

Non classifié

EDU/CERI/CD(2015)13

Organisation de Coopération et de Développement Économiques
Organisation for Economic Co-operation and Development

21-Oct-2015

Français - Or. Anglais

DIRECTION DE L'ÉDUCATION ET DES COMPÉTENCES
CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (CERI)
COMITÉ DIRECTEUR

ÉDUCATION ET SOCIAL PROGRÈS

Cadre de l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain

Le rapport a été préparé par Oliver P. John, Université de Californie, et Filip De Fruyt, Université de Gent.

Pour toute information complémentaire contacter Koji Miyamoto (Koji.Miyamoto@oecd.org) ou Maria Huerta (Maria.Huerta@oecd.org).

JT03384661

Document complet disponible sur OLIS dans son format d'origine

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.



EDU/CERI/CD(2015)13
Non classifié

Français - Or. Anglais

TABLE DES MATIERES

1. CHAMP D'APPLICATION	4
2. DÉFINITION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES	6
3. RÉSUMÉ DU CADRE DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES	8
3.1. Travailler avec les autres : Deux ensembles de compétences relationnelles	11
3.2. Gérer les émotions : Les compétences de régulation	11
3.3. Atteindre des objectifs : exécution de tâches et ouverture d'esprit	12
3.4. Parcours développemental	13
4. FONDEMENTS	15
4.1. Fondements empiriques solides : Les facteurs de personnalité des Big Five	16
4.2. Pouvoir de prédiction élevé et exhaustivité	29
4.3. La malléabilité	47
5. COHÉRENCE AVEC D'AUTRES CADRES DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS D'ÉDUCATION.....	51
5.1. Prolongements vers d'autres cadres de référence	53
5.2. La sensibilité culturelle	54
5.3. Les composantes des traits de la personnalité et les compétences	55
6. STRATÉGIE DE VALIDATION	56
7. QUESTIONS LIÉES À L'ÉLABORATION DE POLITIQUES.....	58
ANNEXE A. LISTE ALPHABÉTIQUE DES CARACTÉRISTIQUES DU XXI ^E SIÈCLE	60
ANNEXE B. ÉTUDES DE FAISABILITÉ : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES INITIALES	61
REFERENCES	67

Tableaux

Tableau 3.1. .Cadre proposé : Les cinq grands domaines de compétences et les caractéristiques socio-émotionnelles plus spécifiques à chaque domaine, dérivés de l'analyse de la littérature spécialisée.	9
Tableau 4.1. Les domaines de personnalité.....	18
Tableau 4.2. Ensemble minimum de trois facettes pour chaque domaine des Big Five basé sur l'examen de modèles de facettes antérieurs.....	19
Tableau 4.3. Élaboration socio-émotionnelle des Big Five : Exemples de compétences du XXI ^e siècle auto-déclarées	21
Tableau 4.4. Comment les principaux domaines du cadre proposé s'associent-ils aux modèles de domaines d'apprentissage socio-émotionnels et aux aptitudes émotionnelles ?	39
Tableau 5.1. Cartographie des différents cadres proposés pour les compétences socio-émotionnelles et pour les objectifs d'éducation	52

Figures

Figure 3.1.	Proposition de cadre des compétences sociales et émotionnelles.....	8
Figure 3.2.	Les compétences engendrent des compétences	13

1. CHAMP D'APPLICATION

L'étude longitudinale de l'OCDE sur le développement des compétences en milieu urbain a pour objectif de suivre le développement des compétences socio-émotionnelles chez les enfants et les adolescents, et d'évaluer comment celles-ci laissent présager un large éventail de résultats, parmi lesquels le niveau d'instruction, l'employabilité et la position sur le marché du travail, la performance professionnelle, l'état de santé, le bien-être, la connexité relationnelle, l'engagement civique, la conscience environnementale et la criminalité/sécurité (OCDE, 2015a). Ces processus de développement seront étudiés dans divers milieux urbains, chacun caractérisé par des contextes et défis politiques, socioéconomiques et culturels spécifiques. Il s'agira d'une expérience grande nature pour examiner les processus de continuité, le changement, le temps qui passe, les impacts et les résultats des compétences socio-émotionnelles. Si les résultats examinés ont des conséquences directes sur l'individu, ils ont aussi un impact au niveau de la société. Par conséquent, les constatations émanant d'un tel projet devraient fournir des informations indispensables sur les parcours de vie des individus dans leur environnement familial, scolaire et communautaire, ainsi que des résultats de recherche généralisables ayant des répercussions fondamentales sur les politiques et pratiques éducatives.

L'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain s'inscrit dans le prolongement de projets majeurs de l'OCDE qui comportent des mesures socio-émotionnelles, parmi lesquels le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il s'agit d'élargir la couverture des domaines d'évaluation sociaux et émotionnels et de concevoir l'évaluation de manière à pouvoir identifier la trajectoire de croissance de ces compétences. Ces objectifs ambitieux ne présentent pas uniquement des défis en matière de conception d'étude et de recherche ultérieure, mais ils soumettent également à des exigences supplémentaires les constructs clés qui seront examinés. L'étude longitudinale proposée vise à suivre sur une longue durée, le parcours développemental d'un même groupe d'individus. Au lieu d'évaluer le niveau de performance scolaire à l'échelle nationale et internationale et ses liens avec des facteurs contextuels, l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain examinera des trajectoires de croissance au sein de contextes de développement, et documentera la façon dont celles-ci s'influencent réciproquement pour expliquer un large éventail de résultats auxquels les individus et la société en général attachent de la valeur.

Ce rapport présente un cadre conceptuel de compétences sociales et émotionnelles chez les enfants en âge scolaire et les adolescents, en s'appuyant sur un examen de la littérature spécialisée la plus récente et la plus pertinente. Il définit dans un premier temps ce que sont les compétences socio-émotionnelles et la façon dont elles ont été décrites et structurées par différents auteurs. La section suivante expose une vue d'ensemble du cadre conceptuel proposé et présente tout d'abord les trois questions principales identifiées par l'OCDE (2015) : (a) *Travailler avec les autres*, (b) *Gérer les émotions*, et (c) *Atteindre des objectifs*. La section suivante fournit une justification de l'étude et présente le fondement théorique des constructs spécifiques compris dans le cadre, notamment le pouvoir de prédiction et l'exhaustivité, la malléabilité et la stabilité temporelle. La section suivante examine la cohérence du cadre proposé par rapport à d'autres cadres et par rapport aux objectifs d'éducation. Deux sections plus succinctes terminent le rapport : la première expose les stratégies relatives à la validation du cadre proposé dans les quelques années à venir et la deuxième expose les questions d'ordre politique.

Le cadre proposé repose sur de solides fondements empiriques. Il s'appuie sur un grand nombre d'analyses psychométriques de micro-données conduites par des psychologues de différents pays, dans différentes langues et différentes cultures. Il est possible que ce cadre ne soit pas en cohérence avec les cadres similaires des compétences sociales et émotionnelles proposés par des éducateurs en raison des différences dans les méthodologies employées. Par exemple, certains de ces cadres ont été élaborés en synthétisant d'autres cadres existants et complétés d'entretiens qualitatifs avec diverses parties prenantes dont des enseignants, des parents et des employeurs.

2. DÉFINITION DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES

Les compétences sociales et émotionnelles (par exemple, l'établissement d'objectifs, la persévérance, l'optimisme, le contrôle émotionnel, la gratitude, l'intelligence sociale, la curiosité, etc.) ont depuis longtemps suscité l'intérêt. Les chercheurs en éducation, les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les enfants eux-mêmes savent depuis longtemps que l'éducation requiert des interactions entre les gens ; les personnes ne sont pas seulement des êtres sociables de manière intrinsèque, mais elles éprouvent et expriment aussi une large gamme d'émotions. En d'autres termes, la plupart des établissements d'enseignement sont des endroits à la fois profondément sociaux et profondément émotionnels. De précédentes publications de l'OCDE ont montré que la façon dont les élèves, les parents et les enseignants évoluent dans ces processus sociaux et émotionnels peut avoir des conséquences importantes sur une multitude d'aspects relatifs à leur qualité de vie (par exemple, Kautz et al, 2014 ; OCDE, 2015).

Les caractéristiques socio-émotionnelles ont également souvent été répertoriées ces derniers temps comme des éléments clés des *compétences du XXI^e siècle* ou des *compétences d'employabilité* (par exemple, Trilling et Fadel, 2009) car elles incluent un ensemble d'aptitudes considérées comme de plus en plus indispensables pour le développement, l'emploi et le fonctionnement sain des individus dans les sociétés actuelles et futures (National Academy of Sciences, 2012). Alors que les individus et les emplois deviennent de plus en plus interconnectés, complexes et collaboratifs, on s'attend à ce que les caractéristiques socio-émotionnelles prennent encore plus d'importance. De nombreuses compétences du XXI^e siècle ont été proposées au fil des ans (voir l'Annexe 1 qui présente une liste de plus de 160 compétences individuelles décrites dans Trilling et Fadel, 2009 et Fadel, 2014). Elles incluent des concepts comme l'abnégation et l'altruisme, l'interaction et l'enthousiasme, l'innovation et la curiosité, l'autodiscipline et la maîtrise de soi, la stabilité et la sérénité, et bien d'autres encore.

Les psychologues se sont aussi intéressés à un grand nombre de ces caractéristiques et les ont étudiées sous la vaste rubrique des « traits de la personnalité » (John, 1990). Comme nous le décrivons ci-dessous, des recherches poussées ont montré que ces concepts de personnalité peuvent être classés en cinq grands domaines, relativement indépendants et distincts, de différences individuelles en matière de manière de penser, de ressentir et de se comporter, souvent appelés les *Big Five* ou le *Modèle en cinq facteurs*. D'autre part, comme nous le reverrons ci-dessous, la recherche moderne a montré que ces traits ne sont ni innés ni fixes. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les traits de la personnalité se développent par l'interaction de facteurs personnels et environnementaux (c.-à-d. l'apprentissage) et ils font preuve d'une plasticité considérable en particulier dans l'enfance et à l'adolescence.

Dans le même temps, des psychologues du développement et des chercheurs en éducation ont étudié la façon dont l'apprentissage socio-émotionnel peut être amélioré par le biais d'interventions scolaires. Ils se sont concentrés sur des interventions spécifiques et sur leurs contextes particuliers et résultats uniques. Le développement d'un seul modèle généralement accepté, qui pourrait organiser les centaines de compétences sociales et émotionnelles des individus dans une taxonomie cohérente unique, comme le tableau des éléments en chimie ou la taxonomie du règne animal en biologie, a suscité moins d'intérêt auprès des chercheurs. Au contraire, ces derniers ont élaboré une grande quantité de modèles heuristiques. Par exemple, Elias et al. (1997) ont proposé 6 (ou 7) domaines principaux d'apprentissage socio-émotionnel ; Durlak et al. (2011), 5 domaines ; et Saarni (2011), 8. Ces trois modèles diffèrent par le nombre de constructs de compétences majeures qu'ils comprennent, et ne sont pas entièrement cohérents

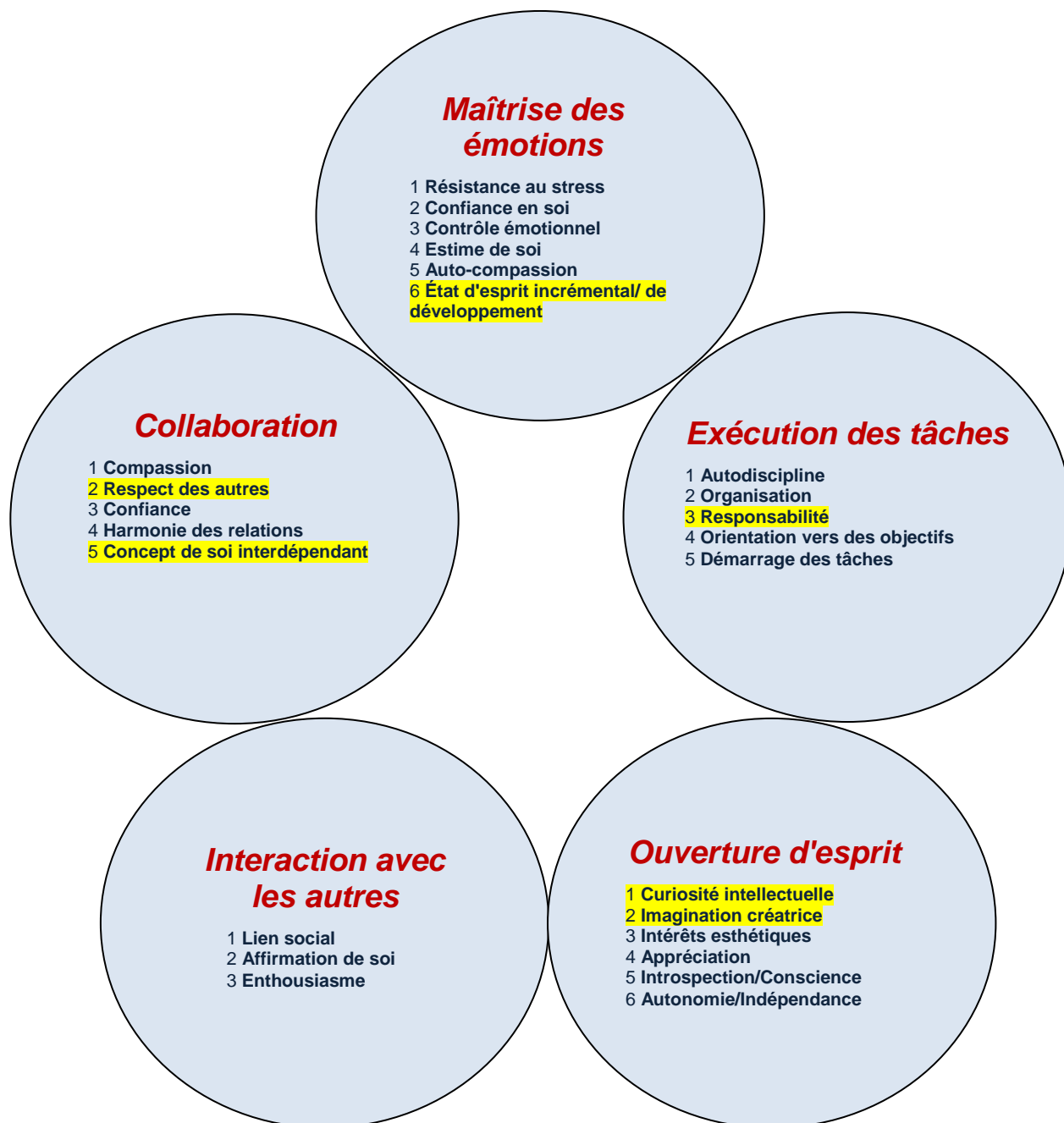
les uns avec les autres. Aucun d'entre eux n'est complet ; ils mettent l'accent sur différents aspects de l'espace des constructs. La section 5 de ce rapport décrit plus en détail comment ces cadres s'associent et se différencient les uns des autres.

L'OCDE (2015) définit les compétences sociales et émotionnelles comme « *des capacités individuelles qui (a) se manifestent par des modèles de pensées, des sentiments et des comportements cohérents, (b) peuvent être développés par des expériences d'apprentissage formelles et informelles, et (c) ont une influence sur d'importants résultats socioéconomiques tout au long de la vie d'un individu* ». Cette définition regroupe les caractéristiques principales des compétences sociales et émotionnelles qui se reflètent dans tous les constructs proposés dans les sections qui suivent, ainsi que dans la littérature sur les compétences du XXI^e siècle, la psychologie de la personnalité, la psychologie du développement et l'apprentissage social et émotionnel.

3. RÉSUMÉ DU CADRE DES COMPÉTENCES SOCIALES ET ÉMOTIONNELLES

La figure 1 résume le cadre des compétences sociales et émotionnelles proposé qui se base sur la très grande littérature conceptuelle et empirique relative aux compétences sociales et émotionnelles qui sera détaillée dans les prochaines sections de ce rapport. Cette section décrit brièvement ce cadre, et la section suivante justifie le choix des cinq grands domaines et des facettes de niveau inférieur correspondantes.

Figure 3.1. Proposition de cadre des compétences sociales et émotionnelles



L'étude longitudinale de l'OCDE sur le développement des compétences en milieu urbain a déterminé trois domaines du fonctionnement de l'individu qui présentent un intérêt particulier : *Gérer les émotions, travailler avec les autres et atteindre des objectifs*. Le cadre conceptuel devrait être en mesure de représenter les plus importantes compétences socio-émotionnelles qui concernent ces trois domaines. Ces derniers ne sont cependant pas, en eux-mêmes, des éléments du cadre empirique, car ce sont des constructs latents *formatifs* : on les qualifie de *formatifs* parce qu'ils sont (comme l'indice des prix à la consommation) établis dans un objectif utilitaire ou descriptif et le plus souvent identifiés à travers une opinion consensuelle ou des traditions dans un domaine. Les variables latentes formatives ont été décrites comme une « mixture » - un mélange d'éléments plus fondamentaux qui peuvent ou non être reliés entre eux. Par exemple, « Travailler avec les autres » combine ensemble des éléments plus fondamentaux comme aider les autres, diriger les autres et suivre les autres qui sont distincts d'un point de vue psychologique et plutôt différents d'un point de vue empirique.

Ces éléments plus fondamentaux sont appelés variables latentes *réflectives* parce qu'ils reflètent l'essence ou la similitude des diverses compétences spécifiques qui peuvent être mesurées. Dans les modèles psychométriques, ces variables latentes réflectives sont également appelées des *facteurs* parce qu'elles sont souvent découvertes par le biais d'une méthode statistique ou d'une analyse factorielle. Comme nous le constaterons dans la section 5 de ce rapport, les éléments du cadre proposé ici peuvent être reliés de façon systématique à des cadres formatifs qui définissent et recommandent des objectifs particuliers pour l'éducation. Il a en effet été suggéré que « les diverses listes de compétences du XXI^e siècle qui ont été proposées jusqu'à présent sont des variables formatives identifiées par consensus » (Académie nationale des sciences, 2012, p.27).

Quels sont ces constructs latents réflectifs plus fondamentaux ? Comme le montre la figure 3.1, au degré d'abstraction le plus élevé, les constructs de compétences socio-émotionnelles peuvent être répartis en cinq grands domaines. Cependant, ces cinq distinctions se font à un niveau très abstrait et chacun de ces cinq domaines a par conséquent été sous-divisé en plusieurs constructs spécifiques définis de manière plus précise et appelés *facettes*. Le tableau 3.1 présente un bref libellé de chacune de ces facettes, suivi d'une courte définition, et (le cas échéant) illustre les concepts par un exemple entre parenthèse.

