COMPÉTENCES REFLÈTENT DES DIMENSIONS COMPLEXES. COMMENT EST-IL POSSIBLE DE MESURER L'ACQUISITION DE CES COMPÉTENCES ?

Nous prendrons en compte les compétences émotionnelles, sociales et civiques **à la fois dans leur dimension non cognitive (le composant socio-émotionnel) et dans leur dimension cognitive**, où nous traiterons particulièrement des compétences cognitives de haut niveau : réflexion critique, résolution de problèmes et prise de décision. Etant donné que les méthodes normalisées disponibles pour instruire cette dimension cognitive sont nombreuses (p. ex. le test WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) et les matrices progressives de Raven), nous les listerons rapidement et concentrerons plutôt notre attention sur les méthodologies disponibles pour évaluer les dimensions non-cognitives.

Pour chaque catégorie de compétences, nous tenterons d'identifier des méthodes d'évaluation spécifiques dont la fiabilité a été validée dans la mesure du possible. Nous mettrons également en évidence les catégories de compétences pour lesquelles nous n'avons pu identifier aucune méthode de mesure satisfaisante, et les obstacles qui peuvent gêner ou empêcher complètement des mesures objectives. En procédant de la sorte, nous espérons établir un schéma des différentes méthodes existant pour évaluer chaque catégorie de compétences. Nous passerons également en revue les principales méthodes d'évaluation, tout en analysant les forces et les faiblesses de chacune d'elles. Les méthodes utilisées pour évaluer les compétences émotionnelles, sociales et civiques ont souvent été intégrées à des projets éducatifs. Notre but consistera à isoler la méthode qui permettra d'évaluer la capacité de chaque test à atteindre ses objectifs.

3.

NOUS AVONS CHOISI D'UTILISER LE CLASSEMENT DES COMPÉTENCES DE L'OMS :



PRISE DE DÉCISION ET RÉFLEXION CRITIQUE
(compétences cognitives de haut niveau)



CAPACITÉ D'ADAPTATION ET MAÎTRISE DE SOI
(intelligence émotionnelle)



COMMUNICATION ET COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES
(intelligence sociale)

Nous nous intéresserons aux instruments validés et normalisés. Les tests normalisés sont développés, administrés, évalués et notés selon des procédures homogènes qui ont été conçues pour garantir des résultats cohérents, permettant une comparaison ayant du sens au sein d'une population. La qualité d'un test est évaluée selon trois dimensions principales :

- × **La fiabilité** se rapporte à la stabilité des résultats dans le temps et quelle que soit la personne chargée de faire passer le test ;
- × **La validité** illustre la capacité de l'instrument à évaluer réellement ce qu'il est censé évaluer ;
- × **L'équité** reflète la capacité de l'instrument à répartir les résultats des sujets en groupes appropriés.



Les instruments de mesure présentés dans cette section sont considérés comme fiables et prédictifs pour une majorité d'enfants vivant dans différents pays. Etant donné que **les instruments doivent être adaptés à chaque culture et traduits dans les différentes langues**, nous nous efforcerons de répertorier les langues dans lesquelles les tests sont actuellement disponibles.



Il est important de garder à l'esprit que la qualité des instruments d'évaluation peut varier selon la manière dont on les fait passer (c.-à-d., par auto-évaluation, évaluation par un tiers ou mesure objective). **La mesure objective est la plus fiable** : ce type d'évaluation est conçu pour susciter les réponses les plus naturelles des participants par l'élaboration de scénarios hypothétiques ou le choix de questions entraînant des réponses rapides et automatiques. Toutefois, la mesure objective n'est souvent ni applicable ni disponible.



L'applicabilité des deux autres méthodes (auto-évaluation et évaluation par un tiers) **est souvent dictée par l'âge des participants**. Par exemple, une auto-évaluation implique un questionnaire que les participants remplissent eux-mêmes. Ce type de questionnaire exige souvent des participants qu'ils répondent à des questions en rapport avec des aspects de leur personnalité. Par conséquent, l'auto-évaluation est souvent inadaptée aux jeunes enfants.



Il a été démontré que l'évaluation par un tiers engendre des mesures plus précises et moins sujettes à partialité que l'auto-évaluation. Elles peuvent s'avérer très utiles pour l'évaluation des enfants en bas âge. **Les formulaires de réponse peuvent être complétés par les parents, les professeurs ou des chercheurs**, et peuvent se présenter sous forme de questionnaires qui invitent les participants à classer des réponses, de lettres de recommandation ou même d'entretiens.



L'influence de la motivation constitue un autre point important à prendre en compte lors de l'évaluation des aptitudes d'un individu. Comme Segal l'a prouvé en 2006, les motivations externes sont susceptibles d'avoir une influence sur les résultats. L'étude de Segal a démontré que **presque un tiers des participants d'une expérience avait amélioré leurs performances quand ils y avaient été encouragés**. De même, Borghans et ses collègues ont démontré que des étudiants passaient plus de temps à répondre aux questionnaires de QI si on leur proposait de meilleures motivations.

02. EVALUATION DES COMPÉTENCES COGNITIVES DE HAUT NIVEAU

Les compétences cognitives telles que **la logique, le raisonnement, la mémoire et la mémoire de travail, ainsi que la résolution des problèmes** ont été largement abordées par d'importantes études et des essais validés comme le test WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). Les capacités acquises telles que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul sont traitées par des instruments d'analyse largement normalisés comme le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

Nous passerons aussi en revue successivement les différents instruments utilisés pour évaluer l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que les compétences cognitives élémentaires et supérieures. Almlund et ses confrères remarquent que les tests de performance cognitive ont été critiqués **parce qu'ils subissent l'influence des spécificités de la situation et des individus** :

- × **La motivation** liée aux performances a un effet important sur de nombreux tests.
- × **Les plus consciencieux** auront de meilleurs résultats aux tests, tandis que les moins assidus seront plus influencés par les incitations éventuelles.
- × **La connaissance des tests** cognitifs a également une influence positive sur les résultats des tests.

