



Syn Lab.

COMPÉTENCES  
ÉMOTIONNELLES,  
SOCIALES ET CIVIQUES



REVUE DE LITTÉRATURE  
THÉORIQUE



# SOMMAIRE

---

## HISTORIQUE ET DÉFINITION DU CONCEPT DE COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES | 3

- 01. Introduction au concept | 3
- 02. Définition du concept | 4
- 03. Principales approches | 5

## L'ÉMERGENCE DES PROGRAMMES DE FORMATION SUR LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES | 8

- 01. Motivation - De la prévention des comportements à risques à l'accomplissement humain | 8
- 02. Où les compétences émotionnelles, sociales et civiques se développent-elles ? | 10

## LE LIEN ENTRE LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES ET LA PERSONNALITÉ | 12

- 01. Façons dont les aptitudes individuelles interagissent avec l'acquisition des compétences émotionnelles, sociales et civiques | 12
- 02. Quels indices de personnalité et d'apprentissage peuvent nous aider à en savoir plus sur le développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques | 14

## INTERACTION ENTRE LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES, LA CULTURE ET LES VALEURS | 15

## CONCLUSION | 17

## BIBLIOGRAPHIE | 18

# HISTORIQUE ET DÉFINITION DU CONCEPT DE COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES

## 01. INTRODUCTION AU CONCEPT

Au cours des vingt dernières années, les compétences émotionnelles, sociales et civiques ont suscité un intérêt croissant dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie.

3.

**L'UNICEF** ABORDE CE THÈME POUR LA PREMIÈRE FOIS SUR SON SITE INTERNET *À LA FIN DES ANNÉES 1980.*

**L'ORGANISATION AMÉRICAINE CASEL** (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING), QUI ENCOURAGE L'APPRENTISSAGE SOCIO-ÉMOTIONNEL À L'ÉCOLE, FAIT RÉFÉRENCE À DES ÉTUDES SUR CE THÈME *AU DÉBUT DES ANNÉES 1990.*

Dans des contextes différents décrits ci-après, les « compétences émotionnelles, sociales et civiques » englobent diverses aptitudes appelées parfois « compétences du XXI<sup>e</sup> siècle », « capacités d'apprentissage tout au long de la vie », « compétences non cognitives » (c.-à-d. l'intelligence émotionnelle et sociale), « aptitudes de la vie quotidienne ». A l'exception du terme « compétences », qui semble être apparu la première fois dans le cadre de tests d'aptitude en 1973, toutes les références à ces aptitudes sont très récentes.

× **Un projet appelé ATC21S** (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) sur l'évaluation et l'enseignement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle a été lancé au Forum mondial de l'apprentissage et des technologies à Londres en 2009.

× **Un texte européen intitulé « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - Un cadre de référence européen »** a été publié au Journal officiel de l'Union européenne le 30 décembre 2006.

× **Le concept d'intelligence sociale** est relevé pour la première fois dans des ouvrages de psychologie, dans les années 1920, suite aux travaux du psychologue américain Edward Thorndike, selon lequel il existait trois principaux aspects du développement intellectuel : l'intelligence abstraite qui désigne la capacité à traiter et comprendre différents concepts ; l'intelligence mécanique qui représente la capacité à manipuler des objets physiques ; et l'intelligence sociale qui recouvre la capacité à gérer l'interaction humaine.

× **La notion d'intelligence émotionnelle** est apparue dans les années 1980. Les psychologues Salovey et Mayer la définissent comme un ensemble de capacités qui aident à apprécier et réguler les émotions, mais aussi à utiliser

les sentiments pour motiver, planifier et réaliser. Le professeur de psychologie Gerald Matthews et ses confrères constatent le vif intérêt du public pour ce concept à partir de 1995, avec la publication du best-seller du psychologue américain Daniel Goleman, « Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ », ainsi que la parution d'un article du Time Magazine intitulé « The EQ Factor » sur le quotient émotionnel.

× **Dans le domaine de l'efficacité au travail**, le théoricien Richard Boyatzis s'appuie sur les travaux du psychologue David McClelland et définit le terme « compétences » comme un ensemble de compétences sensiblement identiques aux « compétences émotionnelles, sociales et civiques ».

## 02. DÉFINITION DU CONCEPT

Le concept de compétences émotionnelles, sociales et civiques n'a pas de définition stricte. L'UNICEF reconnaît que ce qu'elle désigne généralement par « compétences émotionnelles, sociales et civiques » ou « compétences psychosociales et interpersonnelles » n'est pas établi de manière définitive. De plus, ces compétences intangibles et difficiles à mesurer ont parfois tendance à se chevaucher. Les définitions ci-dessous offrent un cadre pour appréhender les compétences émotionnelles, sociales et civiques :

### > COMPÉTENCES FONDAMENTALES HORS ENSEIGNEMENT SCOLAIRE :

ce sont les compétences autres que celles, comme la lecture, l'écriture, le calcul, etc., qui sont enseignées en milieu scolaire classique.

### > COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES NON COGNITIVES

### > CAPACITÉ D'ADAPTATION SOCIALE :

cette capacité permet à chacun de résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

### > COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES :

ces compétences, soutenues par des consortiums d'entreprises dans le cadre du projet ATC21S, incluent un sous-ensemble de compétences personnelles et sociales qui aideront chacun à s'imposer dans un collectif. De nombreuses études démontrent aussi l'importance des compétences acquises hors enseignement scolaire dans la réussite professionnelle.

L'UNICEF s'est inspiré de ces approches pour parvenir à la synthèse suivante :

« Que l'on parle d'apprentissage des compétences émotionnelles, sociales et civiques, de compétences non-cognitives ou d'éducation sanitaire basée sur l'acquisition de compétences, l'idée centrale reste la même : *fournir une éducation qui aide les jeunes à mener une réflexion critique, résoudre les problèmes, avoir confiance en eux et interagir avec autrui de manière constructive et efficace.* »

### 03. PRINCIPALES APPROCHES

#### L'UNICEF ET L'APPRENTISSAGE DES APTITUDES À LA VIE QUOTIDIENNE

La définition donnée par l'UNICEF englobe trois grandes catégories de compétences :

- × Réflexion critique et capacité à résoudre les problèmes ;
- × Contrôle et confiance en soi ;
- × Interaction avec autrui de manière constructive et efficace.

Chacune de ces catégories est détaillée par l'UNICEF de la façon suivante :

##### 01. APTITUDES À LA PRISE DE DÉCISION ET À LA RÉFLEXION CRITIQUE

- × prise de décision et règlement de problèmes,
- × réflexion critique.

##### 02. CAPACITÉ D'ADAPTATION ET GESTION DE SOI

- × renforcement du locus de contrôle interne,
- × contrôle des sentiments,
- × gestion du stress.

##### 03. APTITUDES À LA COMMUNICATION ET COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES

- × aptitudes à la communication interpersonnelle,
- × aptitudes à la négociation/refus,
- × compassion,
- × coopération et travail d'équipe,
- × aptitudes à la mobilisation.

#### POSITION DE L'ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS) SUR L'APPRENTISSAGE DES « LIFE SKILLS »

L'OMS a observé que « le rôle des compétences psychosociales et interpersonnelles dans le développement des jeunes était de plus en plus reconnu et manifeste », et que ces compétences les aidaient à se protéger des risques qui menacent leur santé. Selon l'OMS, les compétences émotionnelles, sociales et civiques désignent un « ensemble de capacités permettant à chacun d'adopter un comportement adaptable et positif pour répondre efficacement aux exigences du quotidien ». Ces capacités sont classées en trois grandes catégories qui correspondent globalement à celles de l'UNICEF :

##### 01. APTITUDES À LA COMMUNICATION ET COMPÉTENCES INTERPERSONNELLES

- × Communication interpersonnelle
- × Négociation/refus
- × Développement de l'empathie
- × Coopération et travail en équipe
- × Argumentation

##### 02. APTITUDES À LA PRISE DE DÉCISION ET À LA RÉFLEXION CRITIQUE

- × Prise de décision et résolution de conflits
- × Réflexion critique

##### 03. CAPACITÉ D'ADAPTATION ET GESTION DE SOI

- × Confiance en soi et capacités à assumer le contrôle, prendre des responsabilités, faire la différence ou apporter le changement
- × Gestion des sentiments
- × Gestion du stress

## COMPÉTENCES CLÉS POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE - UN CADRE DE RÉFÉRENCE EUROPÉEN

Ce texte est l'annexe d'une « recommandation » du Parlement européen. L'approche de l'UE était motivée par un souci d'équilibre et de cohésion entre les différents Etats européens, ainsi que le souhait de maintenir la compétitivité économique. Ce cadre de référence repose sur l'hypothèse que « chaque citoyen devra avoir à son actif un large éventail de compétences clés pour s'adapter avec sou-

plesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé ». De plus, « l'[é]ducation, dans sa fonction à la fois sociale et économique, a un rôle fondamental à jouer », visant à fournir les outils pour une égalité d'accès à ces compétences dans les Etats membres, notamment aux groupes défavorisés.

Le cadre de référence décrit **les huit compétences clés** suivantes :



01.