Tableau 3.1. Cadre proposé : Les cinq grands domaines de compétences et les caractéristiques socio-émotionnelles plus spécifiques à chaque domaine, dérivés de l'analyse de la littérature spécialisée

1. L'interaction avec les autres
<p>1. L'approche sociale et la relation : Est capable d'approcher les autres, les amis comme les étrangers, initie et maintient des relations sociales ; sont à l'aise pour le travail de groupe, possèdent des compétences de communication et de prise de parole en public (Est extraverti, à l'aise avec les gens)</p> <p>2 L'affirmation de soi (ou courage): Est capable d'exprimer ses opinions, ses besoins et ses sentiments, et d'exercer une influence sociale ; a les capacités d'affirmer sa propre volonté pour atteindre des objectifs en dépit de l'opposition, sait prendre la parole, prendre position et se confronter aux autres si nécessaire ; a du courage (Assume des rôles de leader)</p> <p>3 L'enthousiasme : A la passion et la joie de vivre ; aborde la vie de tous les jours avec énergie, exaltation et spontanéité (Déborde d'énergie, montre de l'enthousiasme)</p>
2. La collaboration : « Prendre soin » des autres et « se lier d'amitié »
<p>1 La compassion : La gentillesse et la bienveillance envers les autres reposent sur le fait de se mettre à leur place et d'avoir de l'empathie pour leur bien-être. Elles donnent de la valeur aux relations proches et poussent à s'y investir (Est attentionné et aimable avec tout le monde).</p> <p>2 Le Respect des autres (la politesse) : Traiter les gens avec respect et politesse, de la façon dont on voudrait soi-même être traité, selon des notions d'équité, de justice et de tolérance (Est respectueux, traite les autres avec respect, contrairement à un comportement où on enfreint les règles).</p> <p>3 La Confiance : Part du principe que les autres sont en général bien intentionnés et pardonne à ceux qui se sont trompés ; évite de juger les autres sévèrement, donne aux gens une seconde chance (A un a priori positif sur les gens)</p>

4 L'harmonie des relations : Vit en harmonie avec les autres et apprécie l'interconnectivité entre tous les individus ; inclut ceux qui ont des origines, des coutumes, des croyances différentes (Je trouve qu'il est important de respecter les décisions prises par le groupe).

5 Le concept de soi interdépendant : Ressent qu'il fait partie d'un ensemble, interconnecté et indissociable de groupes importants, comme sa famille (Je sens que mon destin s'entremêle avec celui de ceux qui m'entourent).

3. La maîtrise des émotions

1 La Résistance au stress : Gère efficacement l'anxiété et la réponse au stress ; reste serein face aux inquiétudes excessives et est capable de résoudre les problèmes avec calme (Est détendu, gère bien le stress)

2 La Confiance en soi : A des attentes positives pour soi-même et face à la vie ; anticipe la réussite dans les actions entreprises ; a un état d'esprit « volontariste » (Se sent à l'aise, bien dans sa peau)

3 Le contrôle émotionnel : A des stratégies efficaces de modération de l'humeur, de la colère et de l'irritation ; est capable de rester tranquille et stoïque face aux frustrations ; n'est pas maussade ni d'humeur changeante (Contrôle ses émotions et son tempérament)

4 L'Estime de soi : S'accepte et s'évalue positivement (Je suis conscient de ma valeur.)

5 L'Auto-compassion : A une approche attentive, bienveillante et d'acceptation envers soi-même, plutôt que trop critique ou culpabilisante (Lorsque je suis dans une mauvaise passe, je prends soin de moi)

6 L'état d'esprit incrémental (ou de développement) : Croit que les choses changent, que les êtres humains peuvent s'améliorer, apprendre, se développer, et que les efforts amélioreront son avenir personnel (Lorsque les choses vont mal, j'essaie de voir comment les arranger, plutôt que de penser « qu'est ce qui ne tourne pas rond chez moi »)

7 La peur du bonheur : Les croyances et l'inquiétude que le bonheur mène à de mauvais résultats (Je préfère ne pas trop me réjouir, parce qu'en général après le bonheur vient la tristesse)

4. L'exécution de tâches

1 L'autodiscipline : Le cran, la persévérance et le contrôle volontaire sont des concepts apparentés qui impliquent des compétences de concentration : la capacité de concentrer son attention sur la tâche en cours et d'éviter les distractions afin d'atteindre des objectifs personnels (Est efficace, fait bouger les choses)

2 L'organisation : Les compétences organisationnelles sont essentielles pour la planification et l'exécution de plans pour atteindre des objectifs à plus long terme (Range et organise)

3 La responsabilité : La gestion du temps, la ponctualité et le fait d'honorer ses engagements sont des éléments cruciaux de la fiabilité et de la cohérence, et pour inspirer confiance (Est fiable, on peut toujours compter sur lui)

4 L'orientation vers des objectifs : Est très exigeant envers soi-même et s'efforce de remplir ses exigences, comme le montre une forte « éthique professionnelle », un effort constant et des niveaux élevés de productivité (Veut exceller dans tout ce qu'il ou elle fait)

5 Le démarrage des tâches : Capable d'entreprendre immédiatement une tâche ou la réalisation d'un objectif, plutôt que de verser dans une procrastination prolongée (Laisse les tâches difficiles pour plus tard par opposition à s'attaquer aux tâches immédiatement)

5. L'ouverture d'esprit : L'intérêt et l'attachement aux questions intellectuelles

1 La curiosité intellectuelle : Démonstre un intérêt pour les idées et le plaisir d'apprendre, la compréhension et l'exploration intellectuelle ; a un état d'esprit curieux (Aime réfléchir, jouer avec les idées)

2 L'imagination créatrice : Génère de nouvelles façons de faire ou d'aborder les choses à travers l'expérimentation, en apprenant de ses échecs, par la perspicacité, et la vision (Est original, trouve de nouvelles idées)

3 Les intérêts esthétiques : Apprécie l'art et la beauté qui peuvent être expérimentés ou exprimés par la musique, l'écriture, les arts visuels et les arts de la scène, et d'autres formes de développement personnel (Est fasciné par la musique, l'art, ou la littérature)

4 L'appréciation : Apprécie et remarque l'environnement, vit en harmonie avec la nature, la spiritualité, l'admiration et la vénération

5 L'introspection/la conscience d'expériences internes : Conscient des processus internes et des expériences subjectives, telles que les pensées et les sentiments, et est capable de méditer sur de telles expériences et de les exprimer (la métacognition)

6 L'autonomie/l'indépendance de jugement et concept de soi : Pense par lui-même ; les convictions enracinées, les attitudes, et les valeurs sur une analyse critique à travers une pensée indépendante (J'aime être unique et différent des autres à bien des égards)

3.1. Travailler avec les autres : Deux ensembles de compétences relationnelles

Nous commençons par le construct qui correspond le plus au domaine de l'OCDE « Travailler avec les autres. » Les établissements d'enseignement sont en fait des environnements sociaux très intenses, où les élèves, les enseignants, les parents et les chefs d'établissement interagissent tous les uns avec les autres et nouent des relations. Les établissements d'enseignement constituent ainsi des environnements riches pour acquérir et pratiquer toutes sortes de compétences sociales. Celles-ci se répartissent en deux ensembles distincts à l'intérieur du cadre. Un ensemble, dénommé ici *interaction avec les autres*, illustre bien l'orientation interpersonnelle fondamentale de l'individu, *vers* une implication et une interaction avec les autres, par opposition à un évitement ou un retrait *loin de* tout contact relationnel. L'autre ensemble, appelé *Collaboration*, illustre la qualité des interactions et des relations : l'enfant est-il capable de percevoir les autres comme d'éventuels amis et sources d'amusement et de support à qui il peut faire confiance, et qu'il peut aimer (amitié), ou comme des adversaires (inimitié) ?

À l'intérieur du domaine supérieur d'*Interaction avec les autres*, les études spécialisées s'accordent sur trois autres distinctions. La première facette s'intitule *approches et relations sociales* : apprendre à approcher les autres, à initier des relations avec eux et à entretenir ces relations est une tâche d'apprentissage cruciale au cours de l'enfance et de l'adolescence. Autrement dit, il faut pratiquer les compétences de communication et de prise de parole en public (par exemple, être capable de raconter une blague ou une histoire à un groupe d'amis, ou de faire une courte présentation devant la classe), qui sont primordiales dans toute sorte de travail en équipe. La deuxième facette est l'affirmation de soi (ou le courage), qui implique que les enfants trouvent leur « voix » et la pratiquent en prenant la parole, en prenant position et en se confrontant aux autres si cela s'avère nécessaire, pour atteindre un objectif ou pour répondre à des besoins. La troisième facette est l'enthousiasme, défini comme une passion et une joie de vivre, le fait d'aborder chaque journée avec énergie, optimisme et spontanéité. Ces trois facettes sont clairement interpersonnelles et par conséquent correspondent très bien au thème de l'OCDE « Travailler avec les autres » ; ces compétences sociales et compétences de communication peuvent toutefois également aider les enfants avec le troisième thème de l'OCDE, à savoir « Atteindre des objectifs ».

Le deuxième domaine interpersonnel du cadre, la *Collaboration*, implique de percevoir et de traiter les autres en amis, comme l'exprime l'idée que les autres existent pour nous permettre « d'en prendre soin et de nous lier d'amitié ». Une fois de plus, trois facettes centrales ont été identifiées. La *Compassion* fait référence à la gentillesse et à la bienveillance envers les autres et vient du fait de se mettre à leur place et d'avoir de l'empathie pour leur bien-être ; le *Respect des autres* implique de traiter les gens avec respect et politesse, de la façon dont on voudrait soi-même être traité et la *Confiance* implique la croyance que les autres sont en général bien intentionnés et inclut de pardonner à ceux qui ont commis des erreurs. En plus de ces trois facettes centrales, la recherche interculturelle examinée ci-dessous suggère qu'il se peut que les notions occidentales de constructs de *Collaboration* aient besoin d'être enrichies avec d'autres moyens pour faire l'expérience de la relation entre soi et les autres. Un de ces constructs supplémentaires est *Vivre en harmonie* avec les autres et apprécier l'interconnectivité entre les individus ; l'autre est le *Concept de soi interdépendant* qui se définit comme ressentir le soi en tant que partie d'un ensemble, interconnecté et indissociable de groupes importants, comme sa propre famille.

3.2. Gérer les émotions : Les compétences de régulation

Le premier ensemble de constructs examinés jusqu'à présent impliquait des caractéristiques principalement sociales ou *inter*-personnelles. Cependant, les environnements d'apprentissage en général, et les établissements d'enseignement en particulier, sont également riches en émotions, qui sont principalement des phénomènes *intra*-personnels. Les chercheurs s'accordent habituellement sur le fait que la manière dont les élèves apprennent à gérer leurs émotions a une importance primordiale dans leur adaptation concomitante et ultérieure et leur bien-être personnel. Les psychologues ont identifié depuis

longtemps trois émotions négatives fondamentales et universelles qui peuvent potentiellement nuire au bien-être des élèves : la peur, la tristesse, et la colère (Ekman, 1972). La peur (et l'anxiété) naît lorsque les élèves sont stressés par un danger ou une incertitude ; l'anxiété peut mener à un enchaînement de conséquences négatives à travers des comportements d'évitement lorsque les élèves essaient de contrôler leur anxiété en évitant les situations qui les angoissent. La tristesse (et la dépression) se produisent lorsque les élèves subissent des déceptions, des échecs ou des pertes ; la tristesse prive l'individu d'énergie et peut mener au retrait social (c.-à-d. une implication moindre). La colère provient généralement de frustrations et de la perception de ne pas obtenir ce que l'on veut ou ce que l'on mérite (c.-à-d. lorsque que nos actions ou nos désirs sont bloqués par d'autres personnes en particulier, par des règles, etc.). Donc, réguler efficacement ces émotions négatives a une grande importance et les chercheurs qui s'intéressent aux émotions (par exemple, Saarni, 1999) ont à maintes reprises plaidé en faveur d'un apprentissage des compétences de maîtrise des émotions dans le cadre scolaire. Dans le cadre proposé, le vaste domaine de la maîtrise des émotions distingue trois facettes principales. *La Résistance au stress* représente l'efficacité à gérer l'anxiété et les réponses au stress. *La Confiance en soi* englobe les attentes positives pour soi-même et face à la vie, le fait d'anticiper la réussite, et un état d'esprit « volontariste » qui aide à protéger l'enfant contre la tristesse et la dépression. Et le *contrôle émotionnel* se rapporte aux stratégies efficaces de modération de l'humeur, de la colère et de l'irritation qui aident à rester tranquille et stoïque face à la frustration. En plus de ces trois facettes principales, le cadre conceptuel comprend un construct qui a été largement étudié comme un facteur protecteur face aux émotions, à savoir *l'Estime de soi*, définie comme l'acceptation et l'évaluation positive de soi-même. Trois constructs supplémentaires ont été rajoutés sur la base de travaux de recherche effectués sur les facteurs cognitifs et la variation interculturelle. Les opinions sur la contrôlabilité ont fait l'objet de nombreuses études et la recherche interventionnelle récente la plus prometteuse pointe vers le pouvoir des mentalités ; l'état d'esprit de développement de soi (*growing mindset en anglais*) implique la croyance que les choses changent, que les êtres humains peuvent s'améliorer, apprendre et se développer et que les efforts d'une personne amélioreront son avenir personnel. L'autre construct a été suggéré par des travaux de recherche récents sur la pleine conscience et la maîtrise des émotions : *L'Auto-compassion* suppose une approche attentive, bienveillante, d'acceptation envers soi-même lorsque l'on fait des erreurs ou que l'on est confronté à des échecs ou des contretemps, plutôt qu'une approche trop critique ou culpabilisante ; cette approche du soin de soi a tendance à améliorer le fonctionnement affectif. Finalement, la recherche interculturelle a fait ressortir des différences importantes entre les pays et groupes culturels dans la façon dont les émotions (en particulier le bonheur, la fierté et l'amour) sont ressenties et régulées ; le cadre comprend donc un concept qui a montré/révélé des différences culturelles considérables, à savoir la *Peur du bonheur*, qui correspond aux croyances et inquiétudes que le bonheur mène à de mauvais résultats (par exemple, « Je préfère ne pas trop me réjouir, parce qu'en général après le bonheur suit la tristesse »).

3.3. Atteindre des objectifs : exécution de tâches et ouverture d'esprit

En dernier lieu, même si certaines approches du fonctionnement socio-émotionnel n'incluent pas les compétences associées à la réalisation d'objectifs, l'OCDE a clairement mis l'accent sur le fait qu'atteindre des objectifs devait être abordé dans l'étude longitudinale. En effet, des travaux de recherche considérables ont permis d'accumuler des preuves selon lesquelles il existe deux ensembles distincts de compétences pouvant prédire des comportements conduisant à la réussite (comme faire ses devoirs, étudier régulièrement et aller à l'école) ainsi que des résultats qui caractérisent la réussite (comme des résultats de tests de niveau standardisés et des notes).

Le premier ensemble implique *l'Exécution de tâches* (repris sous le terme de Conscienciosité ou caractère consciencieux dans le travail sur la personnalité des Big Five) et comprend trois facettes principales couramment étudiées. En premier lieu, un certain nombre de constructs définis et étudiés séparément dans la littérature spécialisée (comme le cran, la persévérance, le contrôle volontaire) sont en fait des concepts apparentés qui impliquent tous ce que nous appelons ici *l'Autodiscipline*, à savoir les

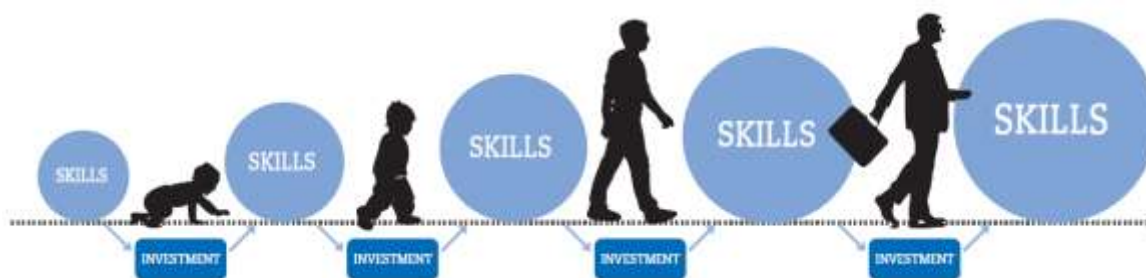
compétences de concentration et la capacité de concentrer son attention sur la tâche en cours et d'éviter les distractions, afin d'atteindre des objectifs personnels. La deuxième facette est *l'Organisation* : les compétences organisationnelles sont essentielles pour la planification et l'exécution de plans pour atteindre des objectifs à long terme. La troisième facette, la *Responsabilité*, a également des implications interpersonnelles car les compétences de gestion du temps, de ponctualité et le fait d'honorer ses engagements sont cruciaux pour être perçu comme quelqu'un de fiable et de cohérent et inspirer confiance. Nous avons de plus rajouté deux autres facettes pour garantir une couverture adéquate de ce domaine important. *L'orientation vers des objectifs* implique d'être très exigeant envers soi-même et de s'efforcer de remplir ces exigences (par exemple, l'éthique professionnelle), et *le démarrage des tâches* qui concerne la capacité d'entreprendre une tâche ou la réalisation d'un objectif immédiatement, plutôt que de verser dans une procrastination prolongée.

Le deuxième ensemble est appelé ici *l'Ouverture d'esprit : L'Intérêt et l'attachement aux questions intellectuelles*. Les trois facettes les plus communément étudiées sont la *curiosité intellectuelle* (définie comme un intérêt passionné pour les idées, le désir d'apprendre et de comprendre, et l'exploration intellectuelle) ; *l'imagination créatrice* (générer de nouvelles façons de faire ou d'aborder les choses à travers l'expérimentation (en apprenant de ses échecs), la perspicacité et l'imagination) ; et les *intérêts esthétiques* (apprécier l'art et la beauté qui peuvent être ressentis ou exprimés par la musique, l'écriture, les arts visuels et les arts de la scène, et d'autres formes d'expression et de développement personnels). En outre, la recherche sur la psychologie positive a fait ressortir l'importance du lien spirituel à la nature et son potentiel positif de recherche de sens, ce qui nous a conduit à ajouter le concept d'*Appréciation* (apprécier et remarquer l'environnement, vivre en harmonie avec la nature, la spiritualité, l'admiration et la vénération). La recherche sur les approches cognitives et la métacognition a suggéré que la conscience des processus mentaux peut être importante, alors que la recherche sur les compétences émotionnelles a, elle, laissé entendre que la conscience de l'expérience émotionnelle peut être importante. En conséquence, une facette supplémentaire a été incorporée afin d'illustrer les compétences qui sont liées à *l'Introspection, le regard sur soi et la conscience d'expériences internes* (conscience de processus internes et d'expériences subjectives, telles que les pensées et les sentiments, et la capacité à méditer sur de telles expériences et à les exprimer ; la métacognition). La dernière facette présentée dans le tableau 3.1 a été identifiée par la recherche sur les différences culturelles entre le pays occidentaux et les pays d'Asie de l'Est et concerne l'importance relative de *l'autonomie et de l'indépendance de jugement et du concept de soi* (penser par soi-même ; les convictions enracinées, les attitudes et les valeurs d'une analyse critique grâce à une pensée indépendante) par rapport au fait de suivre des traditions et conventions sociales.