5.

#1 COMPÉTENCES COGNITIVES ACQUISES

Le programme PISA est devenu l'enquête la plus utilisée pour évaluer les systèmes éducatifs dans les pays de l'OCDE. Il mesure les performances des élèves en mathématiques, en lecture et en sciences. Cette batterie de tests que passent les élèves de 15 ans dure 2 heures et comprend 131 items en lecture, 34 en mathématiques et 53 en sciences. Cet instrument est disponible dans presque toutes les langues des pays de l'OCDE.

Il existe de nombreux outils d'analyse pour évaluer les compétences cognitives des enfants acquises à l'école. Un pays comme la France, par exemple, dispose **d'environ dix tests normalisés différents** dédiés à l'évaluation de la capacité de lecture dans toutes ses dimensions : connaissance de l'alphabet, capacités grapho-phonémiques et reconnaissance des mots.

#2 CAPACITÉS COGNITIVES ÉLÉMENTAIRES

Deux instruments normalisés principaux évaluent les compétences cognitives élémentaires : les matrices progressives colorées de Raven et le test WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). Ils sont tous deux disponibles dans de nombreuses langues.

MATRICES PROGRESSIVES COLORÉES DE RAVEN

Les matrices progressives colorées de Raven comprennent des instructions simples qui les rendent très faciles à utiliser. Elles engendrent un résultat à une seule dimension qui est considéré comme une mesure très proche du facteur g. Il s'agit surtout d'un bon indicateur des aptitudes à raisonner et à résoudre des problèmes, qui fournit donc une mesure valide d'« intelligence fluide ». Les matrices se composent de 3 sections de 12 items chacune et le test prend 15 à 30 minutes. Cet instrument s'adresse aux enfants de 5 à 11 ans.

TEST WISC (WESCHLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN)

Le célèbre test WISC standardisé est largement utilisé pour évaluer le quotient intellectuel (QI) des individus. Il est destiné aux enfants de 6 à 16 ans, mais d'autres versions existent pour les adultes et pour les jeunes enfants de 2 à 7 ans. Le WISC donne quatre résultats composites, chacun basé sur 15 sous-tests différents : l'indice Compréhension verbale, l'indice Raisonnement perceptif, l'indice Mémoire de travail et l'indice Vitesse de traitement. Cette spécificité des quatre indices rend le WISC particulièrement utile pour obtenir une vue complète des compétences cognitives d'un enfant.

6.

#3 CAPACITÉS DE RÉFLEXION SUPÉRIEURES

Parmi les nombreuses compétences qui peuvent être qualifiées de capacités de réflexion supérieures, nous prendrons en considération les deux catégories mentionnées dans le classement des compétences émotionnelles, sociales et civiques de l'OMS : « Prise de décision et résolution de problèmes » et « Réflexion critique ». Comme montré plus haut, les outils cognitifs standardisés abordent déjà les compétences de résolution des problèmes et de prise de décision dans le cadre du développement durant l'enfance.

Il est important de noter qu'il est **impossible de tester ces compétences sur les jeunes enfants**. Selon les étapes du développement de Piaget, les enfants ne développent pas de raisonnement hypothético-déductif ou de pensée abstraite avant la fin de l'adolescence. Les compétences de réflexion critique, de résolution de problèmes ou de prise

de décision entrent en général dans cette catégorie. Les enfants de 6 à 11 ans sont plus concernés par les premières étapes du développement, à savoir les stades opérationnel et opérationnel concret. Ils commencent à forger leur capacité de raisonnement par l'acquisition de la pensée symbolique aux alentours de 4 ans, puis ils développent l'aptitude à résoudre les problèmes liés à des événements concrets vers 7 ans. A ce stade, les enfants ne peuvent pas encore avoir recours à un raisonnement déductif afin d'appliquer des principes généraux pour résoudre un problème, mais ils peuvent utiliser un raisonnement inductif et généraliser à partir d'observations concrètes. Entre 7 et 9 ans, les enfants commencent à construire des opérations logiques telles que les opérations de classification, de conservation, de décentration, de réversibilité, de sériation et de transitivité pour accompagner le développement d'une pensée plus complexe.

03. CAPACITÉ D'ADAPTATION ET MAÎTRISE DE SOI

Dans la documentation relative aux compétences non cognitives, **deux mesures ont été généralement utilisées en parallèle depuis des décennies** : le locus de contrôle interne de Rotter et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. Basées sur le modèle OCEAN des traits de personnalité (voir Compétences émotionnelles, sociales et civiques et personnalité plus haut), ces mesures sont devenues la norme dans le domaine des études sur la personnalité. Elles évaluent dans quelle mesure les individus pensent qu'ils peuvent contrôler les événements survenant dans leur vie, ainsi que leur degré d'estime de soi. Ces mesures ont été utilisées dans différentes études longitudinales qui ont largement contribué à démontrer l'importance des compétences non cognitives dans la vie. La popularité de ces mesures n'appuie pas forcément leur pertinence dans le cadre de nos objectifs. De nombreuses autres mesures des compétences non cognitives ont été validées et leur fiabilité démontrée de façon empirique.

7.

#1 EVALUATION DES TRAITS DE PERSONNALITÉ

Heckman et ses confrères ont proposé *l'utilisation du modèle OCEAN à cinq facteurs* pour étudier le développement des compétences non cognitives ; ils classent ces compétences selon les cinq éléments de la personnalité humaine : ouverture (O), conscienciosité (C), extraversion (E), agréabilité (A) et névrosisme (N), c.-à-d. la stabilité émotionnelle. La cohérence interne de ces traits « OCEAN » est étayée par de nombreuses recherches empiriques. Le modèle à 5 facteurs peut être relié à de nombreux traits qui sont à la fois des déterminants et des résultants du développement humain.