COMMUNICATION  
DANS LA LANGUE  
MATERNELLE



02.

COMMUNICATION  
EN LANGUES  
ÉTRANGÈRES



03.

COMPÉTENCE  
MATHÉMATIQUE &  
COMPÉTENCES DE  
BASE EN SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES



04.

COMPÉTENCE  
NUMÉRIQUE



05.

APPRENDRE À  
APPRENDRE



06.

COMPÉTENCES  
SOCIALES ET  
CIVIQUES



07.

ESPRIT  
D'INITIATIVE  
ET D'ENTREPRISE



08.

SENSIBILITÉ  
ET EXPRESSION  
CULTURELLES

Le cadre précise que « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution des problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments interviennent dans les huit compétences clés ». Il explique également que les « compétences clés » sont « aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance ».

## PROJET ATC21S

Ce projet de recherche, parrainé par de grands groupes informatiques comme CISCO, Intel et Microsoft, étudie les compétences considérées comme essentielles dans une économie du XXI<sup>e</sup> siècle fondée sur la connaissance. Il définit globalement les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle comme des capacités à « communiquer, partager et utiliser l'in-

formation pour résoudre des problèmes complexes, mais aussi à s'adapter et innover face à de nouvelles exigences et selon les circonstances, [et] enfin à mobiliser et développer la puissance technologique pour créer des connaissances et accroître la capacité humaine et la productivité ».

Le projet ACTC21S définit dix éléments répartis en quatre catégories parmi les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle :

#### 01. MODES DE RÉFLEXION

- × créativité et innovation
- × réflexion critique, résolution de problèmes, prise de décision
- × apprendre à apprendre, métacognition

#### 02. MODES DE TRAVAIL

- × communication
- × collaboration (travail d'équipe)

#### 03. OUTILS DE TRAVAIL

- × maîtrise de l'information
- × maîtrise des technologies de l'information et de communication

#### 04. VIE DANS LE MONDE

- × citoyenneté (locale et mondiale)
- × vie et carrière
- × responsabilité personnelle et sociale (y compris la sensibilité culturelle et la compétence)

### CASEL (COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING)

CASEL est l'une des principales organisations à promouvoir l'apprentissage socio-émotionnel aux États-Unis. Sa mission est « d'aider à ce que l'apprentissage socio-émotionnel, sur la base d'éléments concrets, soit intégré à l'éducation de la maternelle au lycée ». La CASEL a identifié cinq ensembles interdépendants de compétences cognitives, affectives et comportementales :

- × Conscience de soi
- × Gestion de soi
- × Conscience sociale
- × Compétences relationnelles
- × Prise de décision responsable

### D'UNE APPROCHE FONDÉE SUR **LES COMPÉTENCES À L'APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES** ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES

A l'instar de David McClelland, Richard Boyatzis définit une compétence « comme un ensemble d'ensembles de comportements liés mais différents, organisés autour d'un concept sous-jacent, [appelé] l'intention ». S'appuyant sur les travaux évoqués précédemment, il affirme qu'il existe des groupes de compétences qui distinguent les performances exceptionnelles des performances moyennes dans de nombreux pays. Cela inclut les compétences suivantes :

#### COMPÉTENCES DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

- × Conscience de soi
- × Autorégulation

#### COMPÉTENCES DE L'INTELLIGENCE SOCIALE

- × Conscience sociale
- × Gestion des relations

#### COMPÉTENCES DE L'INTELLIGENCE COGNITIVE

- × Réflexion systémique
- × Reconnaissance des formes

# L'ÉMERGENCE DES PROGRAMMES DE FORMATION SUR LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES

## 01. MOTIVATION - DE LA PRÉVENTION DES COMPORTEMENTS À RISQUES À L'ACCOMPLISSEMENT HUMAIN

Même si les programmes de développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques visent généralement tous à inculquer un « comportement adaptable et positif », une analyse approfondie révèle des distinctions entre les objectifs de ces programmes, que ce soit par des différences d'orientation et de stratégie, ainsi que les contextes culturels. Ces différents objectifs sont les suivants :

### Prévenir les comportements à risques

La création de programmes d'apprentissage de l'intelligence sociale était initialement motivée par la prévention des comportements à risques ou nuisibles. Ainsi, les premiers programmes concernaient principalement la santé et la prévention de la toxicomanie. Exemple : le programme de prévention de la violence en 1986. Toutefois, plusieurs de ces programmes ont évolué vers une approche plus pédagogique étant donné la relative inefficacité constatée de l'approche par la prévention des comportements.