3.4. Parcours développemental

On suppose que les compétences sociales et émotionnelles se développent progressivement dans le temps et qu'elles se construisent sur la base des compétences déjà accumulées ainsi que sur les contributions au processus d'apprentissage (ou investissements) assurées par les parents, les enseignants et la communauté (Figure 3.2).

Figure 3.2. Les compétences engendrent des compétences



Source : OCDE (2015)

Les recherches passées réalisées par des psychologues du développement et des économistes sont largement cohérentes avec ce modèle (voir OCDE, 2015, pour les données probantes sur ce point). Cependant, les connaissances concernant les modalités précises de la formation dynamique des compétences sociales et émotionnelles sont limitées. Il serait bénéfique pour les responsables de l'action publique, les parents et les enseignants de savoir quelles sont les contributions optimales au processus d'apprentissage (par ex., rôle parental, activités scolaires spécifiques) qui favorisent le développement sur le plan social et émotionnel au cours de chaque période du développement de l'enfant. Il serait également intéressant qu'ils connaissent le degré de malléabilité des compétences sociales et émotionnelles ainsi que la combinaison optimale de ces compétences au cours de chaque période du développement. Ces informations aideraient les acteurs de l'éducation à élaborer une série d'environnements pédagogiques qui permettraient aux enfants d'accumuler des niveaux suffisants de compétences sociales et émotionnelles avant d'entrer dans l'âge adulte. Il est nécessaire de développer des données et des analyses de meilleure qualité afin de comprendre les modalités si complexes de la formation dynamique des compétences. L'étude longitudinale proposée sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain devrait contribuer à apporter les données probantes nécessaires.

4. FONDEMENTS

Le cadre de compétences sociales et émotionnelles proposé a été élaboré selon l'ensemble des **principes généraux** suivant. Des informations plus détaillées seront présentées ultérieurement dans cette section.

Un fondement empirique solide

Le cadre proposé devrait se baser sur un fondement empirique solide. Des avancées récentes dans le domaine de la psychologie de la personnalité ont identifié la taxonomie de la personnalité des Big Five (John, 1990), aussi appelé le modèle en cinq facteurs (FFM ; McCrae & Costa, 1996), comme étant le modèle le plus empiriquement incontestable qui peut servir de point de départ pour développer un cadre plus complet qui réponde aux besoins de l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain. Les dimensions principales de ce modèle sont en général appelées l'extraversion (par opposition à l'introversion), l'agréabilité (par opposition à l'antagonisme), la conscienciosité (par opposition au manque d'orientation), la stabilité émotionnelle (par opposition au névrosisme), et l'ouverture à l'expérience (par opposition à l'étroitesse d'esprit). Alors que littéralement des milliers de concepts ont été proposés pour décrire et expliquer les différences individuelles dans le fonctionnement de la personnalité, l'émergence de cette taxonomie intégrative et son acceptation générale dans les années 1990 a apporté ordre et cohérence dans le domaine, et a produit une augmentation remarquable du nombre de travaux de recherche et de leurs résultats (John, Naumann, & Soto, 2008). Bien que la taxonomie des Big Five soit à l'origine issue de recherches sur les adultes, il a été prouvé que les Big Five sont appropriés pour décrire les différences de personnalité de l'enfance à la vieillesse (par exemple, De Fruyt & De Clercq, 2014; Soto, John, Gosling, & Potter, 2008, 2011). Le cadre proposé devrait également être **pertinent d'un point de vue interculturel** étant donné la diversité des pays et cultures que l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain prévoit de couvrir.

Pouvoir prédictif élevé et Exhaustivité

Étant donné que l'ambition de cette étude consiste à expliquer et prédire un grand nombre de réalisations au cours de la vie, un modèle complet de compétences devra être évalué tout au long de la trajectoire développementale. Les dimensions des Big Five saisissent de manière générale les qualités intrinsèques sous-jacentes de l'individu - schémas classiques de pensées, sentiments et comportements - qui sont le moteur de la réussite de leur vie, et fournissent par conséquent un résumé parcimonieux et très efficace. Cependant, un modèle parcimonieux comme celui-ci avec peu de concepts, est par nécessité très général et limité dans sa prédiction de résultats spécifiques (par exemple, Hampson, John, & Goldberg, 1986). Par conséquent, il est peu probable que le niveau très général des domaines des Big Five constitue le niveau d'évaluation le plus approprié aux objectifs de ce projet, qui comprennent la compréhension des trajectoires de croissance, l'examen de l'impact des différentes sortes de facteurs environnementaux, ou l'explication des résultats consécutifs. Le modèle de mesure proposé ici nécessitera par conséquent des spécifications additionnelles plus détaillées, avec en bout de course entre 3 et 5 facettes composant chacun des grands domaines des Big Five. Le dernier ensemble de constructs non-cognitifs devrait donc permettre aux chercheurs de suivre les individus à travers des niveaux à la fois généraux et plus spécifiques de la hiérarchie des traits de la personnalité. De plus, les traits mesurés au niveau plus spécifique des facettes peuvent être combinés en ensembles de compétences, qui reflètent mieux la nature complexe des compétences socio-émotionnelles. Un construct comme le cran (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007), par exemple, peut être conceptualisé comme l'agrégat des facettes spécifiques de conscienciosité et éventuellement du facteur d'extraversion (c'est-à-dire la facette d'enthousiasme ici). Comme nous l'expliquons ci-dessous, bien qu'il existe un large consensus sur les Big Five, la structure du niveau

inférieur des traits liés aux facettes a fait l'objet de moins de travaux de recherche et ne bénéficie donc pas de la même adhésion (par exemple, John et al., 2008, Tableau 4.3). Une tâche déterminante des futurs travaux sera donc d'identifier les facettes qui sont les plus susceptibles de prédire des résultats clés qui présentent de l'intérêt.

Malléabilité

La batterie des compétences socio-émotionnelles devra inclure des mesures qui sont sensibles à la détection de changements fiables, dont un schéma de changement normatif (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006 ; Roberts, Wood, & Smith, 2005), qui jusqu'à présent ont plus largement été étudiés chez les adultes que dans les groupes d'âge plus jeunes. Par exemple, les chercheurs ont émis l'hypothèse que la conscienciosité, l'agréabilité et la stabilité émotionnelle commençaient à augmenter entre le milieu et la fin de l'adolescence, mais les preuves proviennent largement de vastes études qui s'appuyaient sur des études de conceptions transversales et non longitudinales (par exemple, Soto, John, Gosling, & Potter, 2011). D'autre part, la théorie suggère également que les modèles individuels de changement seront importants, puisque le commencement et le calendrier des changements liés à l'âge seront différents d'un individu à l'autre. Encore une fois, les éléments probants sont disponibles sur des échantillons d'adultes, mais il n'y a que très peu d'études longitudinales (De Fruyt et al., 2006; Prinzie et al., 2005) qui aient suivi les mêmes enfants et adolescents sur des périodes de temps plus longues, et toutes ont été réalisées dans des sociétés occidentales. En conséquence, la conception dont il est question inclura diverses cultures et de multiples points d'évaluation, afin de pouvoir rendre compte de formes de croissance non linéaires, et de distinguer des groupes latents de personnes qui suivent des trajectoires de développement spécifiques qui vont au-delà du changement normatif ou qui en dévient (De Fruyt & Van Leeuwen, 2014).

Stabilité temporelle

Les compétences socio-émotionnelles présentées dans ce cadre conceptuel ont tendance à « se manifester par des modèles cohérents de pensée, de sentiments et de comportements », c'est-à-dire qu'elles font preuve d'une cohérence temporelle suffisante sur de courts intervalles de temps (par exemple, un mois) pour permettre des mesures fiables. En effet, si une caractéristique était largement déterminée par des circonstances temporaires et ne montrait aucune stabilité temporelle, alors cette caractéristique ne serait pas considérée comme une compétence mais comme un état transitoire ou un comportement. Les données empiriques suggèrent que de nombreuses facettes de niveau inférieur présentées dans le tableau 3.1 sont susceptibles de remplir la condition de stabilité temporelle et ainsi de permettre des mesures fiables (voir Almlund et al., 2011 ; et Kautz et al., 2014).

4.1. Fondements empiriques solides : Les facteurs de personnalité des Big Five

Le développement empirique d'une taxonomie des attributs de la personnalité

Jusqu'à la fin des années 1980, les dimensions de personnalité des Big Five, aujourd'hui apparemment omniprésentes, étaient à peine connues (voir John et al., 2008). Les chercheurs et les professionnels étaient confrontés à une panoplie ahurissante d'échelles de mesure de la personnalité, parmi lesquelles ils devaient choisir, avec très peu d'indications et aucune théorie organisationnelle ou cadre de référence à disposition. Pour rendre les choses encore plus difficiles, des échelles portant le même nom pouvaient mesurer des concepts qui étaient très différents, et des échelles avec des noms différents pouvaient mesurer des concepts très similaires. L'accumulation systématique de résultats de travaux de recherche et d'échanges entre chercheurs était impossible dans cette cacophonie de concepts et d'échelles qui se faisaient concurrence.

Dans les années 1970 et 1980, les chercheurs de l'Université de Californie, à Berkeley, par exemple, mesuraient la personnalité en utilisant seulement deux concepts (notamment les deux dimensions de résilience et de contrôle de l'égo (Ego-résilience et Ego-control) de Block), avec les quatre échelles du Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) ainsi que les 20 échelles du California Psychological Inventory. De nombreux chercheurs spécialisés dans la personnalité espéraient être ceux qui trouveraient la « véritable » structure que tous les autres adopteraient, transformant ainsi un domaine fragmenté en une communauté parlant le même langage. Cependant, nous savons désormais qu'aucun chercheur ou aucune perspective théorique unique n'allait parvenir à une telle intégration. Comme l'a dit une fois Allport « chaque expert a ses propres petites unités et utilise sa propre petite batterie de dispositifs de diagnostic. (1958, p. 258)

Ce qui faisait défaut au domaine de la psychologie de la personnalité était un modèle descriptif (ou une taxonomie) de ses thèmes. Un des principaux buts des taxonomies scientifiques est la définition de domaines généraux à l'intérieur desquels un grand nombre de cas précis peuvent être compris d'une manière simplifiée (John, 1990). Ainsi, en matière de personnalité, une taxonomie faisant l'unanimité permettrait de déterminer des domaines de caractéristiques de la personnalité associées que les chercheurs pourraient étudier, plutôt que d'étudier séparément chacune des milliers de caractéristiques particulières qui rendent les êtres humains individuels et uniques. De plus, une telle taxonomie peut aider à accumuler, synthétiser et communiquer les constatations empiriques grâce à une nomenclature standard.

Après plusieurs dizaines d'années de recherche, les chercheurs en psychologie de la personnalité sont finalement parvenus à un consensus sur une taxonomie générale des traits de la personnalité, ce que l'on appelle les domaines de la personnalité des Big Five. Le tableau 4.1 présente une courte définition et un résumé de chaque domaine. Bien qu'il reste certaines critiques et des anticonformistes/dissidents (comme Block, 2010), les Big Five font aujourd'hui l'objet d'un important consensus dans la documentation concernant la personnalité (pour une analyse, voir John et al., 2008).

Cependant, le consensus est plus faible en ce qui concerne les composantes ou *facettes* plus spécifiques qui définissent les domaines des Big Five à un niveau d'abstraction inférieur. Comme le résume le tableau 4.2, Soto et John (2015) ont récemment examiné les principaux modèles de facettes, qui vont d'un minimum de seulement 2 facettes par domaine des Big Five (DeYoung et al., 2006) à 6 facettes par domaine (Costa et McCrae, 1992). Compte tenu des points communs entre les modèles existants, trois facettes principales sont apparues comme les thèmes principaux que pratiquement tous les différents modèles avaient en commun. Soto et John en ont par conséquent conclu que ces trois facettes sont largement considérées comme importantes dans le domaine et méritent donc qu'on s'y intéresse le plus. Par exemple, chacune des trois facettes d'affect négatif reflète une des trois émotions de base d'anxiété/peur, tristesse et colère qui sont communément admises comme fondamentales et universelles par les chercheurs spécialisés dans les émotions (Ekman, 1972).

Ces trois traits liés aux facettes de niveau inférieur sont également repris dans le Tableau 4.1 avec une définition pour chaque domaine des Big Five. En d'autres mots, le modèle des Big Five distingue plus que 5 constructs de base parce qu'il est hiérarchique. Chacun de ces cinq grand (c.-à-d. larges) domaines est en fait constitué de plusieurs autres constructs définis de manière plus précise à un niveau d'abstraction inférieur (voir John et al., 2008, Tableau 4.3).

Finalement, les dimensions Big Five ne représentent pas une perspective théorique en particulier mais sont dérivées de l'analyse des termes de la langue courante que les individus utilisent pour se décrire et décrire les autres, et qui s'apparentent beaucoup aux concepts des compétences du XXI^e siècle énumérés dans l'Annexe 1. Plutôt que de remplacer les systèmes précédents, la taxonomie des Big Five peut remplir une fonction interactive : elle représente les nombreux et divers systèmes antérieurs de description de la personnalité dans un unique cadre commun (voir John et al., 2008, Tableau 4.1). La même taxonomie

pourrait-elle être utilisée pour mettre de l'ordre dans la myriade de constructs de compétences socio-émotionnelles ?

Tableau 4.1. Les domaines de personnalité « OCEAN » des Big Five : Des abrégés commençant par la première lettre, des étiquettes verbales, des définitions conceptuelles et trois autres traits liés aux facettes plus spécifiques pour chaque domaine

O : Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit

Les attributs dans ce domaine décrivent l'ampleur, la profondeur, l'originalité et la complexité de la vie mentale et des expériences d'un individu. Les traits de facettes incluent la *curiosité intellectuelle*, *l'imagination/la créativité* ainsi que la *conscience esthétique et spirituelle*.

C : La conscienciosité, la contrainte, le contrôle de l'attention

Les attributs dans ce domaine décrivent la maîtrise de soi, volontaire et imposée par la société, qui encourage un comportement axé sur les tâches et les objectifs, comme le fait de réfléchir avant d'agir, de retarder la satisfaction, de se conformer à des règles et des normes et de planifier, organiser et hiérarchiser des tâches complexes et sur le long terme. Les traits de facettes incluent *l'autodiscipline*, *l'ordre et la fiabilité*.

E : L'extraversion, l'énergie, l'enthousiasme

Les caractéristiques dans ce domaine impliquent une approche pleine d'énergie du monde social et matériel et comprennent les traits de facettes plus spécifiques de *sociabilité*, *d'affirmation de soi* et *d'activité positive*.

A : L'agréabilité, l'altruisme, l'affection

Ces caractéristiques opposent une orientation sociable et communautaire envers les autres à des tendances hostiles ou antisociales, et comprennent des traits de facettes comme la *compassion*, *le respect/la politesse* et *la confiance*.

N : L'émotivité négative, la nervosité, le névrosisme

Ces caractéristiques opposent la stabilité émotionnelle, l'assurance et le fait d'être d'humeur égale à la tendance à ressentir des émotions négatives, comme se sentir *anxieux/nerveux*, *triste/déprimé*, ou *en colère/frustré*.

Étude pilote explicative des compétences socio-émotionnelles auto-déclarées : Élaboration du contenu socio-émotionnel des cinq facteurs de personnalité

Prenez en compte les caractéristiques du XXI^e siècle énumérées dans l'annexe 1. Pour identifier les liens entre ces compétences socio-émotionnelles et le modèle des Big Five à l'âge adulte, John et Mauskopf (2015) ont conduit une étude pilote sur les compétences socio-émotionnelles (auto-évaluées ?) et les caractéristiques de la personnalité auto-évaluées. Plus précisément, un questionnaire en ligne qui comprenait à la fois des items de compétences socio-émotionnelles et les items (issus) de l'inventaire standard des Big Five a été présenté à 452 volontaires. Une analyse de facteurs et de corrélation de ces autoévaluations montra que la liste de compétences socio-émotionnelles comprenait une grande quantité de contenu associé aux dimensions des Big Five. Le Tableau 4.3 présente des exemples des items de compétences du XXI^e siècle qui avaient la corrélation la plus forte avec les dimensions de la personnalité des Big Five.

Tableau 4.2. Ensemble minimum de trois facettes pour chaque domaine des Big Five basé sur l'examen de modèles de facettes antérieurs

Facettes minimales nécessaires pour représenter chaque Big Five	NEO-PI-R (Costa & McCrae, 2008)	AB5C (Goldberg, 1999 ; Hofstee et al., 1992)	Sous composants lexicaux (Saucier & Ostendorf, 1999)	Les aspects des Big Five (DeYoung et al., 2006)
<i>Extraversion</i>				
Lien social	Grégarisme	Grégarisme	Sociabilité	Enthousiasme
Affirmation de soi	Affirmation de soi	Affirmation de soi	Affirmation de soi	Affirmation de soi
Enthousiasme	Activité	—	Activité-Esprit aventurier	Enthousiasme
<i>Agréabilité</i>				
Compassion	Altruisme	Compréhension	Chaleur-Affection	Compassion
Respect des autres	Conformité	Coopération	Douceur	Politesse
Confiance	Confiance	Convivialité	—	—
<i>Conscienciosité</i>				
Organisation	Ordre	Ordre	Ordre	Ordre
Autodiscipline	Autodiscipline	Efficacité	Assiduité	Assiduité
Responsabilité	Sens du devoir	Sens du devoir	Fiabilité	—
<i>Émotivité négative</i>				
Anxiété	Anxiété	Résistance (R)	Émotivité	Retrait
Dépression	Dépression	Bonheur (R)	Insécurité	Retrait
Versatilité	Hostilité/Colère	Stabilité (R)	Irritabilité	Versatilité
<i>Ouverture à l'expérience</i>				
Intérêts esthétiques	Apparences	Réflexion	—	Ouverture
Curiosité intellectuelle	Idées	Intelligence	Intelligence	Intelligence
Imagination créatrice	—	Ingéniosité	Imagination-Créativité	—

Remarque. Basé sur De Soto et John (2015), qui ont utilisé les étiquettes des Big Five de l'Émotivité négative (au lieu de l'ancienne étiquette de Névrosisme) et de l'Ouverture d'esprit (au lieu de l'Ouverture)

Cependant, en dépit de nombreuses similitudes claires, il y avait des différences significatives lorsque l'on a considéré le contenu des éléments socio-émotionnels. Premièrement, correspondant à l'accent mis par Trilling et Fadel (2009) sur les caractéristiques positives et les forces interpersonnelles nécessaires pour la *Collaboration* imbriquée, le facteur le plus important était interpersonnel et lié au domaine des Big Five décrit précédemment comme le domaine « A » (Altruisme, Affection, Agréabilité). Ce facteur a attiré de loin le plus grand nombre d'items de compétences du XXI^e siècle. L'accent portait ici plus explicitement sur une véritable mutualité et un échange réciproque. En plus des facettes standards de compassion, de respect/politesse et de confiance, plusieurs items additionnels suggéraient une nouvelle facette potentielle, très bien identifiée par l'item *Vivre en harmonie avec les autres*, ainsi que d'autres compétences interpersonnelles liées à l'interconnectivité et l'inclusion.