Selon Heckman, *l'approche par la personnalité fournit une représentation statique de la personne tandis que l'approche non cognitive offre une vision dynamique de la personnalité*. Il est intéressant de déterminer de quelle manière les personnes sont le plus susceptibles d'agir dans différents contextes ou situations en fonction des caractéristiques de leur personnalité. Mais c'est également une approche restrictive, car elle ne prend pas en compte la multitude de manières dont les individus peuvent se comporter dans diverses situations.



INSTRUMENTS DÉDIÉS À L'ÉVALUATION DES TRAITS DE PERSONNALITÉ

L'instrument le plus utilisé pour évaluer la personnalité, les Big Five, s'appuie sur le modèle OCEAN. Il est conçu pour les individus de 10 à 65 ans, et ne convient donc pas pour les jeunes enfants. **Il existe cependant un instrument adapté aux enfants** : l'Inventaire hiérarchique de la personnalité de l'enfant (HiPIC). Il évalue 5 composants de la personnalité : conscienciosité, bienveillance, imagination, extraversion et stabilité émotionnelle. Cet instrument peut être utilisé avec les enfants de 6 à 17 ans. L'auto-évaluation est possible quand la maturité des enfants est suffisante, entre 9 et 12 ans. Les parents sont invités à répondre au questionnaire pour leurs enfants lorsque ceux-ci sont plus jeunes ou moins matures. L'instrument est disponible dans sept langues (néerlandais, flamand, français, allemand, italien, anglais et estonien). Il se compose de 144 items mais ne prend que 30 minutes.



PERTINENCE DES TESTS DE PERSONNALITÉ POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'un des problèmes de l'utilisation des traits de personnalité pour évaluer les compétences non cognitives est **le risque de confusion entre ce qui constitue un « trait de personnalité » et ce qui constitue une « compétence »**. L'approche par les traits de personnalité trouve ses racines dans d'anciennes études classant les termes utilisés pour caractériser les personnes. Les catégories dérivées de l'analyse factorielle, et en particulier les Big Five, ont fait l'objet d'une étude concernant leur possible corrélation avec les performances au travail, la santé, et différents domaines de réussite. Mais la pertinence éventuelle d'une telle corrélation n'est pas compatible avec le postulat que ces traits de personnalité puissent être considérés comme des compétences.

En revanche, une approche directe des compétences non cognitives donnera des catégories (p. ex. conscience de soi, autogestion, conscience sociale ou gestion des relations) naturellement plus susceptibles de constituer des compétences ou des aptitudes. Concrètement, les définitions de quatre des cinq facteurs OCEAN trouvés dans le dictionnaire de l'American Psychology Association utilisent les termes de « tendance à » ou « d'orientation vers ». Fondés sur ce modèle, les tests de personnalité évaluent généralement la propension naturelle d'une personne à se comporter d'une certaine manière.

En résumé, les traits de personnalité montrent des tendances et sont différents des compétences (c.-à-d. des capacités auxquelles les sujets peuvent avoir recours selon leur motivation). Néanmoins, les mesures de personnalité restent empiriquement pertinentes.

#2 EVALUATION DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Comme évoqué plus tôt dans le présent rapport, de nombreuses capacités portent l'étiquette de compétences émotionnelles. Le Tableau 2 organise ces capacités en deux catégories selon si elles concernent en premier lieu le soi ou la relation au monde. Parmi ces éléments, il est possible de faire la distinction entre les compétences interpersonnelles et les compétences sociales. Sur le modèle de nombreuses organisations internationales et nationales (OCDE, OMS, CASEL, UNICEF), nous considérons que les compétences sociales couvrent essentiellement les domaines de la

« communication » et des « relations de groupe », tandis que les compétences interpersonnelles sont plus tournées vers l'empathie, même si les compétences sociales peuvent être mises en relation avec un sens plus large du concept d'empathie. En fait, les compétences intra- et interpersonnelles se développent conjointement au cours de l'enfance par contact avec les autres et par une conscience de soi grandissante. Les compétences dans les deux catégories se renforcent mutuellement lors de l'enfance et à l'âge adulte.

COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES INTRAPERSONNELLES	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES INTERPERSONNELLES
<ul style="list-style-type: none"> × Contrôle des sentiments × Gestion du stress × Renforcement du locus de contrôle interne × Confiance × Reconnaissance d'un état émotionnel × Contrôle des impulsions × Résilience × Compétences d'auto-évaluation / d'auto-analyse / d'auto-contrôle 	<ul style="list-style-type: none"> × Evaluation × Compassion × Perspective positive × Sensibilité culturelle × Empathie × Adaptabilité × Expression × Reconnaissance des émotions des autres × Compréhension des besoins et de l'état des autres, et capacité à exprimer cette compréhension

TABLEAU 2 : COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

LE SDQ (Strength and Difficulties Questionnaire)

est un instrument visant à évaluer le comportement et le caractère des enfants en se concentrant sur les différences individuelles de réactivité en termes d'émotions, de motricité et d'attention à des stimuli. Bien que cet outil à 25 items ne se concentre pas seulement sur les réponses émotionnelles, il présente un intérêt de par sa durée (5 minutes seulement) et sa disponibilité dans 21 langues dont le français. Ce questionnaire s'adresse aux enfants de 4 à 17 ans et doit être rempli par les parents quand les enfants ont moins de

10 ans. Il offre l'avantage de couvrir différentes capacités que l'on associe rarement d'habitude. **Il aborde pour l'essentiel des capacités socio-émotionnelles**, telles que la résolution de problèmes émotionnels ou de problèmes avec des pairs, ainsi que le comportement prosocial. De plus, le SDQ comprend un composant cognitif qui traite de l'attention et de l'hyperactivité.