### Renforcer la cohésion des communautés élargies

Dans une société toujours plus mondialisée, le sentiment d'appartenance est également en train d'évoluer lentement vers les communautés élargies. Un changement qui est souvent plus visible dans les sociétés plus développées. Ainsi, les personnes qui entretenaient avant uniquement des relations avec leur famille ou le voisinage proche tissent aujourd'hui des liens avec des gens du monde entier. Naturellement, cet élargissement des relations s'effectue d'abord avec des personnes partageant des valeurs et des cultures similaires.

## Améliorer les résultats scolaires

Même si ce n'était pas le but recherché, les programmes d'apprentissage social et émotionnel peuvent avoir un impact positif sur les résultats scolaires, offrant ainsi un argument supplémentaire pour leur généralisation. Selon des données analysées par Brunello et Schlotter, il apparaît que « les compétences non cognitives comme la motivation et l'application ont une incidence sur les résultats aux tests cognitifs. » De plus, les compétences non cognitives ont un impact significatif sur le niveau scolaire.

## Stimuler l'employabilité et la réussite professionnelle

De nombreuses études ont été menées dans différents pays afin de déterminer quelles sont les compétences les plus recherchées par les employeurs. Après avoir effectué la synthèse de certaines de ces études, l'Université britannique du Kent a suggéré la liste suivante des dix principales compétences professionnelles, dont six sont des compétences non cognitives (en italique) :

- × *Communication orale*
- × *Travail d'équipe*
- × Sens commercial
- × Analyse et enquête
- × *Initiative et automotivation*
- × *Détermination à faire avancer les choses*
- × Communication écrite
- × Planification et organisation
- × *Flexibilité*
- × *Gestion du temps*

Plusieurs études ont relevé une corrélation positive entre les compétences non cognitives, les revenus et l'emploi. Dans une analyse, Brunello et Schlotter ont conclu « qu'une mesure composite de traits non cognitifs était au moins aussi importante que des résultats à des tests cognitifs, le milieu parental et le nombre d'années de scolarité dans la prévision des revenus horaires ».

## Développer des compétences de leadership

En s'appuyant sur différentes études de compétences visant à prévoir l'efficacité des managers, Boyatzis souligne : Les conditions minimum requises pour occuper un poste ou les groupes de compétences « seuil », lesquels comprennent le savoir-faire et l'expérience, les connaissances et un assortiment de compétences cognitives de base ; Les compétences qui différencient les performances exceptionnelles des performances moyennes (voir l'approche fondée sur les compétences, traitée précédemment), où l'intelligence émotionnelle et l'intelligence sociale jouent un rôle primordial.

## S'adapter aux besoins changeants de la société

Plusieurs études soulignent que les individus doivent être capables de développer de nouvelles compétences pour s'adapter à un environnement en constante évolution. Par exemple, le consortium ACT21S effectue l'observation suivante :

*Qu'il s'agisse d'un technicien ou d'un professionnel, la réussite repose plutôt sur la capacité à communiquer, partager et utiliser l'information pour résoudre des problèmes complexes, mais aussi à s'adapter et innover face à de nouvelles exigences et selon les circonstances et à mobiliser et développer la puissance technologique pour créer des connaissances et accroître la capacité humaine et la productivité.*

## Expliquer les nouveaux modèles d'apprentissage, les profils d'apprenants et les outils d'apprentissage

Selon trois observations, les technologies de l'information vont jouer un rôle croissant dans l'enseignement et l'apprentissage.

**Premièrement**, le modèle constructiviste suggère un changement dans l'approche de l'enseignement en encourageant davantage l'interaction entre les apprenants.

**Deuxièmement**, les apprenants des dernières générations sont nés dans une société dans laquelle les informations se renouvellent de façon rapide et constante. Les nouvelles générations déploient ainsi naturellement des stratégies pour trouver, apprendre et oublier, lesquelles reposent principalement sur la socialisation dans la réalité ou sur les réseaux sociaux. Les jeunes générations développent donc un esprit d'exploration et interactif, tout en devenant moins soumis au modèle d'apprentissage classique, linéaire et unilatéral.

**Troisièmement**, les outils technologiques commencent à être reconnus comme un moyen efficace de gérer à la fois les changements pédagogiques et sociaux :

- × Internet contribue à ce que l'ensemble des informations, y compris les cours et les informations pédagogiques de grande qualité, soient accessibles à tous. Les enseignants ne peuvent plus se considérer comme les seuls bastions de l'information. Ils doivent trouver leur valeur ajoutée ailleurs, notamment en soutenant les efforts des apprenants pour transformer les informations en connaissances et en compétences.