Comme le montre le Tableau 4.3, le deuxième facteur des compétences du XXI^e siècle peut être décrit comme l'*Exécution de tâches*. Il a été défini par un nombre important d'attributs/de caractéristiques et était relativement similaire d'un point de vue conceptuel au domaine de personnalité de la Conscienciosité. En plus des items représentant les facettes d'Autodiscipline, d'Organisation et de Responsabilité, un autre groupe d'items de compétences socio-émotionnelles suggérait une facette mieux décrite comme l'orientation vers les objectifs, qui met en évidence des caractéristiques motivationnelles positives comme l'effort, l'éthique professionnelle et la productivité. Là encore, l'origine des items de compétences du XXI^e siècle, basée sur la psychologie positive et les points forts des individus, complète cette version du facteur « C » des Big Five d'une façon plus substantielle.

Le troisième facteur, les compétences de *maîtrise des émotions*, souligne également des forces positives, alors que la littérature traditionnelle sur la personnalité était axée sur les émotions négatives et stressantes qui définissent l'autre pôle de cette dimension. En ce qui concerne les facettes plus spécifiques, nous voyons l'opposé de l'*anxiété*, de l'inquiétude, et de l'évitement, notamment : l'estime de soi et la confiance en soi, le fait d'aborder des problèmes difficiles de façon décisive. Au lieu de la *tristesse* et de la dépression, l'accent est mis sur le bonheur et l'optimisme joyeux. À la place de la *colère*, de l'humeur et de la frustration, il y a le stoïcisme, la tranquillité et l'équilibre. Ici, un aspect supplémentaire de force émotionnelle est constitué par le construct d'auto-compassion (et de bonté envers soi-même), similaire aux constructs de Kristin Neff (2007) ancrés dans la recherche sur la pleine conscience qui aident l'individu à éviter l'auto-accusation et à répondre aux échecs et aux contretemps d'une façon mesurée, d'acceptation de soi, et de normalisation.

Le quatrième facteur socio-émotionnel mettait l'accent sur les compétences qui permettent à l'individu d'avoir des relations avec les autres dans leur monde social d'une manière constructive et joyeuse. Même s'il « n'est que » le 4^e plus grand en nombre d'items, ce facteur nous rappelle l'importance capitale de l'implication positive dans l'environnement scolaire pour les enfants et les adolescents. De façon intéressante, le regroupement d'items liés à la facette d'affirmation de soi est enrichi par des items qui soulignent des forces proactives, comme le leadership et le charisme, le courage et la volonté de prendre position. La facette d'enthousiasme est enrichie par des concepts issus de la psychologie comme la passion et la joie de vivre, le culot et la spontanéité, ainsi que par l'espièglerie et l'humour. Nous espérons qu'il y a de la place pour ces caractéristiques positives dans nos établissements d'enseignement, et que ces derniers encourageront et entretiendront ces émotions positives chez nos enfants.

Tableau 4.3. Élaboration socio-émotionnelle des Big Five : Exemples de compétences du XXI^e siècle auto-déclarées

<p>Facteur I : Collaboration (liée au facteur d'Agréabilité des Big Five)</p> <p>1 Compassion, attention, coopération, gentillesse 2 Respect des autres, empathie, tolérance, équité 3 Confiance, indulgence, gratitude, appréciation des autres 4 Vivre en harmonie avec les autres, interconnectivité, inclusion</p>
<p>Facteur II : Exécution de tâches (liée au facteur de conscienciosité des Big Five)</p> <p>1 Autodiscipline, attention, persévérance, maîtrise de soi à l'école, cran 2 Organisation, diligence, précision 3 Sérieux, fiabilité, cohérence, loyauté 4 Orientation vers des objectifs, motivation, éthique professionnelle, effort, productivité</p>
<p>Facteur III : Maîtrise des émotions (liée aux niveaux faibles d'Émotivité négative)</p> <p>1 Confiance en soi, estime de soi, esprit de décision, s'attaquer à des problèmes difficiles 2 Gaïeté, bonheur, optimisme 3 Tranquillité, équilibre, stabilité, stoïcisme (calme et humeur égale dans des situations difficiles) 4 Auto-compassion, bonté envers soi-même (rester positif et faire preuve de compréhension envers soi-même en cas de souffrance, d'échec, ou de sentiment d'incompétence)</p>
<p>Facteur IV : Interaction avec les autres (liée à l'Extraversion)</p> <p>1 Lien social, travail d'équipe, conscience sociale, prise de parole en public 2 Affirmation de soi, leadership, courage, charisme, prendre la parole/prendre position, bravoure 3 Enthousiasme, passion, inspiration, culot, spontanéité, espièglerie, humour</p>
<p>Facteur V : Ouverture d'esprit : L'esprit curieux (liée à l'Ouverture)</p> <p>1 Intérêt, curiosité, ouverture d'esprit, volonté d'essayer de nouvelles idées, réceptivité 2 Innovation, vision, perspicacité, expérimenter (inventer), apprendre de ses erreurs et des échecs, exaltation de créer quelque chose de nouveau 3 Apprécier la beauté du monde, vivre en harmonie avec la nature, la spiritualité, la pleine conscience, l'existentialité, l'admiration, l'émerveillement, la révérence 4 Introspection, conscience de soi, conscience, développement personnel, authenticité</p>

Remarque. Basé sur John et Maudslop (2015).

Le cinquième domaine socio-émotionnel était l'*Ouverture d'esprit : l'Esprit curieux*. Exactement comme dans les travaux de recherche précédents sur la personnalité, ce facteur était défini par le plus petit nombre d'items de compétences socio-émotionnelles, bien que les écrits théoriques sur les compétences du XXI^e siècle mettent largement l'accent sur l'importance de la curiosité intellectuelle et de l'exploration, ainsi que sur (l'importance de) l'innovation et (de) la créativité. Néanmoins, les items classés ici dans la facette d'*Innovation* du Tableau 4.3 comportent des caractéristiques nouvelles, comme avoir une vision et de la perspicacité, expérimenter et apprendre de ses erreurs, et l'exaltation de créer quelque chose de nouveau. Curieusement, on a retrouvé peu, voire aucun, des items d'Ouverture habituels associés à la facette d'Ouverture standard d'intérêts ou de sensibilité esthétiques, avec son accent sur l'art, la musique et la littérature. Il est possible que ces caractéristiques soient sous-représentées dans les collections d'information concernant les compétences du XXI^e siècle orientées davantage vers la technologie et l'emploi. En revanche, cette facette souligne l'appréciation de la beauté, la vie en harmonie avec la nature, et les émotions qui relèvent de la spiritualité, telles que l'admiration, l'émerveillement et la vénération. Une facette supplémentaire intéressante que nous avons intégrée dans le cadre conceptuel actuel de l'OCDE est celle de l'introspection et la conscience de soi et des expériences intérieures (comme la facette d'*ouverture aux sentiments* incluse dans NEO PI-R). Nous avons sélectionné cette facette parce qu'elle apparaissait également dans notre analyse de la littérature spécialisée sur les compétences émotionnelles (voir ci-dessous).

En conclusion, ces grands domaines définis par des caractéristiques de compétences socio-émotionnelles présentent une bonne similarité avec le très connu et largement étudié modèle de personnalité des Big Five pour nous donner une certaine confiance dans leur probable transposition et leur caractère généralisable. En même temps, le contenu de ces cinq facteurs de compétences socio-émotionnelles fait ressortir leur origine unique dans les compétences du XXI^e siècle et la psychologie positive, avec son approche basée sur les forces et les vertus (Seligman, Steen, Park et Peterson, 2005), et peut donc constituer une avancée de nos connaissances par rapport à la taxonomie hiérarchique de personnalité des Big Five et aux trois facettes de base présentées dans les Tableaux 4.1 et 4.2. Les caractéristiques socio-émotionnelles synthétisées dans le Tableau 4.3 offrent un point de départ pour une nouvelle définition intégrative et opérationnelle des caractéristiques socio-émotionnelles qui peuvent être mises en œuvre dans une étude longitudinale sur la direction et l'impact des compétences sociales et émotionnelles. Plus généralement, les compétences socio-émotionnelles sont le mieux définies comme *des caractéristiques individuelles qui (a) prennent leurs origines dans l'interaction réciproque entre des prédispositions biologiques et des facteurs environnementaux, (b) se manifestent par des modèles cohérents de pensée, de sentiments et de comportements, (c) continuent de se développer à travers des expériences d'apprentissage formelles et informelles, et (d) ont une influence sur d'importants résultats socio-économiques tout au long de la vie de l'individu* (OCDE, 2015 ; De Fruyt, Wille et John, 2015 ; Primi, Santos, John et De Fruyt, déjà présenté).

Pourquoi utiliser les facettes des Big Five comme ensemble minimum de départ du cadre conceptuel

De précédents rapports de l'OCDE (par exemple, Kautz et al., 2014) ainsi que des économistes travaillant sur les compétences socio-émotionnelles ont simplement adopté les dimensions de personnalité des Big Five comme cadre conceptuel de prédilection parce qu'ils ont trouvé que la plus grande partie de la recherche empirique sur le développement et l'impact à plus long terme des caractéristiques socio-émotionnelles a été effectuée avec les mesures des Big Five. De manière plus spécifique, dans le rapport de Kautz et al. (2014) *Encourager les compétences cognitives pour promouvoir la réussite tout au long de la vie (Fostering Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success)*, cinq économistes issus de trois pays ont conclu que :

« Bien que les compétences non cognitives soient ignorées dans la plupart des débats politiques contemporains et dans les modèles économiques de choix

de comportement, les psychologues de la personnalité ont utilisé ces compétences depuis le *siècle dernier*.

Les psychologues mesurent principalement les compétences non cognitives en utilisant des enquêtes par auto-déclaration ou des rapports d'observateurs.

Ils sont parvenus à une taxonomie relativement bien acceptée des compétences non cognitives appelée le Big Five, dont l'acronyme **OCEAN** signifie : Ouverture à l'expérience, Conscienciosité, Extraversion, Agréabilité, et Névrosisme. »

De la même manière, le rapport récent de l'Académie nationale des sciences aux États-Unis (2012), intitulé « *L'éducation pour la vie et le travail : Développer des connaissances et des compétences transférables au XXI^e siècle* » constate que : « Au cours des deux dernières dizaines d'année, le modèle des Big Five a été largement accepté comme un moyen de définir les aptitudes dans les domaines inter- et intrapersonnels » (p. 28).

Contrairement à ce que peut penser le profane, à savoir que les traits de la personnalité sont fixes, le rapport cite également une recherche approfondie qui démontre que les traits de la personnalité sont malléables et soumis à de multiples influences même à l'âge adulte (par exemple, Srivastava et al., 2003), et conclut que « ces traits peuvent être altérés par l'expérience, l'éducation, l'investissement des parents et des interventions ciblées » (p. 24). Après s'être penché sur les résultats de recherche disponibles, le rapport conclut que :

« Les cinq facteurs principaux fournissent un *petit nombre de constructs basés sur la recherche* (souligné par les auteurs) sur lesquels de nombreux termes décrivant les compétences du XXI^e siècle pourraient être représentés. Les facettes aident à définir la gamme de compétences et de comportements que renferme chaque facteur pour servir de point de comparaison avec les nombreuses compétences du XXI^e siècle. »

De plus, des éléments probants significatifs sont apportés par l'étude pilote conduite conjointement par l'OCDE et l'Ayrton Senna Institute au Brésil, qui a échantillonné plus de 21 000 élèves de la 5^e à la 12^e année dans les établissements scolaires publics de l'état de Rio de Janeiro (OCDE, à venir). Ce travail de recherche a utilisé à la fois des études conceptuelles minutieuses et des analyses approfondies des nouvelles données collectées au Brésil. Il est arrivé à la même conclusion, à savoir que les Big Five, complétés par des auto-évaluations centrales positives (comme l'estime de soi), fourniraient un cadre de référence complet pour les compétences socio-émotionnelles des enfants entre 10 et 19 ans au Brésil. Une étude de fond connexe (Primi et Santos, 2015) a soigneusement examiné tous les instruments existants d'évaluation des constructs socio-émotionnels des enfants et des adolescents, et a ensuite sélectionné les plus prometteurs, qui ont après été traduits en portugais. À travers une série d'études pilotes, ces chercheurs sont arrivés à un ensemble final de 65 items de compétences socio-émotionnelles pour les plus jeunes enfants (âgés de 9 à 14 ans) et 96 items pour les enfants plus âgés (14-19). Remarquons que dans leurs échantillons très divers d'enfants brésiliens scolarisés dans l'enseignement public, les analyses de ces items ont encore fait ressortir le modèle maintenant familier des Big Five, plus une 6^e dimension qui illustre des auto-évaluations centrales extrêmement négatives (c.-à-d. une estime de soi faible et un locus de contrôle externe). Leurs minutieuses études de représentation empirique (voir aussi Primi et al., 2014, soumis) ont par exemple montré que les échelles sur ces instruments d'évaluation de l'enfant comme *le Questionnaire des forces et des difficultés* (SDQ) et *les Échelles pour enfants sur l'auto-efficacité* (SES) en trois dimensions pourraient être bien représentées dans le modèle plus complet des Big Five. Les items de compétences sociales comme « Je suis capable de raconter une blague ou une histoire à un groupe d'amis à l'école » correspondaient à d'autres items du facteur d'Implication avec les autres (ou d'extraversion) ; l'item de forces Pro-sociales (le respect) « J'essaie d'être agréable avec les autres. Je fais attention à leurs

sentiments » correspondait bien au facteur de Collaboration (ou d'agréabilité). L'item de gestion du temps « Je suis capable de finir tous mes devoirs » correspondait à d'autres items du facteur de l'Exécution de tâches (ou de conscienciosité) ; et l'item indiquant le manque de compétences de maîtrise des émotions « Je me mets en colère et perds mon calme » correspondait au facteur de Maîtrise des émotions (ou de stabilité).

En résumé, les résultats tant conceptuels qu'empiriques semblent promettre un cadre de référence qui trouve son fondement empirique dans les connaissances et les données émanant de 20 années de recherche accumulées pour les Big Five. Cependant, l'opinion du comité d'experts chargé de l'élaboration du cadre conceptuel de la nouvelle étude longitudinale de l'OCDE sur le développement des compétences est que ce cadre devrait *aller au-delà du modèle des Big Five*, de deux manières. En premier lieu, contrairement aux deux précédents rapports de l'OCDE (Kautz et al., 2014 ; OCDE, 2015b), qui ont examiné uniquement le niveau supérieur des facteurs des Big Five, nous proposons d'évaluer les compétences socio-émotionnelles non seulement au niveau des facteurs mais aussi au niveau inférieur des facettes plus spécifiques (comme illustrées dans les Tableau 4.2 et 4.3). Deuxièmement, dans le reste de ce rapport, nous vérifierons si le cadre proposé est exhaustif grâce à l'examen d'autres cadres de référence, approches, perspectives culturelles et résultats de recherche venant compléter le projet de cadre initial basé sur les Big Five avec d'autres constructs si nécessaire. Avant de passer à ces vérifications, nous examinons d'abord les éléments probants qui sont déjà disponibles et portent sur la validité consécutive de certains concepts de compétences socio-émotionnelles dans le projet proposé.

Pertinence interculturelle du cadre

L'étude longitudinale de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain entend lancer des enquêtes longitudinales dans un grand nombre de pays à travers le monde. Cette approche multinationale présente des défis spécifiques pour la validé interculturelle du cadre proposé et de ses constructs, et également pour les exigences psychométriques de leur mise en œuvre opérationnelle.

Le cadre proposé est-il pertinent d'un point de vue interculturel ?

De nos jours, il est prouvé que les dimensions des Big Five peuvent être récupérées au sein des communautés culturelles et linguistiques pour être incluses dans l'étude longitudinale de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain (par exemple, au Mexique, au Brésil, en Corée du Sud, au Japon, en Norvège et en Russie) et que dans ces pays les Big Five saisissent des qualités essentielles sous-jacentes à une grande variété de caractéristiques de la personnalité. D'un point de vue conceptuel, les Big Five doivent être compris comme les couleurs de base du caractère et de la personnalité, exprimées comme des manifestations plus ou moins pures ou mixtes des différences individuelles au niveau phénotypique. Bien que les Big Five soient un cadre directeur pour structurer les descriptions de la personnalité partout dans le monde, ceci n'implique pas nécessairement qu'ils soient les seuls constructs à considérer.