L'échelle d'estime de soi de Rosenberg (RSES)

a été largement utilisée pendant des décennies dans la recherche sur les sciences sociales. Elle a été développée à la fin des années 1960 par le sociologue Dr Morris Rosenberg. Elle a été traduite dans de nombreuses langues différentes, dont le français, et a été largement utilisée dans des études interculturelles pour plus de 50 nations. L'échelle RSES est un instrument unitaire qui produit une évaluation exhaustive de l'estime de soi et de la confiance en soi. **Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation basé sur 10 phrases négatives et positives à évaluer sur une échelle de quatre points** de « Tout à fait d'accord » à « Absolument pas d'accord ». On donne pour instruction aux personnes interrogées de répondre selon leur sentiment actuel. L'échelle d'estime de soi de Rosenberg est considérée comme un outil quantitatif fiable et valide pour l'évaluation de l'estime de soi. Ce test ne prend pas plus de 3 minutes. Toutefois, il ne peut être utilisé qu'avec les enfants de plus de 10 ans.

L'échelle Nowicki-Strickland

a pour vocation l'évaluation du locus de contrôle, un concept développé par Rotter en 1954 et devenu depuis un aspect des études de personnalité. En psychologie de la personnalité, **le locus de contrôle décrit dans quelle mesure les individus pensent qu'ils peuvent contrôler les événements qui les affectent**. Nowicki et Strickland ont développé cette échelle en 1971 ; elle est composée de deux sous-échelles pour dissocier les deux dimensions de cette capacité : locus de contrôle interne et externe. Les personnes psychologiquement résistantes ont tendance à avoir un locus de contrôle interne : ils croient qu'ils ont le contrôle sur leur propre vie. Par comparaison, les personnes avec un locus de contrôle externe ont tendance à penser que leur destin n'est pas entre leurs mains. Cet instrument permet d'évaluer les enfants de 9 à 12 ans. Il est composé de 40 items et il prend environ 10 minutes. Les items sont présentés sous forme de questions rhétoriques (oui/non). Cet instrument est disponible en anglais, néerlandais et chinois. En 1974, Nowicki et Duke ont développé une échelle pour les enfants d'âge préscolaire. L'échelle préscolaire est très proche de l'originale mais les mots et la formulation ont été adaptés aux jeunes enfants (p. ex., « Maman et papa » plutôt que « Tes parents »).

L'échelle d'impulsivité de Baratt (BIS)

mesure la capacité à modifier la réponse dominante et à réguler le comportement, la réflexion et les émotions. En d'autres termes, **l'échelle BIS évalue la maîtrise de soi**. La 1re version de l'échelle (BIS-1) a été publiée en 1957, la dernière (BIS-11) date de 1995. Il est possible de faire passer ce test à des enfants (à partir de 8 ans) et à des adultes. Il comprend 30 items qui servent à obtenir six facteurs de premier ordre : capacité d'attention, activité motrice, maîtrise de soi, complexité cognitive, persévérance et instabilité cognitive. Il existe trois facteurs de second ordre liés aux premiers : impulsivité attentionnelle, impulsivité motrice et absence de planification. Tous les items sont évalués sur une échelle de quatre points de « Rarement/jamais » à « Presque toujours/toujours ». Les réponses sont notées de 1 à 4, 4 indiquant la réponse la plus impulsive. Cet instrument est l'un des plus utilisés dans le monde. Développé aux Etats-Unis, l'outil BIS-11 a été publié dans 20 pays et traduit dans les langues les plus parlées (dont le français).

L'échelle de notation du comportement et des émotions (2^e édition) (BERS 2)

est une mesure des forces et compétences des enfants qui couvre les domaines suivants : **force interpersonnelle, implication de la famille, force intrapersonnelle, fonctionnement scolaire, et force affective**. Il existe aussi une échelle secondaire de 5 items sur la solidité de la carrière pour les jeunes plus âgés. Les notes peuvent être utilisées pour identifier les domaines d'intervention cibles ; définir des objectifs pour les plans d'action éducative, psychiatrique et sociale ; et contrôler les progrès en direction des objectifs. L'échelle BERS 2 peut être remplie par l'enfant concerné, par les parents, les enseignants ou d'autres professionnels. Cet instrument cible les enfants de 5 à 18 ans présentant des troubles émotionnels ou comportementaux. Il se compose de 52 items et il faut environ 10 minutes pour le faire passer. Il existe également des versions pouvant être renseignées par des parents et des enseignants, mais leur classement reste basé sur l'échelle de notation de la version pour les jeunes. C'est un instrument qui se fait passer par écrit. Il est disponible en anglais et en espagnol.

Le Behaviour Assessment System for Children (BASC™),

dont on utilise actuellement la 2^e édition, est conçu pour mesurer **les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation**, ainsi que la perception de soi des enfants de 2,5 à 25 ans. Il intègre cinq composants principaux : historique du développement structuré, échelle de notation par les parents, échelle de notation par les enseignants, auto-évaluation de la personnalité (pour deux groupes d'âges), et système d'observation des élèves. Des notes élevées suggèrent soit que l'enfant a des difficultés d'adaptation, soit qu'il a été évalué de façon plus négative que son comportement réel. Cet instrument est destiné aux psychologues scolaires, aux cliniciens psychiatriques et aux professionnels du développement de l'enfant/de l'adolescent. Selon la personne menant l'évaluation, celle-ci prendra entre 10 et 20 minutes. Cet outil est uniquement disponible en anglais.