- × Internet est également un puissant outil pour bâtir et éduquer des communautés comme celles susceptibles d'aider les gens à apprendre. Les réseaux sociaux, les forums, les blogs etc. permettent aux élèves d'aborder des idées et d'apprendre.

La plupart des groupes qui étudient les compétences émotionnelles, sociales et civiques à la lumière de ces changements sociétaux reconnaissent que l'évolution de la pédagogie actuelle est nécessaire et que les technologies de l'information ont un rôle clé à jouer dans cette évolution. Les changements nécessaires doivent clairement couvrir non seulement les compétences non cognitives, mais aussi un ensemble de capacités de réflexion supérieures, comme la résolution des problèmes.

## 02. OÙ LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES SE DÉVELOPPENT-ELLES ?

L'APPRENTISSAGE DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES **EST FORTEMENT INFLUENCÉ PAR LE CADRE DE VIE ET LE CONTEXTE DANS LEQUEL LES GENS APPRENNENT ET OPÈRENT.**

Les compétences émotionnelles, sociales et civiques se développent tout au long de la vie d'une personne en fonction des différentes expériences qui jalonnent son enfance et sa vie adulte, que ce soit chez elle, à l'école, dans son voisinage et au travail. Dans le milieu professionnel, ce développement est en grande partie autogéré. La forte corrélation entre la qualité de l'éducation dès le plus jeune âge et le développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques nous amène à nous concentrer sur les trois contextes rencontrés pendant l'enfance : le foyer, le voisinage/ le quartier et l'école. Nous allons ainsi examiner ci-après les résultats d'études empiriques qui abordent le rôle de ces contextes sur le développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques.

## LE FOYER

Les résultats de ces études menées principalement aux Etats-Unis sont les suivants :

- × Le fait que la mère travaille semble avoir un léger impact négatif sur le développement cognitif et le bien-être de l'enfant, mais uniquement en cas d'emploi à plein temps la première année. Toutefois, l'avantage économique que procure un travail et qui se répercute sur le bien-être de la famille peut effacer cet aspect négatif.
- × La perte d'emploi du père a des effets négatifs sur la réussite scolaire de l'enfant et peut même conduire à un comportement délinquant. Ces effets semblent également liés au stress et au problème de revenu.
- × L'augmentation du revenu ou des ressources financières est bénéfique au développement de l'enfant résidant dans un ménage défavorisé. Ni l'importance des bénéfices secondaires (comme la baisse du stress des parents) ni une moindre motivation à trouver un travail en cas d'attribution d'avantages financiers n'ont été démontrées.

## L'ÉCOLE

L'environnement scolaire tient un rôle majeur dans le développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques, car ce n'est pas seulement le lieu consacré à l'éducation, c'est aussi celui où les jeunes passent une grande partie de leurs premières années.

### Petite enfance

De nombreuses études indiquent que l'inscription en structure dédiée à la petite enfance est généralement positive en termes de développement cognitif, avec des effets apparents encore plus grands parmi les minorités ethniques et les groupes défavorisés socio-économique-

## LE VOISINAGE/ LE QUARTIER

L'influence du voisinage est difficile à étudier en raison de la fréquente catégorisation établie sur des critères administratifs plutôt que communautaires, et de la variété des caractéristiques familiales au sein d'un même quartier. En outre, les études existantes n'ont pas fourni de résultats totalement cohérents. Des études réalisées en Europe et dans les pays nordiques ont montré que le voisinage d'une personne avait un effet mineur sur les résultats par rapport aux facteurs familiaux ou scolaires.

ment. Certains auteurs ont constaté que le placement dans ce type de structure préparait mieux à l'école et améliorait les aptitudes en mathématiques et en lecture, mais augmentait aussi les problèmes comportementaux qui persistaient au-delà de la première année de scolarité (après les avantages cognitifs avaient disparu). Toutefois, une autre étude a montré que des interventions de grande qualité avaient un effet positif et durable sur les compétences non cognitives, ce qui pouvait se traduire par un plus haut niveau d'études et un moindre risque d'être au chômage ou de commettre des délits.

### Qualité des enseignants

Une analyse sur la valeur ajoutée des enseignants essaie de démontrer l'impact d'un enseignant donné sur la réussite des élèves, généralement en mesurant le gain annuel sur la moyenne des résultats aux tests des élèves dirigés par l'enseignant en question. Sur la base des recherches effectuées, trois points ressortent :

- × Les enseignants ont un impact sur le développement des compétences non cognitives, mais la portée des performances des enseignants sur les compétences scolaires n'est pas nécessairement liée à la façon dont les performances affectent les compétences sociales et comportementales.