En analysant les publications en la matière, il est clair que lorsque les facteurs des Big Five sont transposés à une autre culture, ils peuvent être restitués par auto-évaluation ou évaluation par des observateurs. Des études précédentes ont comparé la structure factorielle des évaluations de personnalité à travers des pays en particulier, comme les États-Unis, l'Espagne et le Mexique (par exemple, Benet-Martinez et John, 1998). Plus récemment, de grandes équipes internationales de chercheurs ont collaboré sur des études à plus grande échelle. Schmitt et ses collègues (2007), par exemple, ont pu récupérer la structure des cinq facteurs lorsque l'Inventaire des Big Five (BFI) a été traduit de l'anglais dans 28 langues différentes et distribué à 17 837 individus originaires de 56 pays, parmi lesquels l'Argentine, l'Australie, l'Autriche, le Bangladesh, la Belgique, la Bolivie, le Botswana, le Brésil, le Canada, le Chili, le Taipei chinois, la Croatie, Chypre, la République Tchèque, la République démocratique du Congo, l'Estonie,

l'Éthiopie, Fidji, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, Hong Kong, l'Inde, l'Indonésie, Israël, l'Italie, le Japon, la Jordanie, la Lettonie, le Liban, la Lituanie, la Malaisie, Malte, le Mexique, le Maroc, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, le Pérou, les Philippines, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la Serbie, la Slovaquie, l'Afrique du Sud, la Corée du Sud, l'Espagne, la Suisse, la Tanzanie, la Turquie, l'Ukraine, le Royaume-Uni, les États-Unis et le Zimbabwe. De même, McCrae et ses collègues (2005) ont trouvé des éléments en faveur de la structure FFM en analysant les descriptions NEO-PI-R d'étudiants universitaires (N = 11 985) d'individus en âge scolaire (18-21) et d'adultes (>40 ans) originaires de 50 nations, parmi lesquelles l'Argentine, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Botswana, le Brésil, le Burkina Faso, le Canada, le Chili, la Chine, la Croatie, la République Tchèque, le Danemark, l'Estonie, l'Éthiopie, la France, l'Allemagne, Hong Kong, l'Islande, l'Inde, l'Indonésie, l'Italie, le Japon, le Koweït, le Liban, la Malaisie, Malte, le Mexique, le Maroc, la Nouvelle-Zélande, le Nigéria, le Pérou, les Philippines, la Pologne, le Portugal, Porto Rico, la Russie, la Serbie, la Slovaquie, la Slovénie, la Corée du Sud, l'Espagne, la Suisse, la Thaïlande, la Turquie, l'Ouganda, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Irlande du Nord (Royaume-Uni) et les États-Unis. De Fruyt et al. (2009) ont apporté des éléments de preuves similaires en analysant les descriptions d'adolescents (de 12 à 17 ans) obtenus dans 24 pays, dont l'Argentine, l'Autriche, le Chili, la République populaire de Chine, la Croatie, la République Tchèque, l'Estonie, la France, Hong Kong, la République islamique d'Iran, le Japon, la Malaisie, le Pérou, la Pologne, le Portugal, Porto Rico, la Russie, la Serbie, la République slovaque, la Corée du Sud, la Thaïlande, la Turquie, l'Ouganda et les États-Unis. La liste explicite des pays illustre que ceux-ci sont bien répartis entre l'Amérique du Nord et du Sud, l'Europe occidentale, de l'Est et du Sud, le Moyen-Orient et l'Afrique, l'Océanie et l'Asie du Sud/Sud-Est et l'Asie de l'Est.

Alors que les travaux précédents se concentraient sur la transposition de la structure d'inventaires constitués aux États-Unis puis importés (c.-à-d. le BFI ou le NEO-PI-R/3) et distribués à des adolescents (De Fruyt et al., 2009) ou à des adultes (Schmitt et al., 2007 ; McCrae et al., 2005) dans une grande variété de cultures, l'International Consortium for the Developmental Antecedents of the Five-Factor Model (ICDA-FFM ; Kohnstamm, Halverson, Mervielde et Havill, 1998) est parti de manière ascendante pour examiner dans plusieurs cultures le contenu et la structure de descriptions parentales libres pour définir la structure de la personnalité chez les enfants. Ce groupe de chercheurs en développement, humeur et personnalité a examiné le vocabulaire descriptif actif de la personnalité plutôt que le vocabulaire passif (comme représenté dans les dictionnaires). En même temps, ils ont cherché à rassembler des ensembles d'items qui représentaient des indices par âge des différences individuelles qui étaient plus sensibles pour décrire les différences développementales dans l'enfance. Presque toutes les études effectuées avant 1995 avaient utilisé des listes d'adjectifs ou d'inventaires à l'origine développées pour les adultes, empêchant par là-même l'apparition de dimensions ou de facettes de la personnalité particulières à l'enfance.

Leur méthodologie consistait simplement à demander à des parents ayant des enfants âgés de 6 à 12 ans (enseignement primaire) de décrire ce qui distinguait leur enfant, sans aucune incitation additionnelle permettant d'éviter d'influencer la teneur de leurs descriptions. Tous les descripteurs récoltés de cette façon étaient ensuite classés dans un lexique descriptif de la personnalité comprenant 14 catégories majeures dont les Big Five et enrichi d'un certain nombre de catégories concernant les types d'humeur. Cette base de données de descripteurs par groupe d'âge a servi de point de départ au développement d'ensembles d'items par groupe d'âge pour permettre une étude ascendante sur la structure de la personnalité chez les jeunes. Le groupe ICDA-FFM a utilisé cette approche dans plusieurs pays parmi lesquels la Belgique, la Chine, l'Allemagne, la Grèce, les Pays-Bas, la Pologne et les États-Unis, afin d'être en mesure d'étudier l'impact de la culture sur la structure qui en résulte. Cette approche élémentaire et innovatrice a fourni un test fort de la validité de l'exhaustivité du modèle des cinq facteurs d'un point de vue interculturel *et* développemental.

Mervielde et De Fruyt (1999, 2002) ont utilisé cette approche et rassemblé un groupe de près de 10 000 descriptions libres de parents d'enfants flamands âgés entre 6 et 13 ans. Les catégories de lexique

ont été de nouveau divisées en environ 100 catégories descriptives homogènes, et leur contenu a été représenté par 2 à 3 items de personnalité pour chaque groupe d'âge (6, 9 et 12 ans). Ces ensembles d'items ont ensuite été distribués à de grands échantillons de parents et d'enseignants à qui on a demandé d'évaluer des enfants âgés de 6 à 12 ans. Une analyse de la structure des facteurs à l'intérieur et entre des groupes d'âge et de sexe différents a clairement désigné les cinq mêmes facteurs, identifiés comme l'extraversion, la bienveillance (l'agréabilité), la conscienciosité, la stabilité émotionnelle ou le névrosisme et l'imagination (l'ouverture). La bienveillance faisait référence à un ensemble plus large de traits que le facteur d'agréabilité chez les adultes, se rapportant à un contenu associé avec les concepts de « facile-difficile » décrits par l'enfant dans la littérature spécialisée sur les humeurs (Thomas, Chess, Birch, Herzig et Korn, 1963) et la « maniabilité » du point de vue du parent ou de l'enseignant qui fournit l'information.

En dépit de la priorité première de travailler avec des indicateurs de traits spécifiques à des groupes d'âge, les ensembles obtenus représentaient un contenu comportemental très similaire et une structure d'ordre supérieur très semblable. Mervielde et De Fruyt (1999, 2002) ont aussi examiné la structure de niveau inférieur sur l'ensemble des groupes d'âges et proposé un ensemble commun de 18 facettes (comportant 8 items par facette) pour décrire les enfants de 6 à 12 ans dans l'Inventaire hiérarchique de personnalité pour enfants (HiPIC ; Mervielde et De Fruyt, 1999 ; Mervielde, De Fruyt et De Clercq, 2009). Le domaine de stabilité émotionnelle comprenait deux facettes, c.-à-d. l'anxiété et la confiance en soi, alors que l'extraversion regroupait quatre facettes : l'énergie, l'expressivité, l'optimisme et la timidité. L'imagination se composait de la créativité, l'intelligence et la curiosité, alors que la bienveillance faisait la distinction entre altruisme, dominance, égocentrisme, conformité et irritabilité. Enfin, la conscienciosité regroupait les facettes de concentration, de persévérance, d'ordre et d'effort pour réussir. L'équipe américaine de l'ICDA-FFM, dirigée par Halverson, a dressé l'inventaire des différences individuelles de l'enfant (Child Individual Differences - (ICID ; Halverson et al., 2003), en prenant un point de départ similaire. La solution de facteurs obtenue de l'ICID était comparable à celle de l'HiPIC Tackett, Kushner, De Fruyt et Mervielde, 2013).

Lorsque les chercheurs ont opérationnalisé la personnalité en utilisant des concepts indigènes enracinés dans une culture en particulier, certaines études ont rencontré des difficultés pour récupérer tous les facteurs des Big Five, ou ont trouvé des facteurs légèrement différents de ceux des études occidentales. Cheung et ses collègues (2001), par exemple, ont examiné ensemble la structure du NEO-PI-R et l'inventaire d'évaluation de la personnalité chinois (Chinese Personality Assessment Inventory - CPAI ; Cheung et al., 1996). Leurs résultats ont apporté des conclusions solides pour la réplique de quatre éléments du domaine des Big Five occidental (le névrosisme, la conscienciosité, l'agréabilité et l'extraversion). Leurs résultats ont de plus suggéré un facteur distinct de « parenté relationnelle » (voir le concept d'Harmonie des relations inclus dans le présent cadre) et trois facettes d'Ouverture spécifiques (O3 : Sentiments, O2 : Esthétiques, et O1 : Fantaisie) qui correspondent principalement à un facteur d'ouverture. Le facteur supplémentaire interprété comme la « parenté relationnelle » présentait des correspondances avec les échelles CPAI seulement, incluant l'harmonie, l'optimisme (par rapport au pessimisme), le Ren Qing (orientation vers les relations), la flexibilité, l'attitude défensive (mentalité Ah-Q), le visage et l'orientation logique par rapport à l'orientation affective. Ce facteur additionnel n'a pas pu être absorbé par les facteurs NEO-FFI sur trois échantillons différents ; les écarts expliqués par le FFM allaient de 0.08 (Ren Qing ; sur un échantillon de 372 directeurs chinois) à 0.31 (flexibilité, sur le même échantillon).

Un projet impliquant un travail préliminaire impressionnant a été mené en Afrique du Sud, utilisant l'approche lexicale pour identifier les vocabulaires locaux de la description de la personnalité et déduire ensuite des dimensions de base de la personnalité à partir de ce matérielémique. Nel et al. (2012) ont développé l'inventaire Sud-africain de la personnalité (South African Personality Inventory - SAPI) en commençant par le langage descriptif de la personnalité obtenu dans des entrevues semi-structurées menées auprès de plus de 1 200 individus représentant les 11 principaux groupes linguistiques d'Afrique du

Sud. Ce vocabulaire a été réparti en 9 grands regroupements fondés sur le contenu : la conscienciosité, la stabilité émotionnelle, l'extraversion, la facilitation, l'intégrité, l'intelligence, l'ouverture, l'harmonie des relations et la tendresse. Ces regroupements qui n'étaient pas représentés par les Big Five étaient tous associés au fonctionnement social et relationnel et faisaient écho aux moyens de maintenir des relations interpersonnelles positives avec les autres. Ils pouvaient par conséquent être reliés conceptuellement à l'Agréabilité dans les Big Five.

Valchev et ses collègues (2014) ont conduit une série d'études de suivi et ont signalé/conclu que les échelles sociales relationnelles de SAPI généraient deux facteurs non présentés dans les Big Five, évalués par le BTI (Taylor et De Bruin, 2005) avec des items de la batterie internationale d'items de personnalité (International Personality Item Pool - IPIP ; Goldberg et al., 2006). Le facteur social relationnel positif était défini par la facilitation, l'intégrité, l'harmonie des relations, le soutien actif et l'empathie, et les Sud-Africains de couleur noire ont obtenu de meilleurs scores que ceux de couleur blanche. En outre, les concepts sociaux relationnels ont expliqué une variance considérable dans la sociabilité au-delà des Big Five. Finalement, il a été démontré que la structure des Big Five plus deux facteurs pouvait aussi être récupérée à partir d'une analyse factorielle commune entre les 50 items IPIP et les échelles sociales relationnelles SAPI distribuées à un échantillon mélangé de 452 participants hollandais, 427 occidentaux, 225 Antillais, Surinamiens et Indonésiens, et 179 participants non-occidentaux. En somme, la preuve du caractère interculturel généralisable de la taxonomie de base des Big Five est substantielle dans l'ensemble, mais *des dimensions supplémentaires peuvent être nécessaires pour fournir dans certaines cultures une représentation structurelle complète de la personnalité*. Les études examinées à ce jour suggèrent que les candidats les plus prometteurs pour des constructs supplémentaires sont susceptibles d'être trouvés dans le domaine relationnel.

Plus spécifiquement, des études psychologiques portant sur les cultures laissent entendre que la structure et la signification des relations sociales peuvent différer d'une culture à l'autre (par exemple, Markus et Kitayama, 1991 ; voir Benet-Martinez et Oishi, 2008 pour analyse). Nous nous attendons donc à ce que des constructs supplémentaires soient nécessaires en particulier dans le domaine relationnel, qui viendraient en complément des constructs généralement situés dans le domaine de l'agréabilité. Un candidat construct important concerne le *concept de soi comme interdépendant dans les relations* (par exemple, Markus et Kitayama, 1991 ; Singelis, 1994). Des travaux de recherche ont montré que dans les sociétés d'Asie de l'Est, ayant davantage de valeurs « collectivistes » (par exemple, la Chine, la Corée, le Japon), les individus obtiennent des scores plus élevés en interdépendance que les individus des sociétés occidentales qui ont des valeurs plus « individualistes » (par exemple, les États-Unis, l'Australie). La tendance opposée est obtenue pour le concept de soi interdépendant. Ces variables sont potentiellement importantes car elles peuvent permettre d'expliquer, au niveau individuel, des différences culturelles importantes dans la satisfaction de vivre et le bien-être, qui sont des indicateurs de réussite de vie importants et considérés comme essentiels par l'OCDE.

Un autre candidat prometteur est *l'harmonie des relations*, mentionné ci-dessus dans les études sud-africaines. Kwan, Singelis et Bond (1997) ont proposé une mesure basée sur les relations pour ce concept et ont comparé les pays d'Asie de l'Est (par exemple, Hong Kong) avec les États-Unis. Leurs analyses minutieuses ont montré que l'estime de soi avait une plus grande influence sur la satisfaction de vivre que sur l'harmonie des relations aux États-Unis, alors que les deux facteurs avaient la même importance à Hong Kong (Kwan et al., 1997). Ils ont également mesuré les différences individuelles dans le concept de soi indépendant et interdépendant dans les deux cultures. L'effet du concept de soi *indépendant* sur la satisfaction de vivre était véhiculé par *l'estime de soi*, alors que l'effet du concept de soi *interdépendant* était véhiculé par l'harmonie des relations. En bref, ces variables illustrent les différences culturelles du « soi dans les relations » qui peuvent être mesurées au niveau de l'individu. En effet, les membres des cultures d'Asie orientale, même lorsqu'ils vivent à l'étranger dans des sociétés individualistes (comme les Américains d'origine asiatique aux États-Unis) rapportent systématiquement des niveaux plus bas de

satisfaction de vivre, de bonheur, et d'estime de soi que ne le font les pays occidentaux (comme les États-Unis et l'Europe occidentale), et ces types de différences ont besoin d'être anticipés et conceptualisés.

Plus récemment, un concept supplémentaire a été suggéré dans le *Journal of Cross-Cultural Psychology* (journal de la psychologie interculturelle) et il y a des raisons de croire qu'il sera pertinent pour le domaine de la Maîtrise des émotions dans le présent cadre. Il s'agit de *la peur du bonheur*, mesurable grâce à une échelle limitée d'auto-évaluation (Joshanloo et Lepshokava, 2014). Cette recherche sur les différences individuelles concorde avec le travail de Jeanne Tsai (par exemple, Tsai, Knutson et Fung, 2006) qui a suggéré que les cultures diffèrent dans la façon dont elles considèrent des émotions spécifiques, particulièrement les émotions considérées comme positives ou excitantes (ou stimulantes) dans le monde occidental, notamment les états de bonheur intense représentés par la joie, l'enthousiasme et l'excitation (ainsi que l'amour et la fierté). Les cultures d'Asie orientale ont montré qu'elles attachaient moins de valeur à ces émotions positives intenses que les cultures occidentales, et ces émotions sont donc moins exprimées dans les comportements observables publiquement. L'échelle de la peur du bonheur mesure explicitement diverses croyances spécifiques relatives au bonheur, que les individus peuvent apprendre, à des degrés divers, de leur culture et de leur expérience de socialisation. Certains individus ont tendance à se méfier des sentiments de grand bonheur, car ils s'attendent à ce que quelque chose de mal se produise s'ils se permettent d'être trop heureux, alors que d'autres ont tendance à saisir et à se permettre des sentiments de bonheur intense. Comme prévu, dans une comparaison initiale, les pays d'Asie de l'Est (par exemple, le Japon) ont obtenu des scores substantiellement supérieurs sur la peur du bonheur que les occidentaux (par exemple en Europe occidentale), qui ont eux-mêmes obtenus des scores plus élevés que les Brésiliens dont les scores étaient de loin les plus faibles parmi tous les pays étudiés et qui semblent accueillir le bonheur sans peur ni méfiance (Joshanloo et Lepshokava, 2014). Ces différences culturelles étaient importantes en taille mais doivent être considérées avec prudence jusqu'à ce qu'elles soient reproduites. Cependant, elles devraient permettre de comprendre, au niveau de l'individu, pourquoi les peuples de l'Est asiatique montrent systématiquement des niveaux plus faibles d'émotion positive et de beaucoup d'autres traits de caractère considérés comme positifs, tels que l'estime de soi, la satisfaction de vivre, le bien-être et même l'extraversion.

Il est important de réaliser que cette recherche sur le concept de soi interdépendant et l'harmonie des relations n'a *pas* laissé entendre que ces constructs ne pouvaient pas être mesurés de façon fiable dans une des deux cultures concernées. Au contraire, une mesure fiable dans les deux cultures a permis de démontrer l'existence de différences culturelles de niveau moyen, et a permis de les expliquer. En d'autres mots, les différences individuelles dans l'interdépendance et l'harmonie des relations existent et peuvent être mesurées aux États-Unis, mais elles sont moins importantes et par conséquent exprimées dans une moindre mesure là-bas qu'en Chine. En effet, la discussion sur la transposabilité structurelle (ou l'invariance) s'est trouvée compliquée par des arguments relatifs à l'importance de facteurs particuliers dans toutes les cultures. La transposabilité structurelle n'implique pas que les facteurs aient la même importance d'une culture à l'autre. Par exemple, les cultures plus collectivistes peuvent accorder une plus grande valeur aux facettes d'agréabilité reliées à la politesse et à la conformité, alors que des cultures plus individualistes peuvent accorder plus d'importance aux réussites individuelles et donner plus de valeur à des traits associés avec « se détacher » du groupe, comme l'affirmation de soi (c.-à-d. l'extraversion) et les efforts pour réussir (c.-à-d. la conscienciosité). Ces différences de pondération reflètent des variations culturelles importantes mais le modèle des Big Five est peut-être structurellement transposable dans les deux groupes de culture.

L'invariance de mesure et les comparaisons au sein des cultures et d'une culture à l'autre

Non seulement les différences culturelles jouent un rôle quand il s'agit de comparer les scores des individus entre cultures et pays, mais les sociétés à l'intérieur d'un même pays sont aussi devenues de plus en plus culturellement hétérogènes ces dernières années. La moitié de la population des établissements d'enseignement dans les capitales par exemple, peut avoir des origines ethniques variées et l'identité

culturelle des élèves peut être un mélange des caractéristiques de la culture d'accueil et de la culture d'origine. De plus, les personnes au sein d'une culture peuvent s'identifier à plusieurs groupes en même temps, comme l'origine ethnique, l'identité ethnique, le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge et le groupe socio-économique. Ces différents attributs peuvent interagir et affecter les modèles de scores des individus sur des constructs psychologiques (De Fruyt et Wille, 2013), introduisant différentes formes de constructs, de méthodes et de biais d'item (Van de Vijver et Leung, 1997). L'absence de biais est considérée comme une équivalence ou une invariance de mesure.