La CBCL (Child Behaviour Checklist)

compile des rapports des parents, de la famille proche et/ou des tuteurs **concernant les compétences et les troubles comportementaux/émotionnels de l'enfant**. Les parents fournissent des informations sur 20 items relatifs à des compétences couvrant les activités, relations sociales et résultats scolaires de leur enfant. La CBCL/6-18 comporte 118 items qui décrivent des troubles comportementaux et émotionnels spécifiques, plus deux items ouverts permettant de signaler d'autres problèmes. Les parents disent pour leur enfant dans quelle mesure chaque item est vrai aujourd'hui ou l'était au cours des 6 derniers mois selon l'échelle suivante : 0 = faux (dans la mesure de ce que vous savez) ; 1 = partiellement ou parfois vrai ; 2 = parfaitement vrai ou souvent vrai. La CBCL s'adresse aux enfants de 6 à 18 ans. La version pré-2001 concernait les enfants de 4 à 8 ans. Il existe également une version spécifique de la CBCL pour les enfants de 1,5 à 5 ans. Cet outil concerne les cliniciens et les prestataires de service recherchant les troubles comportementaux et émotionnels de l'enfant. Il permet également de **suivre les changements de comportement dans le temps**. Il prend environ 15 minutes. Le questionnaire doit être complété par une personne qui connaisse bien l'enfant, c'est-à-dire un parent ou une personne responsable. Des cahiers d'observation par l'enseignant, des auto-évaluations par les élèves et des formulaires d'observation directe sont également disponibles pour la CBCL. Cet outil existe en anglais et en espagnol et il est possible de le faire passer en ligne ou par écrit. Aucune qualification particulière n'est requise pour faire passer le test autre que le tact et la sensibilité éventuellement nécessaires pour interagir avec les parents, les enseignants, les personnes responsables, les jeunes, etc. En revanche, l'interprétation des résultats nécessite généralement un niveau universitaire, une connaissance des évaluations normalisées et une formation sur le terrain supervisée

04. APTITUDES À LA COMMUNICATION ET COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES

Le Tableau 3 propose un classement des compétences sociales considérées comme appartenant à l'intelligence sociale. Conformément aux pratiques communes constatées, nous distinguons deux catégories de compétences : **relations de groupe** et **compétences de communication**.

RELATIONS DE GROUPE	COMPÉTENCES DE COMMUNICATION
<ul style="list-style-type: none"> × Etablissement et entretien de relations gratifiantes × Coopération × Résistance aux pressions sociales inappropriées × Capacité à offrir de l'aide × Aptitude à faire des choix constructifs et respectueux d'autrui × Réussite d'objectifs × Persévérance (cran ou « grit ») × Aptitudes à la mobilisation × Leadership inspirant × Capacité à exprimer compréhension et respect vis-à-vis de la contribution des autres ou d'un style différent × Evaluation de la capacité propre et contribution au groupe × Capacité d'influence et de persuasion × Aptitude à réseauter et à motiver 	<ul style="list-style-type: none"> × Compétences verbales et non verbales × Participation active × Capacité à exprimer les sentiments et à les commenter × Débat × Communication claire × Négociation constructive des conflits × Capacités à s'imposer × Aptitude à refuser

TABLEAU 3 : APTITUDES SOCIALES

#1 COMPÉTENCES DE RELATIONS DE GROUPE

PERSÉVÉRANCE

Depuis la fin des années 1960, le cran (« grit », persévérance à atteindre et s'intéresser à des objectifs à long terme) est devenu un objectif principal de la recherche pédagogique. Dans la désormais célèbre expérience « Marshmallow », Walter Mischel a observé que les enfants possédant une meilleure maîtrise de soi se comportaient mieux, étaient moins susceptibles de céder à une addiction et obtenaient de meilleurs résultats au SAT (test d'admission à l'université aux Etats-Unis). Certaines études ont prouvé que le cran

(« grit ») était un meilleur prédicteur que l'intelligence pour la réussite scolaire. Même si certaines de leurs études de mise au point et de validation impliquaient des enfants de moins de 7 ans, le formulaire qui en résulte (Grit-S) n'est normalisé que pour les enfants de 10 ans. De même, il n'est disponible qu'en anglais pour le moment mais il est simple à traduire car il ne comporte que 8 questions brèves. En raison de sa brièveté, il ne prend pas plus d'une minute.

RÉUSSITE D'OBJECTIFS

La construction d'objectifs existe depuis longtemps dans la recherche psychologique. Ces objectifs sont les représentations cognitives de choses que les individus veulent accomplir, qui donnent une direction et qui sont source d'énergie pour le comportement. Rodkin et ses confrères ont examiné les relations concomitantes et prédictives entre les objectifs sociaux, les comportements sociaux et le statut social sur une année scolaire sur un échantillon d'élèves du deuxième cycle (CE2 au CM2). Les différents tests utilisés sont décrits ci-dessous.

× **Objectifs sociaux** : la mesure des objectifs sociaux est une adaptation de Ryan et Shim qui ont conduit une série d'expériences ayant permis de développer une mesure pour enquêter sur des objectifs d'avancées sociales. Cette enquête était basée sur un modèle confirmé par des analyses factorielles et dont la validité convergente et discriminante a été établie. Le test d'objectif social a été adapté aux enfants d'école élémentaire classant les items sur une échelle de 5 points.

× **Comportement social** : le comportement social est évalué via l'échelle ICS-T (Interpersonal Competence Scale-Teacher) ; ce questionnaire est donné aux enseignants pour évaluer les élèves participants. C'est un questionnaire bidirectionnel composé de 18 items possédant une échelle de notation à 7 points, avec des réponses possibles allant de 1 pour « Pas du tout » ou « Non » à 7 pour « Toujours », « Très » ou « Beaucoup ».

× **Statut social** : le statut social est évalué du point de vue d'un pair. Deux items indiquent la préférence : « Ce sont les enfants avec lesquels j'aimerais le plus jouer » « Ce sont les enfants avec lesquels j'aimerais le moins jouer » (inversion). Trois items se rapportent à la popularité : « Ce sont les enfants les plus populaires de ma classe », « Ce sont les enfants les plus impopulaires de ma classe » (inversion) et « Ce sont les enfants les plus cools de ma classe ». Les items ont été validés et normalisés sur un large panel.