- × L'expérience des enseignants revêt une certaine importance. Cette expérience est principalement acquise au cours des premières années d'enseignement.

- × Le sexe et l'origine ethnique des enseignants ont également une incidence sur les résultats des élèves, dans le sens où les élèves tirent avantage d'avoir un professeur de même origine et de même sexe.

Toutefois, au-delà de ces constatations, rien n'indique clairement quelles sont les caractéristiques d'un professeur (personnalité, connaissances, capacité pédagogique, etc.) qui déterminent sa qualité.

# LE LIEN ENTRE LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES ET LA PERSONNALITÉ

## 01. FAÇONS DONT LES APTITUDES INDIVIDUELLES INTERAGISSENT AVEC L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES

### Compétences cognitives

Les compétences cognitives ont fait l'objet d'études approfondies. Les résultats obtenus soutiennent l'hypothèse qu'un seul facteur (g) peut illustrer une part importante des divergences entre les personnes à travers différents types de tâches cognitives. Le facteur g représente le niveau le plus élevé du modèle en trois niveaux de Willis, Dumont & Kaufman, qui est une extension du modèle d'influence à deux facteurs créé par Cattell et Horn, lequel distingue l'intelligence fluide de l'intelligence cristallisée :

L'intelligence fluide est la capacité à réfléchir et à résoudre des problèmes dans des situations nouvelles par un raisonnement inductif, déductif, logique ou quantitatif. Elle est évaluée par des tests non verbaux (ex. : matrices de Raven). L'intelligence cristallisée est la capacité à utiliser les compétences et les connaissances acquises face à des problèmes relativement courants (ex. : compétences verbales, mathématiques ou scientifiques). La majorité des tests de rendement cognitif employés dans les enquêtes sociales à grande échelle sont axés principalement sur l'intelligence cristallisée.

## Compétences non cognitives

La mesure objective des compétences non cognitives est plus difficile que celle des compétences cognitives. Une des raisons à cela est que contrairement aux compétences cognitives, les compétences non cognitives sont multidimensionnelles et complexes : les principaux éléments qui les composent n'ont pas encore été clairement identifiés et caractérisés. En outre, des chercheurs ont constaté que ces compétences évoluaient souvent tout au long de la vie d'une personne, en particulier si celle-ci suivait une formation appropriée.

Afin de rattacher les compétences non cognitives à certaines dimensions mesurables, différents indices ont ainsi servi à mesurer ces compétences. Parmi les indices les plus connus utilisés figuraient notamment le modèle OCEAN (Big Five) et le MBTI (Myers-Briggs Type Indicator).

Le modèle OCEAN sert souvent à évaluer les compétences non cognitives. Il conceptualise les compétences non cognitives comme des capacités qui sont le produit de la personnalité d'un individu. Roberts a ainsi employé ce modèle pour définir les compétences non cognitives comme des « [s]chémas relativement durables de pensée, de sentiment et de comportement qui reflètent la tendance à répondre d'une certaine façon dans certains contextes ». De même, Reynolds, Temple et Ou ont utilisé ce modèle pour décrire les compétences non cognitives comme « [l]es aspects sociaux, émotionnels et comportementaux de l'apprentissage et du développement. »

## Corrélation entre les compétences cognitives et non cognitives

L'aptitude à autoréguler, et en particulier à gérer ses émotions, s'est révélée une condition essentielle pour tout apprentissage. La capacité à rester assis et concentré est aussi la condition et la conséquence d'une bonne gestion des situations d'apprentissage plus longues et difficiles. De plus, le développement des compétences cognitives et non cognitives est interdépendant : il est ainsi établi que les compétences non cognitives existantes ont une influence positive sur le développement des compétences à la fois cognitives et non cognitives. Et au regard de l'apport non négligeable des compétences non cognitives sur le niveau scolaire (évoqué précédemment), on peut raisonnablement attendre beaucoup des programmes visant à améliorer les compétences non cognitives.

## 02. QUELS INDICES DE PERSONNALITÉ ET D'APPRENTISSAGE PEUVENT NOUS AIDER À EN SAVOIR PLUS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES

### LE MODÈLE OCEAN

Borghans et ses confrères démontrent que parmi les différents types de compétences sociales et émotionnelles, la conscienciosité ou la tendance à être fiable, persévérant et organisé, constitue le trait le plus prédictif pour des conséquences positives sur la vie. La stabilité émotionnelle est également un prédicteur important concernant le niveau d'instruction et la santé.