Le biais de construct fait référence au phénomène que les constructs n'ont que partiellement le même sens d'un groupe à l'autre. Par exemple, le trait d'affirmation de soi est un indicateur relativement parfait de l'extraversion dans les échantillons américains, alors qu'il renvoie à l'extraversion et à la stabilité émotionnelle dans des langues germaniques comme le néerlandais et l'allemand. Les biais de méthode font référence à l'impact différentiel sur les groupes des formats d'échelle qui sont utilisés ou à la façon dont l'évaluation est conduite. Par exemple, il peut s'avérer difficile pour certains groupes d'utiliser une procédure de tri comme Q-sort, de trier différentes valeurs, ou de choisir un item comme « qui vous correspond le plus » ou « qui vous correspond le moins » à partir d'un ensemble ipsatif d'items. Une ultime menace qui pèse sur l'équivalence des mesures est le fonctionnement différentiel des items (differential item functioning - DIF) : « Un DIF se produit lorsque les individus avec le même niveau ou la même quantité d'un trait de personnalité, mais issus de groupes culturels différents, présentent une probabilité différente de répondre à un item dans la direction voulue » (Church, 2010, p. 154).

L'invariance de mesure peut être démontrée encore davantage à différents niveaux (Vandenberg et Lance, 2000), en faisant la distinction entre l'invariance configurale (même nombre de facteurs et modèle des ponderations (loadings) de même nature), l'invariance de la mesure (les modèles d'effort sont égaux dans tous les groupes) et l'invariance scalaire (les points d'intersection entre items sont égaux dans tous les groupes) Church et ses collègues (2011) ont récemment examiné le DIF dans les données ayant été récoltées aux États-Unis, aux Philippines et au Mexique, et ont démontré que 40 à 50 pourcent **des** items NEO-PI-R (Costa et McCrae, 1992) montraient une forme de DIF, suggérant qu'il faut rester prudent quand il s'agit de comparer des scores moyens entre les cultures. Par exemple, Schmitt et al. (2007) ont comparé des BFI moyens auto-déclarés observés dans 10 régions du monde et ont trouvé que le niveau d'affect négatif était très élevé au Japon, mais aussi que les Asiatiques de l'Est obtenaient les scores les plus faibles en conscienciosité, alors que la moyenne pour les Africains était la plus haute. Schmitt et al. (2007) ont fait remarquer qu'il était improbable que les Japonais soient perçus comme ayant un faible niveau d'autodiscipline, d'ordre et de réussite, et ont émis l'hypothèse que pour certains constructs, et dans certaines cultures, des styles de réponse acceptés d'un point de vue culturel pouvaient être responsables de tels effets. Il existe de puissantes méthodes alternatives pour examiner les mesures d'invariance entre différents groupes culturels, telles que l'approche bilingue dans laquelle les échantillons reçoivent les mêmes instruments dans chacune des deux langues (par exemple, voir Benet-Martinez et John, 1998, Études 2 et 3). Lorsque les évaluations sont équivalentes, les scores moyens qui en résultent devraient être similaires (McCrae et Terracciano, 2008). Plus récemment, Kyllonen et Bertling (2013) ont suggéré l'utilisation de vignettes pour corriger des biais possibles dans l'utilisation d'échelles de réponses dans les différentes cultures, et Primi et al. (2014, à l'étude) ont démontré que l'approche des vignettes peut être efficace dans des études d'auto-évaluation de la personnalité par des enfants.

4.2. Pouvoir de prédiction élevé et exhaustivité

Bien que la description des trajectoires de développement des compétences sociales et émotionnelles soit un objectif de recherche précieux en soi, l'étude longitudinale de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain cherche également à clarifier les mécanismes qui font que ces trajectoires amènent ou contribuent à une vaste série de résultats obtenus. Les contextes nationaux, en plus des

circonstances individuelles, sont considérés à cet égard comme des modérateurs et des médiateurs des résultats.

Les compétences sociales et émotionnelles peuvent affecter les résultats énumérés ci-dessous de multiples façons et de manière simultanée, mais les mécanismes d'impulsion des résultats peuvent aussi diverger en fonction de leur évolution. Les compétences sociales et émotionnelles peuvent directement affecter les résultats ou avoir une influence indirecte sur un résultat via un autre construct. De tels effets peuvent être indépendants : une ou deux compétences sociales et émotionnelles exercent une influence indépendante l'une de l'autre, mais il peut aussi y avoir des effets interactifs, des effets de substitution (modèle des ressources de substitution) ou encore des effets de renforcement (Matthew). Les compétences sociales et émotionnelles peuvent ensuite agir comme modérateur d'une association entre une variable explicative et un résultat. Non seulement les traits et les compétences affecteront les résultats mais ils seront également façonnés par ceux-ci (c.-à-d. des relations réciproques). Enfin, les compétences sociales et émotionnelles peuvent avoir des effets à court et à long terme.

Pouvoir de prédiction des compétences sociales et émotionnelles

Performance scolaire

Les systèmes scolaires du monde entier se concentrent sur l'acquisition du savoir mais aussi sur le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les jeunes. Dans l'impressionnante méta-analyse résumant les résultats de 213 programmes d'apprentissage sociaux et émotionnels scolaires menés sur des élèves (N=270 034) de la maternelle à l'enseignement secondaire et déjà mentionnée dans la section précédente, Durlak et ses collègues (2011) ont fait rapport des effets de l'apprentissage social émotionnel allant de 0.22 (problèmes de conduite) à 0.57 (compétences sociales et émotionnelles). Ils ont cependant également trouvé que l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles avait des effets directs sur les résultats scolaires. Les compétences sociales et émotionnelles sont donc à la fois des objectifs et des moyens dans les programmes de formation scolaire.

On assiste à un intérêt grandissant dans le domaine de la psychologie de l'éducation en faveur de l'examen d'un plus grand nombre de variables sociales et émotionnelles, incluant les intérêts, les facteurs de motivation et des traits de la personnalité pour expliquer la performance scolaire. Cette recherche, qui se concentre davantage sur les indices comportementaux typiques qui affectent la qualité de l'étude, a complété l'axe de recherche sur un plus grand nombre de variables explicatives maximales des résultats d'apprentissage comme les capacités cognitives. La recherche effectuée par Strenze (2007), par exemple, a montré que l'intelligence expliquait près d'un quart des scores de réussite scolaire, avec une valeur corrigée du coefficient de corrélation de 0.56. Une des questions était de savoir jusqu'à quel point les compétences socio-émotionnelles pouvaient prédire la réussite scolaire.

Bien que plusieurs traits spécifiques aient été examinés par rapport aux résultats scolaires, comme la procrastination (Steel, 2007), le cran (Duckworth et Seligman, 2006; Duckworth, Peterson, Matthews et Kelly, 2007) et l'implication dans l'établissement d'objectifs (Bipp et van Dam, 2014), la majorité du travail a utilisé les grands domaines de la personnalité des Big Five plutôt que les facettes spécifiques. Un grand nombre d'études répétées datent d'ailleurs maintenant de plus de 20 ans (par exemple, John et al., 1994). Poropat (2009) a enquêté de façon méta-analytique sur les relations entre les dimensions du FFM et les résultats scolaires. Certaines des études préliminaires incluses dans ce résumé méta-analytique ont également signalé des corrélations entre l'intelligence et le rendement scolaire, et ont aussi été résumées de façon quantitative. L'échantillon pondéré de corrélation corrigée pour la fiabilité de l'échelle entre l'intelligence et les résultats scolaires était de 0.25 et donc considérablement plus basse que les 0.56 rapportés par Strenze (2007). L'ampleur d'effet supérieure estimée par Strenze peut être due à la variation de l'échantillon ou à l'absence de restriction de rang, si bien que le 0.25 rapporté par Poropat concernant

l'intelligence, fournit une référence pour interpréter le poids relatif des traits du FFM. Les corrélations corrigées des échelles du FFM et du rendement scolaire étaient de 0.22 pour la conscienciosité, 0.12 pour l'ouverture, 0.07 pour l'agréabilité, 0.02 pour la stabilité émotionnelle, et -0.01 pour l'extraversion. Trois éléments des Big Five, à savoir la conscienciosité, l'ouverture et l'agréabilité étaient des constructs explicatifs importants. La corrélation trouvée pour la Conscienciosité seule égalait presque celle trouvée pour l'intelligence. On a détecté que le niveau scolaire modérait de façon significative l'association entre le FFM et la réussite scolaire, avec les plus grands coefficients trouvés dans l'enseignement primaire pour à la fois l'intelligence et tous les facteurs du FFM, et des diminutions allant du niveau primaire au secondaire et au tertiaire pour l'intelligence, l'agréabilité, la stabilité émotionnelle, et l'extraversion, ainsi que des diminutions linéaires sur l'ensemble des trois niveaux pour l'ouverture. La corrélation pour la conscienciosité n'a pas changé de façon significative sur l'ensemble des niveaux académiques. Les corrélations dans l'enseignement primaire étaient de 0.58, 0.30, 0.28, 0.20, 0.18, 0.24 entre la réussite académique et l'intelligence, l'agréabilité, la conscienciosité, la stabilité émotionnelle, l'extraversion et l'ouverture respectivement. Poropat (2009) a ensuite découvert que la conscienciosité n'apportait que peu à la prédiction de la MPC dans l'enseignement supérieur lorsque partiellement absente pour la MPC de l'enseignement secondaire, quoique légèrement meilleure que l'intelligence. Dans une enquête méta-analytique de la personnalité de l'enfant évaluée par l'adulte et du rendement scolaire dans l'enseignement primaire (Poropat, 2014a), des corrélations corrigées de 0.43, 0.18 et 0.50 ont été rapportées respectivement pour l'ouverture, la stabilité émotionnelle et la conscienciosité, dépassant de façon significative les effets observés pour les auto-évaluations dans le cas de l'ouverture et de la conscienciosité. Ces relations n'ont pas été modérées par âge ou année d'études (de la 1^{ère} à la 7^e année). Les associations positives entre la conscienciosité et l'ouverture d'un côté, et la réussite académique de l'autre, ont également été étendues à des personnalités évaluées par d'autres (Poropat, 2014b).

De nombreuses études ont directement associé les traits de la personnalité aux résultats de la performance scolaire, avec les facteurs FFM de conscienciosité, d'ouverture et de névrosisme comme dimensions clés servant à décrire une personnalité orientée vers la réussite (Briley, Domiteaux et Tucker-Drob, 2014). Spengler et ses collègues (Spengler, Ludtke, Martin et Brunner, 2013), suivant un large échantillon représentatif d'élèves de 15 ans et un autre échantillon d'élèves en 9^e et 10^e année d'études, ont démontré que la conscienciosité prédisait mieux les notes ($r = 0.15-0.30$) alors que l'ouverture était plus fortement associée avec la performance ($0.15-0.32$) sur des items de mathématique et de compréhension de l'écrit tirés du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA; OCDE 2009).

Performance au travail et employabilité

Les psychologues du travail ou psychologues organisationnels se sont intéressés depuis longtemps aux indicateurs de la performance professionnelle lorsqu'il s'agit de sélectionner les candidats pour des postes vacants. Plus récemment, dû à la volatilité et au caractère changeant du marché de l'emploi, et aux exigences d'apprentissage tout au long de la vie, ce groupe professionnel s'est également intéressé de très près au concept d'« employabilité », qui fait référence à l'adaptation des individus au marché du travail et à l'exigence qu'ils ont d'être responsables de leur propre carrière. L'intérêt des psychologues du travail et des psychologues organisationnels s'est donc superposé considérablement et de façon croissante au concept des compétences du XXI^e siècle, étant donné l'attention accrue portée au sens que les individus donnent au travail, au bonheur et à la santé mentale dans le cadre professionnel, à l'équilibre entre emploi et vie privée, allant au-delà de simples indicateurs de performance professionnelle comme la quantité et la qualité de l'exécution de tâches.

En parallèle du domaine de l'éducation, le domaine industriel et le domaine organisationnel ne disposent pas d'une taxonomie approuvée pour décrire les qualités de base sous-jacentes aux variables explicatives des différences individuelles concernant la performance professionnelle et l'employabilité. Les psychologues spécialisés dans la sélection et les professionnels des ressources humaines introduisent

souvent un vocabulaire nouveau pour se référer aux qualités individuelles qu'ils recherchent, les appelant ces dix dernières années, « aptitudes » (comportementales) et plus récemment « talents » et aussi « compétences du XXI^e siècle ». Bien que l'introduction de ces nouveaux concepts souligne la dynamique de ce domaine, il ne facilite pas nécessairement la communication entre les différents acteurs du marché du travail, et il impose des défis importants à l'évaluation de ces qualités de façon fiable et efficace chez les candidats ou titulaires d'un poste. Il n'existe généralement pas de relation simple et directe entre les aptitudes énumérées, les compétences socio-émotionnelles, ou les talents d'un côté, et les concepts et constructs pour lesquels les psychologues différentiels ont constitué des modèles particuliers et des outils d'évaluation, de l'autre côté. Les aptitudes comme « la résilience ou la faible vulnérabilité au stress », par exemple, s'apparentent beaucoup à des traits de caractère et sont faciles à représenter dans un modèle descriptif de la personnalité comme le FFM, et par conséquent assez faciles d'accès. Cependant, des aptitudes comme « avoir un impact », « avoir une vue d'ensemble » ou la capacité à exprimer « une vision » ou à « gérer des différents » sont des constructs « hybrides » plus complexes qui sont mieux conçus comme des combinaisons de caractéristiques plus cognitives et apparentées à des traits. Ces derniers exemples illustrent bien que la bifurcation entre facteurs cognitifs et non cognitifs est artificielle, et la plupart du temps inutile. Les compétences qui aident à tourner un conflit en une discussion constructive demandent des capacités d'analyse, de communication et aussi de régulation des émotions, requérant par conséquent un dosage de ressources cognitives et non-cognitives dans une seule compétence donnée.

Des psychologues spécialisés dans la sélection et l'évaluation, avec une formation en différences individuelles, ont commencé à développer des modèles conceptuels pour associer des modèles de compétences à des constructs de la psychologie différentielle. Hoekstra et Van Sluijs (2003) considèrent les traits de la personnalité du FFM et l'intelligence comme des composantes des aptitudes comportementales, avec des processus d'apprentissage formels et informels ayant un impact sur le niveau de compétences pendant le développement. De Fruyt, Bockstaele, Taris et Van Hiel (2006) ont illustré comment ce modèle peut être utilisé pour relier le modèle des traits FFM aux aptitudes nécessaires pour mener des interrogatoires de police. La position centrale en tant que composantes d'aptitudes donnée aux traits et à l'intelligence dans le modèle de Hoekstra et Van Sluijs (2003) fait de ces constructs des atouts importants pour examiner l'employabilité des individus. Ces approches illustrent également que le domaine de la recherche appliquée peut emprunter des constructs et des méthodes d'évaluation aux domaines de la psychologie différentielle.

De nos jours, il existe des éléments probantes dans la psychologie du travail et la psychologie organisationnelle qui indiquent que les constructs de différences individuelles sont des variables clés à évaluer lorsqu'il s'agit de parler de la performance au travail et de l'employabilité. Il existe de nombreuses preuves méta-analytiques qui démontrent que les capacités font partie des meilleures variables explicatives de performance professionnelle et des compétences de formation sur toute une gamme d'emplois et dans différentes cultures (Salgado, Anderson, Moscoso, Bertua et De Fruyt, 2003; Salgado et al., 2003), avec également dès le début une bonne validité de prédiction des résultats qui sont observés plus tard dans la vie au niveau des revenus et de la réussite professionnelle (Judge, Higgins, Thoresen et Barrick, 1999; Woods, Lievens, De Fruyt et Wille, 2013). Les validités des mesures d'intelligence et de performance professionnelle ne varient pas beaucoup d'un emploi à l'autre (Salgado et al., 2003); elles montrent le caractère prédictif de l'intelligence pour l'ensemble des emplois, bien que le type d'emploi modère cette relation, les associations étant plus fortes pour les métiers plus complexes. En plus d'expliquer directement la performance professionnelle, il existe également des preuves que l'intelligence joue probablement un rôle plus important lorsque les individus occupent un nouvel emploi, car la capacité cognitive encourage l'apprentissage et aide l'individu à s'adapter aux nouveaux défis, alors que sa validité semble diminuer quelque peu lorsque les individus commencent à s'habituer à leur emploi, ce qui souligne l'importance de la capacité cognitive pour l'adéquation au marché du travail ou l'employabilité.

Dans une méta-analyse des mesures du FFM et de la performance professionnelle, Hurtz et Donovan (2000) ont fait état d'une moyenne estimée de coefficients de validité opérationnels (vrais) (compte tenu du manque de fiabilité dans la mesure du critère et de la portée limitée sur les mesures de la personnalité) pour des personnalités auto-déclarées de 0.22 (conscienciosité), 0.14 (stabilité émotionnelle), 0.10 (agréabilité), 0.09 (extraversion), et 0.05 (ouverture). Cependant, en utilisant la théorie pour aligner les dimensions des Big Five à des aspects de performance professionnelle, Hogan et Holland (2003) ont signalé des validités estimées vraies de 0.43 (stabilité émotionnelle), 0.35 (extraversion-ambition), 0.34 (agréabilité), 0.36 (conscienciosité) et 0.34 (intelligence-ouverture à l'expérience). Ces constatations démontrent sans équivoque que les grandes dimensions sous-jacentes de la description de la personnalité sont reliées à de nombreux indicateurs de performance appréciés des employeurs.

Des efforts croissants ont été faits ces dernières années pour augmenter la validité prédictive des mesures de la personnalité afin de comprendre la performance dans le cadre professionnel. On a tout d'abord assisté à un débat considérable à propos du niveau hiérarchique des traits de la personnalité sur lequel les prédictions de performance professionnelle étaient le mieux faites, c'est-à-dire, au niveau des plus grands facteurs de domaines tels que les dimensions des Big Five ou au niveau des facettes plus spécifiques. Une discussion similaire a eu lieu au niveau des résultats, subdivisant davantage la performance professionnelle entre quantité et qualité d'exécution de tâches, en plus de la performance contextuelle et de la performance adaptative. La dernière approche est également conforme à Hurtz et Donovan (2000) en faveur de l'utilisation de la théorie pour mieux faire correspondre les variables explicatives et les résultats.