PHOBIE SOCIALE

L'ECBI (Eyberg Child Behaviour Inventory) est une échelle de notation par les parents qui évalue les troubles du comportement d'un enfant. Il comprend une échelle d'intensité qui mesure la fréquence de chaque trouble comportemental, et une échelle de problème qui reflète la tolérance des parents par rapport aux comportements des enfants, ainsi que le niveau de détresse induit. L'ECBI vise à évaluer à la fois le type de troubles comportementaux et dans quelle mesure ces troubles représentent un problème aux yeux des parents. Cet instrument cible les enfants de 2 à 16 ans. Cet outil concerne les cliniciens et les prestataires de service recherchant les troubles comportementaux de

l'enfant et observant les effets d'une intervention sur ces comportements. Il se compose de 36 items et il faut 5 à 10 minutes pour le faire passer. Il doit être rempli par les parents ou passé sous la supervision d'un professionnel, et uniquement à l'écrit. Il existe en anglais et en espagnol, même si la notation servant à la mesure est basée uniquement sur la version anglaise du test. Pour faire passer l'ECBI, il faut posséder un niveau universitaire de 4 ans en psychologie, counselling ou un domaine en rapport, et avoir suivi une formation autorisant à faire passer des tests psychologiques.

#2 COMPÉTENCES DE COMMUNICATION : NÉGOCIATION CONSTRUCTIVE DES CONFLITS

L'un des outils utilisés pour évaluer le rapport des parents et des personnes responsables avec un enfant difficile est l'échelle FSPC (Family Problem Solving and Communication Scale). Cet instrument mesure la régulation des états émotionnels durant un conflit. **Il évalue deux types d'approches de communication** : une communication provocante qui peut faire empirer le conflit (p. ex. crier pendant une dispute) et une communication affirmée, qui implique de rester calme durant un conflit et de débattre des désaccords pour résoudre les problèmes.

Le système SSRS (Social Skills Rating System) de Gresham & Elliott est un outil d'évaluation normalisé de référence qui étudie le comportement social des élèves en maternelle, en élémentaire et dans le secondaire. Il se concentre sur les domaines de mesure suivants : compétences sociales, troubles du comportement et aptitudes scolaires. Le SSRS est un outil d'évaluation des comportements et de la personnalité qui peut être utilisé

pour identifier les élèves présentant un risque d'échec scolaire ; *différencier les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou un retard intellectuel des enfants sans handicap* ; identifier les points forts en matière de comportement social ; *informer des interventions comportementales à l'école ou à la maison* ; renseigner une évaluation complète avec d'autres outils de mesure ; *et développer des plans d'éducation personnalisés pour les élèves nécessitant une aide en matière de compétences sociales.*

Gresham & Elliott expliquent que le SSRS était basé sur une sélection de documents de recherche et d'articles par des cliniciens, des parents et d'autres professionnels de l'éducation. Selon le partenariat collectivité-université CUP (Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families), cette échelle a démontré un bon niveau de fiabilité. Le manuel du SSRS comprend un chapitre complet sur la validité du test.

L'instrument SSRS est largement reconnu et utilisé par la communauté de recherche. Le formulaire pour les enseignants du SSRS présente de nombreuses corrélations cohérentes avec d'autres outils qui peuvent être utilisés dans le même domaine de recherche et d'éducation : l'évaluation du comportement social (Social Behaviour Assessment), le CBCL-TRF (Child Behaviour Checklist-Teacher Report Form), et l'échelle Walker-MacConnell de compétence sociale et d'adaptation à l'école (Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment).

05. CONCLUSION

Il existe bien des méthodes d'évaluation des compétences suivantes :

- × **Prise de décision et réflexion critique (compétences cognitives de haut niveau) ;**
- × **Capacité d'adaptation et maîtrise de soi (intelligence émotionnelle) ;**
- × **Communication et compétences interpersonnelles (intelligence sociale).**

NOUS AVONS TENTÉ DE LISTER LES MESURES LES PLUS RÉPANDUES ET PERTINENTES. IL RESTE ENCORE BEAUCOUP DE TRAVAIL POUR RENDRE DES OUTILS TOTALEMENT ACCESSIBLES AUX ENSEIGNANTS EN FRANCE ET DANS LA FRANCOPHONIE.