### LE MBTI

Les principaux indices de personnalité à but général, ainsi que d'autres spécifiquement ciblés ont été utilisés pour essayer de comprendre comment les personnes apprennent de façon préférentielle, mais aussi pour déduire le meilleur moyen d'adapter l'enseignement, soit individuellement, soit au plus grand nombre. Le MBTI (<http://www.myers-briggs.org>) mesure quatre dimensions de personnalité, lesquelles sont répertoriées ci-dessous et accompagnées d'indications élémentaires sur les préférences associées :

- × Introversi n (solitude) ou extraversion (interaction)
- × Sensation (détail) ou intuition (nouveauté)
- × Pensée (logique) ou sentiment (service)
- × Perception (changement) ou jugement (ordre)

### INDICES DE STYLES D'APPRENTISSAGE

D'autres auteurs proposent une typologie de profils abordant plus spécifiquement le processus d'apprentissage. Richard Felder et Linda Silverman ont suggéré des traits visant à déterminer le style d'apprentissage préféré des élèves et le style d'enseignement préféré des éducateurs. Ils ont ainsi défini 5 dimensions pour chacun de ces deux styles, lesquelles correspondent généralement l'une à l'autre :

STYLE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRÉ	STYLE D'ENSEIGNEMENT CORRESPONDANT
<b>Perception</b> : sensorielle (extérieure, sensation) ou intuitive (intérieure)	<b>Contenu</b> : concret (factuel) ou abstrait (théorique, conceptuel)
<b>Stimulation</b> : visuelle (images) ou sonore (mots)	<b>Présentation</b> : visuelle (images) ou verbale (conférences, lectures)
<b>Organisation</b> : inductive (des faits aux principes) ou déductive (des principes aux faits)	<b>Organisation</b> : inductive (des faits aux principes) ou déductive (des principes aux faits)
<b>Processus</b> : actif (par l'engagement) ou réfléchi (par l'introspection)	<b>Participation de l'élève</b> : active (parole, mouvement) ou passive (observation, écoute)
<b>Compréhension</b> : séquentielle (�tape par étape) ou globale (grands bonds, holistiquement)	<b>Perspective</b> : séquentielle (�tape par étape) ou globale (contexte et pertinence)

Même si cette étude était ciblée sur des programmes d'ingénierie, elle reste pertinente pour tout type d'apprentissage, y compris celui de compétences cognitives ou non. Les auteurs ont observé ici plusieurs divergences entre les traits les plus fréquents des élèves et les habitudes les plus fréquentes des éducateurs en cours d'ingénierie. Par exemple, la conception d'une grande partie des cours favorise les élèves intuitifs, alors que la majorité des élèves sont « sensoriels ». En outre, la plupart des élèves sont « visuels », tandis que l'enseignement est plutôt verbal. Enfin, l'induction est le style d'apprentissage naturel, là où la déduction est le style d'enseignement naturel.

Ces auteurs soutiennent aussi que les apprenants « globaux » sont fortement pénalisés par le processus séquentiel habituel d'enseignement. Et parce qu'ils sont minoritaires, il convient d'accorder une attention particulière à ces apprenants qui pourront se révéler extrêmement performants dans leurs fonctions, lesquelles exigeront un esprit de synthèse, une réflexion systémique ou une recherche multidisciplinaire. C'est pourquoi les auteurs recommandent aux éducateurs de trouver de meilleurs compromis selon les différents profils d'élèves.

## INTERACTION ENTRE LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES, LA CULTURE ET LES VALEURS

15.

La plupart, si ce n'est l'ensemble des modèles que nous venons d'aborder, reposent sur une vision définissant les humains comme des individus indépendants et responsables qui interagissent avec des personnes qui le sont tout autant. Un tel modèle est à la base de l'identification et de la distinction des compétences socio-émotionnelles, ainsi que de leur relation avec les compétences intra et interpersonnelles. Toutefois, il n'est pas partagé par la totalité des cultures, et encore moins par celles où l'individu n'est pas l'élément principal ou prédominant de la société, ni dans celles où l'ensemble des individus ne sont pas considérés à la même valeur.

### ELÉMENT SOCIAL ET RAPPORT À SOI

Jeremy Rifkin souligne que la personnalisation est une condition préalable au développement de l'empathie, tant la capacité à se mettre à la place d'autrui pour comprendre et ressentir les sentiments de cette personne peut uniquement se développer entre des personnes dissociées.

### MAÎTRISE DE SOI ET OUVERTURE RELATIONNELLE

Pour l'individu, le fait de décourager l'extériorisation des sentiments nuit au cheminement introspectif vers la conscience de soi. Il devient ainsi plus difficile d'apprendre à contrôler et exprimer des émotions qui ne sont pas bien reconnues ou comprises. Dans des situations extrêmement difficiles, le manque d'extériorisation conduit à la négation de ses propres sentiments, ce qui peut entraîner des troubles psychosomatiques.