Une deuxième amélioration concerne les évaluations contextuelles de la personnalité ; à savoir que plutôt que de demander une description « d'ensemble » ou « en général », de la personnalité d'un individu, on incorpore le *contexte d'emploi* le plus spécifique et le plus pertinent comme cadre de référence pour la description de la personnalité (Lievens, De Corte et Schollaert, 2008), en ajoutant par exemple l'étiquette « au travail » aux items. Évidemment, ces évaluations contextuelles de la personnalité correspondent davantage au critère d'emploi qu'elles sont supposées prédire, et offrent donc généralement de meilleures validités de prédiction. De Fruyt et Rolland(2013) ont illustré les effets combinés de l'alignement des variables explicatives et des critères, et de l'utilisation d'un cadre de référence professionnel, en montrant que l'auto-évaluation de la conscienciosité dans le cadre professionnel était en corrélation à 0.36 avec l'exécution de tâches évaluée par les collègues de travail (par rapport à une corrélation de 0.27 en utilisant l'échelle générale de conscienciosité de la personnalité). L'auto-évaluation du névrosisme et de l'ouverture à l'expérience étaient en corrélation à -0.21 et 0.26 avec la performance d'adaptation évaluée par les collègues (par rapport aux corrélations respectives de 0.16 et 0.12, pour des mesures générales non-contextuelles). Une troisième amélioration admise consiste à inclure des observateurs additionnels en plus des auto-descriptions (Connelly et Ones, 2010). Oh, Wang et Mount (2010) ont examiné via une méta-analyse l'effet de rajouter de 1 à 3 évaluations de personnalité faites par des observateurs aux auto-évaluations, en montrant de façon convaincante que la validité augmente en ajoutant des observateurs, et qu'on obtient des coefficients de 0.41 (conscienciosité), 0.24 (stabilité émotionnelle), 0.34 (agréabilité), 0.29 (extraversion) et 0.29 (ouverture/intelligence) lorsque les évaluations de 3 observateurs étaient rajoutées aux auto-évaluations signalées précédemment par Hurtz et Donovan (2000). La méta-analyse de Oh et ses collègues a donc suggéré que tous les traits du FFM expliquent les évaluations de performance professionnelle, et devraient être incorporés à une évaluation complète d'un candidat à l'embauche pour évaluer son employabilité.

Alors que les innovations précédentes sont progressivement intégrées dans la pratique d'évaluation professionnelle, quelques autres pistes sont actuellement en train d'être étudiées, et leur capacité à améliorer la prédiction reste encore à prouver. Un groupe principal d'innovations se situe du côté de l'évaluation, qui examine la validité de prédiction des mesures implicites de personnalité (Vecchione, Dentale, Alessandri et Barbaranelli, 2014) ou utilise un paradigme de jugement situationnel (Lievens et

Sackett, 2012) pour décrire les positions de trait d'un individu. Ces approches tentent de trouver des indices alternatifs à la personnalité au-delà de l'approche traditionnelle du questionnaire. Un deuxième axe de recherche important est plus orienté vers l'état, élargissant le paradigme traditionnel d'un individu à l'autre, à des approches qui s'intéressent à la variabilité au sein de l'individu (Debusscher, Hofmans et De Fruyt, 2014; Minbashian et Luppino, 2014; Minbashian, Wood et Beckmann, 2010). Ces axes de recherche suggèrent qu'en plus des différences observées entre les individus (c.-à-d. certains sont de façon générale plus consciencieux que d'autres), il existe également une grande variabilité chez la personne elle-même (c.-à-d. qu'une personne peut avoir une variabilité de conscienciosité au cours de la journée).

De Fruyt, Wille et John (2015) ont défini l'employabilité par rapport à cinq caractéristiques clés définies selon que la personne (a) démontre une implication dans la tâche et un établissement d'objectifs, (b) s'entend avec les autres, (c) s'adapte/trouve sa place dans une structure organisationnelle, ou possède les capacités nécessaires pour déployer une telle structure (pour ceux qui choisissent la voie du travail indépendant), (d) apprend sur le tas et peut se préparer à des changements à venir, (e) peut faire face à des perspectives à court et à long terme. Cet ensemble minimum d'indices d'employabilité exploite toutes les dimensions de base de la personnalité ; l'implication dans la tâche et l'établissement d'objectifs étant liés à la conscienciosité, les compétences relationnelles à la maîtrise des émotions et aux dimensions centrales de circomplexe interpersonnel (extraversion et agréabilité), et le fait de « s'intégrer », « d'apprendre et de s'adapter », et « la perspective temporelle » étant associés à l'ouverture à l'expérience et à la conscienciosité. L'employabilité et l'impact des traits du FFM se reflètent également sur la façon dont les individus se fraient un chemin sur le marché de l'emploi et développent leur cheminement professionnel (Wille, De Fruyt et Feys, 2010, 2013).

Finalement, deux domaines importants, reliés quoique distincts, et qui indexent l'employabilité sont la démonstration d'entrepreneuriat ou le travail indépendant. Une nouvelle fois, les dimensions du FFM se sont avérées être associées à ces résultats (Obschonka, Schmitt-Rodermund, Silbereisen, Gosling et Potter, 2013 ; Obschonka, Schmitt-Rodermund et Terracciano, 2014 ; Obschonka, Silbereisen et Schmitt-Rodermund, 2012).

Santé mentale

Il a été démontré que les compétences sociales et émotionnelles et leurs composantes de traits sous-jacents sont fortement associées à plusieurs problèmes de santé mentale. Tackett (2006) et De Bolle, Beyers, De Clercq et De Fruyt (2012) ont décrit cinq manières différentes dont les dimensions fondamentales de la personnalité sont connectées à de grandes dimensions de la psychopathologie, comme les comportements d'intériorisation et d'extériorisation, mais également à des troubles spécifiques. Le modèle de *vulnérabilité* stipule que des traits particuliers rendent un individu plus susceptible de développer une forme particulière de trouble. Par exemple, il existe des preuves établies que ceux qui ont un score élevé de névrosisme ont une probabilité plus élevée de développer un ou plusieurs épisodes dépressifs au cours de leur existence (Fanous, Neale, Aggen et Kendler, 2007 ; Kotov, Gamez, Schmidt et Watson, 2010). Dans l'enquête de suivi de la vie personnelle des adolescents (Tracking Adolescents Individual Lives' Survey - TRAILS), Laceulle, Ormel, Vollebergh, van Aken et Nederhof (2014) ont trouvé que la personnalité à l'âge de 11 ans pouvait prédire des troubles d'intériorisation et d'extériorisation à l'âge de 19 ans. Ils ont aussi montré que des changements de personnalité entre 11 et 16 ans étaient révélateurs de psychopathologies d'intériorisation et d'extériorisation entre 16 et 19 ans, en tenant compte des scores de personnalité de base, ce qui démontre que des indicateurs de traits tant dynamiques que transversaux sont révélateurs de formes de psychopathologie qui apparaîtront plus tard.

Le mécanisme de *pathoplastie* explique ensuite comment les traits peuvent affecter la manifestation, l'évolution et le pronostic de troubles mentaux, même si les deux ont des origines et des parcours de développement différents. La concomitance entre des traits impassibles/d'insensibilité et le diagnostic de

trouble des conduites chez les adolescents est un exemple bien documenté d'un pronostic pire (Hawes, Price et Dadds, 2014). Les effets peuvent aussi aller dans l'autre sens, c.-à-d. que ce sont les troubles psychiques qui influencent les dimensions de traits sous-jacents. Ce modèle causal est aussi appelé le modèle de *complication* ou le modèle de *cicatrice*, le trouble laissant une « cicatrice » sur la personnalité de l'individu. Des épisodes dépressifs multiples peuvent par exemple avoir une influence sur le score de névrosisme de la personne (Fanous et al., 2007), ou des symptômes périodiques de paranoïa peuvent avoir affecté le niveau de confiance de la personne (agréabilité). Un quatrième mécanisme propose que les traits et les grandes dimensions de la psychopathologie montrent une covariation phénotypique systématique et qu'ils peuvent former un continuum unique, c'est ce qu'on appelle l'hypothèse de la *continuité*. De Bolle et al. (2012) ont apporté des preuves de ces relations entre les dimensions évaluées par l'HiPIC et les dimensions d'internalisation et d'externalisation CBCL de la psychopathologie. Enfin, le modèle du *spectre*, qui suppose que la covariance du trait et du trouble a la même origine, est une extension de cette hypothèse de la continuité. Ce modèle a récemment reçu pour les jeunes l'appui de Martell, Gremillion, Roberts, Zastrow et Tackett (2014) qui ont décrit les relations longitudinales entre les traits de la personnalité et le Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), et par Tackett et ses collègues (2013) qui ont identifié des influences génétiques communes sur un facteur général de psychopathologie avec le trait négatif d'émotivité chez les jeunes jumeaux. Cette analyse de différents mécanismes montre clairement que la relation entre les deux ensembles de constructs est complexe. De Bolle et ses collègues (2012) ont démontré de façon convaincante chez les jeunes que pour de nombreux troubles, la multiplicité de ces mécanismes explique en partie l'association entre les traits et les troubles.

Les compétences socio-émotionnelles et leurs traits sous-jacents ont également de nombreux effets indirects, par exemple via la sélection de situations spécifiques qui peuvent contribuer indépendamment ou conjointement avec les compétences/traités à la santé mentale (De Fruyt et De Clercq, 2014). Un adolescent agressif et impulsif peut, par exemple, finir dans un groupe de pairs déviant parce qu'il/elle est récompensé et respecté dans cet environnement, renforçant davantage la dysrégulation.

Forme physique, santé et longévité

Dans une analyse récente, Friedman et Kern (2014) ont fait une distinction entre six indicateurs sanitaires de base couverts dans les recherches de politique sur la santé publique : la santé physique, le bien-être subjectif, les compétences sociales, la productivité, les fonctions cognitives et la longévité. Il y a actuellement une grande quantité d'informations qui prouvent que les compétences socio-émotionnelles et leurs composantes sont associées avec un large éventail de résultats médicaux, comme le fait de fumer (Munafo, Zetteler et Clark, 2007), l'obésité (Gerlach, Herpertz et Loeber, en cours d'impression; Sutin, Ferrucci, Zonderman et Terracciano, 2011), le besoin et la consommation d'alcool (Papachristou et al., 2013 ; Stautz et Cooper, 2013), la résilience à la maladie d'Alzheimer (Terracciano et al., 2013), et l'état de santé de la population atteinte de maladies cardiovasculaires (Versteeg, Spek, Pedersen et Denollet, 2012). Les preuves qui relient les traits associés à impulsivité avec les troubles alimentaires et l'obésité sont nombreuses. Dans une méta-analyse de 50 études différentes, Fischer, Smith et Cyders (2008) ont identifié que les indices d'impulsivité basés sur les émotions telles qu'une urgence négative avaient une corrélation importante avec les symptômes boulimiques. De la même façon, Sutin et ses collègues (2011) ont suivi 1 988 individus sur une période de plus de 50 ans et ont rapporté qu'une agréabilité faible et des traits d'impulsivité élevés prédisaient une plus grande augmentation d'indice de masse corporelle à l'âge adulte.

Les compétences socio-émotionnelles ont de encore été positivement associées aux constructs du domaine de la psychologie positive, comme le bonheur (Hills et Argyle, 2001), la qualité de vie, et le bien-être subjectif (Diener, 2013 ; Steel, Schmidt et Shultz, 2008). Nombreux de ces résultats liés à la santé et au bien-être ont des effets ultérieurs sur d'autres critères. Par exemple, dans une série d'expériences, Oswald, Proto et Sgroi (2014) ont montré que le bonheur nuit à la productivité.

Friedman et Kern (2014), ont cependant mis en garde contre une vision trop simplifiée de l'association entre des dispositions et des indicateurs du bien-être et de la santé, car de nombreuses études signalent une association entre des dispositions auto-déclarées simultanément évaluées et des indicateurs de santé utilisant les mêmes informateurs et souvent les mêmes items qui sont inclus à la fois du côté des « variables explicatives » et du côté des « résultats ». Cette mise en garde faite, il a été amplement démontré que les constructs de disposition contribuent de façon importante aux indices de santé objectifs. Friedman et Kern (2014) exhortent les chercheurs à considérer des modèles de causalité plus complets et complexes des relations entre des variables de personnalité et des résultats corrélés, en prenant en considération des variables intermédiaires et modératrices. Par exemple, des dispositions génétiques, l'environnement et la personnalité influencent les modèles de styles de vie à travers le temps, qui se manifestent par un bien-être subjectif corrélé et des scores de santé physique au Temps 1 du développement ; et ces trois éléments peuvent influencer le bien-être subjectif et les paramètres de santé physique observés au Temps 2. Les modèles de styles de vie peuvent servir de médiateur entre le bien-être / la santé physique du Temps 1 et du Temps 2, et diverses variables contextuelles, comme des programmes d'intervention psychologique et biomédicale déployés dans le cadre scolaire, peuvent tempérer ces trajectoires développementales (Friedman et Kern, 2014).

Dans une imposante méta-analyse de 20 échantillons indépendants résumant les constatations effectuées sur plus de 9 000 participants, Kern et Friedman (2008) ont prouvé l'importance tout au long de la vie de la conscienciosité sur la santé et la longévité des individus. Les résultats étaient simples et montraient que des niveaux plus élevés de conscienciosité étaient associés de manière significative à la longévité ($r = 0.11$, intervalle de confiance de 95 % = 0.05-0.17), avec la corrélation la plus forte observée pour les facettes de conscienciosité de réalisation d'objectif (persistant, laborieux) et inhibitrices (organisé, discipliné). Kern et Friedman (2008) affirment que les effets protecteurs de la conscienciosité peuvent probablement fonctionner via de multiples moyens tout au long de la vie et contribuer finalement à longévité en s'y combinant. Il se peut par exemple que les individus ayant une conscienciosité élevée adoptent des comportements plus sains, ou choisissent des environnements familiaux, de milieu de vie et de travail plus sûrs et plus sains. La conscienciosité est un indicateur d'employabilité, et par conséquent, des personnes qui ont des scores de conscienciosité plus élevés peuvent se retrouver avec de meilleurs emplois, avoir des revenus plus élevés et se bâtir des carrières plus réussies. La conscienciosité peut protéger et tempérer davantage la relation entre le névrosisme et les conséquences négatives (par exemple, une mauvaise santé mentale ; voir la section précédente). Un autre mécanisme potentiel tient du fait que la conscienciosité et la santé sont influencées par des gènes similaires, et sont donc associés au niveau phénotypique. Enfin, et il s'agit là probablement du mécanisme le plus difficile à explorer, la conscienciosité peut contribuer à la santé à travers l'accumulation de petites actions positives et/ou la réduction de très petits risques tout au long de la vie.

L'engagement civique et la conscience environnementale

L'engagement civique, la conscience environnementale et les comportements écoresponsables sont des résultats qui ont pris une importance considérable au cours des dix dernières années. Omoto, Snyder et Hackett (2010) ont examiné les indicateurs motivationnels et de personnalité de l'activisme et de l'engagement citoyen, montrant que la motivation tournée vers les autres prédisait mieux l'activisme et engagement citoyen contre le SIDA que la motivation centrée sur soi-même, l'orientation relationnelle et les traits. Schnittker et Behrman (2012) ont examiné les effets de la scolarité sur l'engagement civique (la participation et le bénévolat) et la cohésion sociale (densité du réseau social et qualité des relations sociales). Cette étude leur a permis de modérer quelque peu l'optimisme évoqué précédemment sur les effets de l'éducation sur la réalisation de ces résultats. Les effets de la scolarité sur le bénévolat et la participation dans des organisations civiques disparaissaient presque complètement une fois les différents facteurs confusionnels pris en compte. Ils en ont conclu qu'une scolarité plus longue pouvait générer des tensions entre se frayer un chemin sur le marché de l'emploi et les engagements non marchands, ainsi

qu'entre l'indépendance et la fiabilité interpersonnelle, faisant de ceux qui s'investissent dans la scolarité des personnes plus aptes à poursuivre des intérêts axés sur la carrière, avec moins de temps à consacrer aux activités de bénévolat ou d'engagement civique.

Les psychologues du développement se sont intéressés à un construct associé ayant une signification sociale importante appelé la *générativité* (Erikson, 1950). Au milieu de l'âge adulte, quelque part entre 40 et 65 ans, les individus s'efforcent de créer ou d'entretenir des choses qui vont leur survivre. Ceci peut se faire en ayant des enfants ou en contribuant à des changements positifs qui profiteront à d'autres personnes, à la société en général, mais essentiellement aux générations futures (par exemple, la construction du pont du Golden Gate). La phase de la *générativité* du développement dans le modèle d'Erikson fait référence au fait de « laisser sa trace » dans le monde, en étant bienveillant envers les autres, en créant des choses, et en ayant des actions qui font du monde un meilleur endroit. Le manque de *générativité*, également décrit comme la *stagnation*, fait référence au fait que certains individus ne parviennent pas à trouver le moyen de contribuer à ces objectifs. Ces individus peuvent se sentir déconnectés ou désengagés de leur communauté et même de la société en général (Van Hiel, Mervielde et De Fruyt, 2006). Van Hiel et ses collègues (2006) ont montré que le construct de *générativité* « laisser sa trace » était lié à un névrosisme faible (-0.22), et à des niveaux élevés d'extraversion (0.36), d'ouverture (0.21) et de conscienciosité (0.26), mais pas d'agréabilité (0.04).

Finalement, accroître la conscience environnementale et l'engagement est devenu un des plus récents grands objectifs à atteindre dans les programmes d'apprentissage socio-éducatifs. Milfont et Sibley (2012) ont étudié les relations entre les traits des Big Five et différents indices de comportement « vert » (respectueux de l'environnement) à la fois au niveau des individus et au niveau des pays. Chez l'individu, ils ont examiné l'association avec le fait d'accorder de la valeur à la protection de l'environnement, alors que pour les pays, ils ont étudié le lien entre les traits de la personnalité accumulés (au sein des pays) et les mesures d'éco-responsabilité, les attitudes environnementales et les valeurs au niveau national. Aux deux niveaux d'analyse, l'agréabilité, la conscienciosité et l'ouverture étaient associées de façon considérable à l'engagement dans des comportements « verts ».