06. BIBLIOGRAPHIE

- × Algan, Y., Beasley, E., Tremblay, R. E., & Vittaro, F. (2012). *The Long-Term Impact of Social Skills Training at School Entry: A Randomized Controlled Trial*. Sciences Po Working Paper.
- × Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., & Kautz, T. (2011, February). *Personality Psychology and Economics*. Bonn: IZA.
- × ATC21S. (2013, 11 14). *What Are 21st-Century Skills?* Retrieved from ATC21S: <http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/>
- × Austin, J., & Vancouver, J. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychological Bulletin*, **3**, pp. 338-375.
- × Baker, M., & Milligan, K. (2011). *Maternity Leave and Children's Cognitive and Behavioral Development (Working Paper No. 17105)*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- × Berger, L., Hill, J., & Waldfogel, J. (2005). Maternity Leave, Early Maternal Employment and Child Health and Development in the US. *The Economic Journal*, **Vol. 115 No. 501**, pp. F29-F47.
- × Betts, J. (2011). The Economics of Tracking in Education. In E. Hanushek, L. Wößmann, & S. Machin, *Handbook of the Economics of Education*, **Vol. 3** (pp. 341-381). Elsevier.
- × Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., & Ripley, M. (2010). *Draft White Paper 1 - Defining 21st century skills*. Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project.
- × Bit, S. (1991). *The Warrior Heritage: A Psychological Perspective of Cambodian Trauma*. Seanglim Bit, Ed.
- × Borghans, L. (forthcoming). *Fostering Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. Paris: Background report commissioned by the OECD's Education and Social Progress (ESP) Project.
- × Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008, Fall). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, **43(4)**, pp. 972-1059.
- × Boroditsky, L. (2011, February). How Language Shapes Thought. *Scientific American*, pp. 62-65.
- × Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, **Vol. 39 No. 4**, pp. 1137-1176.
- × Boyatzis, R. E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema 2006 Vol. 18, suppl.*, pp. 124-131.
- × Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as behavioural approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, **Vol. 28 No. 9**, pp. 749-770.
- × Brief, A., & Weiss, H. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, **53**, pp. 279-307.
- × Brunello, G., & Schlotter, M. (2011). *Non-Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and Their Development in Education & Training Systems*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- × Burdick-Will, J., Ludwig, J., Raudenbush, S., Sampson, R., Sanbonmatsu, L., & Sharkey, P. (2011). Converging Evidence for Neighborhood Effects on Children's Test Scores: An Experimental, Quasi-Experimental, and Observational Comparison. In G. Duncan, & R. Murnane, *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation.
- × Capretz, L. (2002, December). Implications of MBTI in Software Engineering Education. *SIGCSE Bulletin*, **Vol. 34, No.4**, pp. 134-137.
- × Carneiro, P., Crawford, C., & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. CEE Discussion Paper 92.
- × Cascio, E. U. (2009). *Do Investments in Universal Early Education Pay Off? Long-term Effects of Introducing Kindergartens into Public Schools*. NBER Working Paper No. 14951.
- × CASEL. (2013). *CASEL Guide - Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. CASEL.
- × CASEL. (2013, 11 20). *References*. Retrieved from CASEL: <http://www.casel.org/guide/references>
- × Cassidy, S. (2004, August). Learning Styles: An Overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, **Vol. 24, No. 4**, pp. 419-444.
- × Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). *The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood (Working Paper No. 17699)*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- × Clotfelter, C., Ladd, H., & Vigdor, J. (2010). Teacher Credentials and Student Achievement in High School. *Journal of Human Resources*, **Vol. 45 No. 3**, pp. 655-681.

- × Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using? *Roepers Review*, Vol.23, No.2, 72-79.
- × Cunha, F., & Heckman, J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43, pp. 738-782.
- × Cunha, F., & Heckman, J. (2009). The Economics and Psychology of Inequality and Human Development. *Journal of the European Economic Association*, Vol. 7 No. 2/3, pp. 320-364.
- × Curry, L. (1991). Patterns of learning Styles Across Selected Medical Specialities. *Educational Psychology*, 11, pp. 247-278.
- × Danchin, A. (2013, 12 31). *Les langues de la découverte scientifique*. Retrieved from Langage et pensée: http://www.normale-sup.org/~adanchin/causeries/langage_pensee.html
- × Dee, T. (2004). Teachers, Race, and Student Achievement in a Randomized Experiment. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 86 No. 1, pp. 195-210.
- × Dee, T. (2005). A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? *American Economic Review*, Vol. 95 No. 2, pp. 158-165.
- × DGEC. (2007, 06 27). *European Reference Framework - Key Competences for Lifelong Learning*. Directorate-General for Education and Culture, European Commission. Retrieved from European Commission: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html
- × Diperna, J., & Volpe, J. (2005). Self-report on the social skills rating system: Analysis of reliability and validity for an elementary sample. *Psychology in the Schools*, 42(4), pp. 345-354.
- × d'Iribarne, P. (2009). *L'épreuve des différences: L'expérience d'une entreprise mondiale*. Seuil.
- × Dow, G. (2013, 12 05). *Instructional Strategies for Thinking, Collaboration, and Motivation - Creativity testing*. Retrieved from Indiana University: http://www.indiana.edu/~bobweb/r546/modules/creativity/creativity_tests.html
- × Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, Vol. 16 No. 12, pp. 939-944.
- × Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*; Vol. 92, No. 6, pp. 1087-1101.
- × Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. *American Economic Review*, Vol. 101 No. 5, pp. 1739-1774.
- × Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- × ESP. (2013). *ESP Longitudinal Study of Skill Dynamics (preliminary version)*. OECD Centre for Educational Research and Innovation.
- × Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 78(7), pp. 674-681.
- × Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles In Engineering Education. *Engineering Education*, 78(7), pp. 674-681.
- × Gartstein, M., & Rothbart, M. (2003). Studying Infant Temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, Vol. 26 No. 1, pp. 64-86.
- × Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- × Hanushek, E., & Rivkin, S. (2006). Teacher Quality. In E. Hanushek, & F. Welch, *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2 (pp. 1051-1078). Elsevier.
- × HAYS. (2013, 3 15). *Top ten global skills shortages*. Retrieved from HAYS: http://www.hays.com.au/press-releases/HAYS_014352
- × Heckman, J. (2011). *Integrating Personality Psychology into Economics*. Bonn: IZA.
- × Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. NBER - National Bureau of Economic Research - <http://www.nber.org/papers/w12006>.
- × Henry, A. (2011). Les traductions vietnamiennes d'un code d'éthique français. *Gérer et comprendre - Annales des Mines; 2011 /2, No. 104*, pp. 48-60.
- × Hustedt, J., Barnett, W., Jung, K., & Friedman, A. (2010). *The New Mexico PreK Evaluation: Impacts From the Fourth Year (2008-2009) of New Mexico's State-Funded PreK Program*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- × INSERM. (2005). *Trouble des Conduites chez l'Enfant et l'Adolescent*. Paris: Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale.
- × Jennings, J., & DiPrete, T. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, Vol. 83 No. 2, pp. 135-159.
- × Judge, T., Erez, A., & Bono, J. (1998). The Power of Being Positive: the relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11 (2/3), pp. 167-187.