Au niveau relationnel, la suppression d'émotions évidentes est un obstacle direct à l'empathie. Cet obstacle peut être surmonté consciemment si l'individu, incapable de montrer ouvertement ses émotions, arrive néanmoins à les reconnaître. Il peut aussi être déjoué inconsciemment si l'on empêche les émotions d'atteindre la conscience de soi. En outre, les gens qui grandissent et vivent dans un cadre où la retenue de ses émotions constitue la norme, sont davantage enclins à développer une plus grande sensibilité face aux signaux émotionnels d'autrui.

## LA LANGUE FAÇONNE LA PENSÉE

### Langue et compétences élémentaires

Selon de récentes études, les gens pensent différemment en fonction de la langue parlée. Certaines compétences cognitives fondamentales, notamment celles liées aux chiffres, à l'espace et au temps, ainsi que certaines compétences non cognitives comme la mémoire et les relations à autrui, sont influencées par la langue.

Les compétences non cognitives sont également influencées par la langue. Des événements peuvent ainsi être interprétés selon l'utilisation de la voix active ou passive. Par exemple, en comparaison aux Anglais, les Espagnols et les Japonais sont moins susceptibles de mentionner l'agent lorsqu'ils décrivent un événement accidentel, et donc moins focalisés sur l'identité de cet agent.

Les attitudes relationnelles sont probablement influencées par la langue. Il a été montré que des personnes bilingues parlant arabe et hébreu affichaient des attitudes implicites plus positives envers les juifs quand elles s'exprimaient en hébreu plutôt qu'en arabe.

## STATUT ET RESPECT D'AUTRUI

Montrer de l'empathie (une compétence sociale clé) exige de s'identifier à autrui pour comprendre les pensées et les sentiments de cette personne. C'est pourquoi l'empathie ne peut être développée et exercée que s'il y a un respect mutuel.

### Langue et représentation du monde

La langue façonne notre relation au monde. Même si ce n'est pas le seul instrument de connaissance, c'est celui privilégié pour construire une représentation du monde. Par exemple, l'ordre des mots en français force la pensée à aller du général au particulier. C'est exactement l'inverse en anglais. Un français parlera ainsi de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN) tandis que l'anglais dira « North American Treaty Organization » (NATO).

Que ce soient les compétences cognitives ou non cognitives, les deux sont influencées par ces différences :

*La plupart des gens peuvent penser de façon créative uniquement dans leur langue maternelle et exclure ainsi de leurs pensées des domaines entiers de connaissances et de la vie si ces derniers ne sont pas abordés dans cette langue.*

# CONCLUSION

De nombreuses approches pédagogiques, comme SEL (Social and émotionnel Learning - apprentissage socio-émotionnel), sont axées exclusivement sur les compétences non cognitives (telles que les compétences intra et interpersonnelles). Toutefois, certaines compétences cognitives n'ont pas été traitées correctement dans les programmes éducatifs classiques. C'est pourquoi nous proposons de porter notre attention en plus des compétences émotionnelles, sociales et civiques sur certaines compétences cognitives qui sont considérées comme essentielles à la réussite personnelle et à l'harmonie sociale.

Nous avons choisi de suivre la classification complète de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), qui divise ces compétences en trois grands groupes : les compétences cognitives de haut niveau, la capacité d'adaptation et la gestion de soi, et les aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles. Le Tableau 1 ci-dessous détaille les compétences de chaque groupe :

COMPETENCES COGNITIVES DE HAUT NIVEAU	Aptitudes à la prise de décision et à la réflexion critique	Prise de décision
		Résolution des problèmes
		Réflexion critique
COMPETENCES NON COGNITIVES	Capacité d'adaptation et gestion de soi	Confiance en soi, prise de contrôle, prise de responsabilités, capacité à faire la différence et apporter des changements
		Capacité à gérer les sentiments
		Capacité à gérer le stress
	Aptitudes à la communication et compétences interpersonnelles	Communication interpersonnelle
		Négation/refus
		Empathie
		Coopération et travail d'équipe
		Soutien

TABLEAU 1 : CLASSIFICATION DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, SOCIALES ET CIVIQUES SELON L'OMS

# 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? *Roeper 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.normalesup.org/~adanchin/causeries/langage\\_pensee.html](http://www.normalesup.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](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](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](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 Out-*

*comes 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](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 noncognitive 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 1*. Social Development Research Group (SDRG), University of Washington - NICHD, <http://aspe.hhs.gov/hsp/positiveyouthdev99/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](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](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](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](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](http://www.syn-lab.fr)