- × Kaspar, B. (2010). How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An International Review of the Effects of Early Interventions for Children from Different Social Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 25 No. 2, pp. 140–165.
- × Kirkley, J. (2003). *Principles for Teaching Problem Solving*. Indiana University: Plato Learning.
- × Krämer, W. (2013). La langue maternelle, moteur de la créativité de la pensée. *Trivium 15*, p. <http://trivium.revues.org/4682>.
- × Layman, L., Cornwell, T., & Williams, L. (2006, March). Personality Types, Learning Styles, and an Agile Approach to Software Engineering Education. *SIGCSE'06*, (pp. 428-432). Houston, Texas.
- × Li, H., & Lopez, V. (2004, Jul;41(5)). Chinese translation and validation of the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children. *International Journal of Nursing Studies*, pp. 463-469.
- × Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005, Nov. 131(6)). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, pp. 803-55.
- × Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, Vol. 41 No. 1, pp. 115-157.
- × Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence - Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- × McClelland, D. C. (1973, January). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, Vol 28(1), pp. 1-14.
- × McCubbin, M., McCubbin, H., & Thompson, A. (1998). Family problem solving communication index. In H. McCubbin, *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice* (pp. 639–686). Madison: University of Wisconsin Press.
- × Meer, J. (2007). Evidence on the Returns to Secondary Vocational Education. *Economics of Education Review*, Vol. 26 No. 5, pp. 559–573.
- × Milligan, K., & Stabile, M. (2011). Do Child Tax Benefits Affect the Well-being of Children? Evidence from Canadian Child Benefit Expansions. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 3 No. 3, pp. 175–205.
- × Morris, A. (2011). Student Standardised Testing. Paris: OECD.
- × Munro, J. (2012, 10). *Insights into the creativity process: identifying and measuring creativity*. Retrieved from Melbourne Graduate School of Education: https://students.education.unimelb.edu.au/selage/pub/readings/creativity/UTC_Assessing__creativity_.pdf
- × NACE. (2013, 10). *The Candidate Skills/Qualities Employers Want*. Retrieved from National Association of Colleges and Employers: <http://www.naceweb.org/about-us/press/skills-qualities-employers-want.aspx>
- × Oreopoulos, P. (2003). The Long-Run Consequences of Living In A Poor Neighborhood. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118 No. 4, pp. 1533–1575.
- × P20. (2013, 12 31). *Parenting 2.0 - Raising Humanity Collaboratively and Consciously*. Retrieved from Parenting 2.0: <http://parenting2pt0.org/about/parenting-2-0/>
- × Payne, D., & Killonen, P. (2012, January 11-13). The role of non-cognitive skills in academic success. *21st Century Knowledge and Skills: The New Curriculum and the Future of Assessment*.
- × Poropat, A. (2011, Mar 81(Pt 1)). The Eysenckian personality factors and their correlation with academic performance. *Br J Educ Psychol.*, pp. 41-58.
- × Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. (2010). Preschool education, educational attainment, and crime prevention: Contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review*, 32, pp. 1054-1063.
- × Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. London: Penguin Books Ltd.
- × Roberts, B. (2009). Back to the Future: Personality and Assessment and Personality Development. *Journal of Research in Personality*, 43, pp. 137-145.
- × Rockoff, J., Jacob, B., Kane, T., & Staiger, D. (2010). Can You Recognize an Effective Teacher When You Recruit One? *Education Finance and Policy*, Vol. 6 No. 1, pp. 43–74.
- × Rodkin, P., Ryan, A., Jamison, R., & Wilson, T. (2013, June). Social goals, social behaviour, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49(6), pp. 1139-1150.
- × Rosen, J., Glennie, E., & Dalton, B. (2010). *Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives in Educational Research*. RTI Press.
- × Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- × Ryan, A., & Shim, S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations Toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*; 32, pp. 1246-1263.
- × Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9, pp. 185-211.
- × Schmitt, D., & Allik, J. (2005, October). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring

the universal and culture-specific features of global self-esteem.

Journal of Personality and Social Psychology, 89(4), pp. 623-642.

× SDRG. (2012). *Positive Youth Development in the United States - Chapter I*. Social Development Research Group (SDRG), University of Washington - NICHD, <http://aspe.hhs.gov/hsp/positiveyouth-dev99/Chapter1.htm>.

× Stevens, A., & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, Vol. 30 No. 2, pp. 289-299.

× UNICEF. (2013, 11 14). *Comment distinguer les compétences émotionnelles, sociales et civiques*. Retrieved from UNICEF: http://www.unicef.org/french/lifeskills/index_whichskills.html

× UNICEF. (2013, 11 20). *Life skills - Technical and policy documents*. Retrieved from UNICEF: http://www.unicef.org/lifeskills/index_14932.html

× UNICEF. (2013, 11 14). *life skills - the Big Picture*. Retrieved from UNICEF: http://www.unicef.org/lifeskills/index_statistics.html

× University of Kent. (2013, 11 22). *What are the top ten skills that employers want?* Retrieved from University of Kent: <http://www.kent.ac.uk/careers/sk/top-ten-skills.htm>

× Vockley, M. (2008). *Maximizing the Impact: the pivotal role of technology in a 21st century education system*. Partnership for 21st Century Skills.

× WHO. (2003). *Skills for Health - Document 9*. Information Series on School Health.

× Wikipedia. (2013, 11 14). *life skills*. Retrieved from Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Life_skills

× Willis, J., Dumont, R., & Kaufman, A. (2011). Factor-Analytic Models of Intelligence. In R. Sternberg, & S. Kaufman, *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 39-57). New York, NY: Cambridge University Press.



SynLab.

www.syn-lab.fr