Criminalité/sécurité

Un dernier groupe de résultats associés aux compétences sociales et émotionnelles est la gamme complète des troubles d'externalisation, qui comprennent la toxicomanie, l'intimidation, les problèmes de conduite, le vandalisme, la criminalité chez les jeunes et chez les adultes, mais aussi les comportements déviants davantage camouflés socialement comme les comportements immoraux, la fraude, l'avidité et la psychopathie d'entreprise (Furnham et Taylor, 2004). Une difficulté majeure de ce domaine de recherche a été la concomitance des symptômes et des troubles spécifiques, rendant très complexe l'étude des associations entre des déficiences au niveau de compétences et de traits spécifiques et des troubles particuliers. Par exemple, le trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité a montré une forte comorbidité avec le *trouble oppositionnel avec provocation*, suggérant que les troubles perturbateurs chez l'enfant se structurent autour de dimensions principales (Martel, Gremillion, Roberts, von Eye et Nigg, 2010). Le dénominateur commun sur une vaste gamme d'études de Haan, Dekovic, van den Akker, Stoltz et Prinzie, 2013 ; Decuyper et al., 2013 ; Decuyper, De Pauw, De Fruyt, De Bolle et De Clercq, 2009 ; John et al., 1994 ; Klimstra, Luyckx, Hale et Goossens, 2014 ; Nigg et al., 2002 ; van den Akker, Dekovic, Prinzie, 2010 ; Van den Akker et al., 2013) est que dans l'ensemble du développement, le spectre d'externalisation est associé de façon négative à l'agréabilité et à la conscienciosité, et selon le type de trouble, de façon positive avec les traits liés au névrosisme.

Spécificité par rapport aux mesures cognitives

Les constructs de compétences socio-émotionnelles devraient dans l'idéal faire montre d'un pouvoir explicatif incrémental sur les constructs cognitifs. Les dimensions des Big Five peuvent potentiellement remplir cette exigence, la corrélation croisée la plus élevée (entre ouverture et QI verbal) étant uniquement de 0.30 (John et al., 1994 ; Loehlin, McCrae, Costa & John, 1998). Dans le même temps, la batterie socio-émotionnelle devrait comprendre des constructs qui peuvent être examinés en interaction avec des mesures cognitives pour expliquer la diversité des résultats. Par exemple, l'interaction entre l'aptitude cognitive de base et les différences socio-émotionnelles dans la fixation d'objectifs peut aider à expliquer la réussite scolaire, au-delà des effets principaux des mesures cognitives et socio-émotionnelles (Poropat, 2009, 2014).

Apprendre des autres cadres conceptuels

Nous avons examiné plusieurs autres approches des compétences socio-émotionnelles. Notre objectif dans l'analyse qui suit sera de nous assurer que nous identifions tout concept additionnel ayant un potentiel de validité prédictive élevé à des niveaux d'abstraction plus faibles, comme ceux qui ont déjà été présentés à la Figure 1.

Démarches d'apprentissage social et émotionnel

Nous sommes désormais prêts à retourner aux trois modèles mentionnés précédemment, qui définissent les compétences sociales et émotionnelles par rapport à 5, 6, ou même 8 domaines. Ces trois modèles sont résumés chacun dans une colonne du Tableau 4.4. Comme il est possible de le voir ici, Elias et ses collègues (1997) ont décrit six domaines majeurs d'apprentissage social et émotionnel, définit comme des « aptitudes essentielles pour reconnaître et gérer des émotions, se fixer et atteindre des objectifs positifs, apprécier l'opinion des autres, établir et maintenir des relations positives, prendre des décisions responsables et gérer des situations relationnelles de manière constructive. » Plus récemment, dans leur analyse des effets de l'apprentissage dans les programmes d'intervention, Durlak, Weisberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) expliquent qu'il n'existe pas de modèle de taxonomie ou de mesure qui guide la recherche passée ou présente sur les interventions socio-émotionnelles ; les interventions sont au contraire généralement régies par les contextes et besoins spécifiques des établissements d'enseignement ou des quartiers, et ont donc tendance à se concentrer sur un ensemble varié de résultats qui peuvent être aussi divers que les problèmes d'obésité dans l'enseignement primaire, les symptômes dépressifs chez les filles dans l'enseignement secondaire inférieur, ou le vandalisme dans les salles de classe au collège.

Tableau 4.4. Comment les principaux domaines du cadre proposé s'associent-ils aux modèles de domaines d'apprentissage socio-émotionnels et aux aptitudes émotionnelles ?

Cadre socio-émotionnel	Modèles d'apprentissage socio-émotionnel		Modèles de compétences émotionnelles
	Elias et al. (1997)	Durlak et al. (2011)	Saarni (1999, 2011)
Implication avec les autres (E)	4 - Établir et entretenir des relations positives	4 - Compétences relationnelles 3 - Conscience sociale	7 - Expression sincère des émotions et réciprocité dans les relations
Collaboration (A)	3 - Apprécier le point de vue des autres 6 - Gérer les situations relationnelles de manière constructive		2 - Discerner et comprendre les émotions de l'autre 4 - Implication empathique avec l'autre
Exécution de tâches (C)	5 - Prendre des décisions responsables 2 - Se fixer et atteindre des objectifs positifs	5 - Prise de décision responsable	
Maîtrise des émotions (N)	1b - Gérer les émotions	2 - Autogestion	6 - S'adapter à des émotions qui révulsent ou qui sont stressantes 8 - Accepter ses propres émotions (auto-efficacité émotionnelle)
Ouverture d'esprit (O)	1a - Reconnaître les émotions	1 - Conscience de soi	1 - Être conscient de son propre état émotionnel 3 - Utiliser le langage émotionnel local correctement 5 - Comprendre que l'expérience des émotions diverge de leur expression

Remarque. Lorsque le modèle dans cette colonne ne comprend pas de construct pertinent, l'espace est laissé vide. Les étiquettes données dans la première colonne sont les termes du cadre socio-émotionnel proposé ici. Entre parenthèses, nous mentionnons l'abréviation de l'acronyme des anciennes étiquettes des Big Five (E = Extraversion ; A = Agréabilité ; C = Conscience ; N = Émotivité négative/Névrosisme ; O = Ouverture).

Les chercheurs ont fait état de ce manque de constructs et d'instruments standards. Par exemple, Furlong et al. (2007) ont mentionné que « Des évaluations ont commencé à se développer, mais n'ont pas eu le temps d'arriver à leur pleine maturité » (p.2). Lorsqu'ils ont examiné la structure de l'échelle d'évaluation comportementale et émotionnelle (Behavioral et Emotional Rating Scale - BERS-2 ; Epstein, 2004), qui est maintenant davantage utilisée pour évaluer l'efficacité des résultats des études d'intervention, ils ont fait remarquer que « BERS a été développé en utilisant un mélange de discernement professionnel et de procédures empiriques ; qui - cependant - n'avait aucun fondement théorique préétabli et n'offrait pas non plus un ensemble déterminé de constructs psychologiques » (p.2). La sous-échelle de *force intra personnelle* mesure le regard d'un(e) jeune sur ses compétences et ses réalisations (par exemple, « je crois en moi »). La sous-échelle de *force affective* mesure la capacité d'un enfant à accepter l'affection des autres et à exprimer ses sentiments envers les autres (par exemple, « Ça ne me dérange pas que les gens me serrent dans leurs bras »). La sous-échelle de *force relationnelle* mesure la capacité d'un(e) jeune à contrôler ses émotions ou ses comportements dans des situations sociales (par exemple, « Je peux exprimer ma colère de la bonne manière »). La sous-échelle de *fonctionnement à l'école* mesure la compétence à effectuer des tâches à l'école et dans la salle de classe (par exemple, « J'effectue les tâches qu'on me donne »). La sous-échelle de *implication dans la famille* mesure la participation et l'implication d'un(e) enfant dans sa famille (par exemple, « Ma famille me fait sentir que je suis apprécié(e) »).

Sur la base de leur examen approfondi des programmes d'apprentissage social et émotionnel, Durlak et al. (2011) ont conclu que les chercheurs qui s'intéressent à l'intervention socio-émotionnelle ont tendance à se concentrer sur cinq larges ensembles de compétences qui comprennent la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décisions responsable. Comme le montre le Tableau 4.4, ces caractéristiques, ainsi que les six définies par Elias et al. (2007), correspondent assez bien aux Big Five socio-émotionnels de la première colonne du Tableau 4.4. Par exemple, le domaine 3 de Elias et al. (Apprécier le point de vue des autres) devrait être bien représenté par les facettes de notre domaine de la collaboration (agrégabilité), notamment par notre facette 2 « respect pour les autres, empathie, tolérance, équité. » De la même façon, le premier domaine de Durlak et al. est la conscience de soi (qui implique la faculté d'introspection et de pouvoir prendre note de ses propres expériences intérieures, comme ses pensées ou ses sentiments) et devrait être bien représentée par notre domaine intérêt & conscience (ouverture), en particulier par la facette 4 « introspection, conscience de soi, conscience, développement personnel, authenticité. »

L'approche des compétences émotionnelles et ses principales mesures

L'approche des *compétences émotionnelles* est issue d'analyses cliniques et d'analyses de développement concernant ce dont l'enfant a besoin pour apprendre à devenir un adulte compétent sur le plan affectif. Un des principaux théoriciens et défenseurs de l'approche fondée sur les compétences est Saarni (par exemple, 1999 ; 2011) dont le travail conceptuel a été très influent. Saarni a analysé le fonctionnement des émotions du point de vue de la manière dont il sert les objectifs instrumentaux et adaptatifs de l'individu, et a ensuite défini les compétences émotionnelles comme un ensemble de compétences comportementales orientées vers l'affect, de compétences cognitives et de compétences régulatrices. En d'autres mots, l'enfant a besoin d'apprendre à la fois ce que signifie *ressentir* quelque chose et *faire* quelque chose à propos de ces sentiments.

Comme le montre le Tableau 4.4, Saarni (par exemple, 1999 ; 2011) est partie d'un postulat de 8 compétences de base qu'elle considère être des conditions préalables aux compétences émotionnelles : (1) Conscience de son propre état émotionnel ; (2) Compétence en discernement et compréhension des émotions des autres ; (3) Compétence d'utilisation du vocabulaire courant des émotions et de l'expression ; (4) Capacité d'implication empathique et sympathique dans les expériences émotionnelles des autres ; (5) Compétence à réaliser que les états émotionnels intérieurs ne correspondent pas forcément à l'expression extérieure ; (6) Capacité à s'adapter à des émotions d'aversion et d'angoisse en utilisant des stratégies

d'autorégulation qui améliorent l'intensité ou la durée de ces états émotifs ; (7) Conscience que la sincérité émotionnelle d'expression des émotions et de réciprocité définit les relations ; et (8) Capacité d'auto-efficacité émotionnelle (c.-à-d. les individus peuvent accepter leur propre expérience émotionnelle et perçoivent qu'ils ressentent généralement les choses de la façon dont ils le veulent). Bien qu'elles ne soient pas forcément acceptées par tous les chercheurs dans le domaine, ces 8 aptitudes offrent un formidable ensemble de compétences socio-émotionnelles complexes que les chercheurs peuvent définir et mesurer.

Notez que la compétence (6), *capacité à s'adapter* à des émotions négatives comme la tristesse, l'anxiété ou la colère, concernerait plus directement les différences individuelles dans le *développement émotionnel* de l'enfant. Les autres aptitudes spécifient des processus importants qui peuvent aider (plutôt qu'entraver) l'adoption de stratégies efficaces de régulation dans des situations à la fois émotionnelles et sociales. Par exemple, si un individu n'a aucune compétence (1), *conscience de son état émotionnel actuel*, il est peu probable qu'il procède à (6) des tentatives pour surmonter ces émotions. De la même façon, un manque de conscience de soi émotionnelle interférera probablement avec (7) les expressions émotionnelles authentiques et la réciprocité dans des contextes sociaux.

Questionnaires d'auto-évaluation des aptitudes émotionnelles

Bien que l'approche concernant la compétence émotionnelle n'ait pas généré une taxonomie et un modèle de mesures largement accepté, elle a donné naissance à plusieurs mesures individuelles des différences, principalement pour les adultes. Ces mesures, ainsi que leurs forces et leurs faiblesses, ont été examinées à deux reprises au cours de la dernière décennie (voir John et Gross, 2007 ; John et Eng, 2014), c'est pourquoi nous en fournissons ici une version synthétique. Pour la consultation d'informations plus détaillées, de tableaux et de références, nous renvoyons le lecteur à ces sources originales.

L'attente généralisée pour l'échelle de régulation de l'humeur négative (The Generalized Expectancy for Negative Mood Regulation Scale - NMR) développée par Catanzaro et Mearns (1990), fut une des premières mesures. Elle se concentre sur les *croyances* des individus selon lesquelles certains « comportements ou processus cognitifs soulageront un état négatif ou provoqueront un état positif » (p.547), et demande aux participants d'indiquer jusqu'à quel degré ils pensent que leurs tentatives de modifier leurs humeurs négatives vont fonctionner. De nombreux items se concentraient sur les moyens d'éviter les émotions négatives. La mesure a par conséquent été critiquée pour réduire la régulation de l'humeur à l'évitement des effets négatifs (par exemple, Gratz et Roemer, 2004) ; le fait de ne faire qu'éviter les émotions négatives est supposé être une indication de la régulation efficace, comme le montre des items tels que « Lorsque je suis contrarié, je crois que je peux oublier ce qui me dérange assez facilement » par rapport à « Lorsque je suis contrarié, je crois que je ne serai pas capable de penser à autre chose » (score inversé).

Conformément à la perspective de la compétence émotionnelle, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey et Palfai (1995) ont cherché à comprendre les processus de réflexion ou processus « méta » qui accompagnent de nombreuses humeurs. Ces processus de « méta-humeur » consistent à identifier comment les individus analysent leurs sentiments, y compris comment ils les surveillent, les évaluent et les régulent (Mayer et Gaschke, 1988). Salovey et al. (1995) sont partis du principe que les émotions constituent une importante source d'informations pour l'individu, et que tous les individus ne disposent pas tous des mêmes compétences pour traiter ce genre d'informations, en particulier en ce qui concerne « leur compréhension et capacité à exprimer clairement leurs états émotionnels » et leur capacité à « réguler ces sentiments et à les utiliser de façon adaptée pour motiver le comportement » (p.147). Les *Trait Meta-Mood Scales (TMMS* - les échelles de traits de méta-humeur) ont été conçues pour mesurer des attitudes générales et stables d'humeurs et le degré auquel les individus tentent de gérer (ou de remédier à) leurs humeurs. Le TMMS mesure le construct de Saarni sur la *conscience de son propre état émotionnel* par rapport à deux échelles : (a) la tendance à prêter attention à ses propres humeurs et émotions (*attention*) et (b) à les différencier

clairement les unes des autres (*clarté*). La troisième échelle vise à évaluer les efforts entrepris pour *remédier* à son état émotionnel si nécessaire. Ces différences individuelles ont été considérées comme « fondamentales au domaine d'autorégulation de l'intelligence émotionnelle » (Salovey et al., 1995, p. 147).

L'échelle d'attention TMMS porte sur le fait d'apporter une attention particulière aux sentiments, les accepter, les considérer comme positifs et se laisser aller à les éprouver pleinement et intensément, en utilisant des items comme « Je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'accorder trop d'attention à ses émotions ou à ses humeurs » (score inversé). Comme prévu, l'échelle d'Attention était en corrélation avec l'échelle de conscience de soi privée, qui mesure la conscience et l'attention aux aspects privés du soi (comme les pensées et les sentiments), qui est représenté dans la taxonomie de la personnalité des Big Five comme la facette de l'ouverture aux sentiments ; cette facette est également bien représentée dans le Tableau 4.3. L'échelle de clarté de la TMMS évalue le fait de se sentir à l'aise avec ses propres émotions et de les identifier clairement, par opposition à une confusion profonde et préoccupante concernant ses propres émotions et de leur signification. Cette dernière devrait interférer avec le fait de pouvoir remédier efficacement à son humeur. En effet, une faible clarté a été associée à la vulnérabilité à l'affect négatif, au désespoir et à la dépression. L'échelle de Contrôle de la TMMS évalue les tentatives d'améliorer une humeur négative en pensant positivement et en adoptant plus généralement une attitude optimiste (plutôt que pessimiste). Citons comme exemples d'items « Bien que je sois parfois triste, j'ai une vision optimiste la plupart du temps » et « J'essaie de penser positivement peu importe la façon dont je me sens » en opposition à « Bien que je sois parfois content, j'ai la plupart du temps une vision pessimiste » (score inversé). Cette échelle semble conceptuellement similaire aux mesures d'adaptation et il a été montré qu'elle était en grande corrélation avec une faible vulnérabilité au désespoir et à la dépression ainsi qu'avec un optimisme plus grand. Plus généralement, ces constatations sont cohérentes avec le modèle structurel proposé dans le Tableau 4.4 : Aptitudes ou compétences dans la régulation des émotions, comme le retour à la bonne humeur, et devraient mener à de meilleurs résultats émotionnels lorsque les individus font face à des situations d'aversion et de stress. Ici encore, ces caractéristiques socio-émotionnelles sont bien représentées dans le modèle décrit dans le Tableau 4.3.

Gratz et Roemer (2004) ont suivi l'approche des aptitudes émotionnelles de Saarni (1999) et ont été influencés par les échelles TMMS de Salovey et al., ainsi que par la NMR plus ancienne (p.44). Cependant, ils se sont écartés de l'approche basée sur les « forces » ou les « compétences » et ont élaboré à la place une mesure qu'ils ont appelé l'échelle des difficultés de régulation des émotions (*Difficulties with Emotion Regulating Scale (DERS)*), pendant les périodes de désespoir. De manière spécifique, leurs items ont utilisé le format de l'ancienne NMR, et commencent tous par le début de phrase « Lorsque je suis contrarié, je... » Cette attention mise sur l'affect négatif global (contrariété) est une caractéristique que la NMR et la DERS partagent avec les mesures d'adaptation. Bien que la DERS ait six sous-échelles, elles sont fortement corrélées les unes aux autres et sont souvent cumulées en un seul score général de dysrégulation, qui est en rapport étroit avec de nombreux indicateurs d'affect négatif, la psychopathologie, et un faible niveau de bien-être (par exemple, Weinberg et Klonsky, 2009).

Exemple de test de jugement situationnel : Test d'intelligence émotionnelle (MSCEIT)

Il devrait à présent apparaître clairement que l'approche basée sur la compétence émotionnelle conceptualise la régulation émotionnelle par rapport à plusieurs *capacités* spécifiques. Or, toutes les mesures dont nous avons parlé jusqu'ici ont utilisé la méthodologie des questionnaires d'auto-évaluation, posant des questions sur la perception de soi (y compris les croyances d'auto-efficacité) et sur des expériences et comportements caractéristiques. En fait, nous avons vu que certaines de ces échelles de « compétences » paraissent impossibles à distinguer des styles d'adaptation. C'est loin d'être un moyen convaincant d'évaluer les constructs définis comme des capacités telles que l'intelligence, que les

psychologues mesurent au moyen de tests de performance maximum du comportement ou du processus en question.

Mayer, Salovey et Caruso (2002) ont reconnu cette incohérence dans la méthodologie et ont entrepris la difficile tâche de créer un « test d'intelligence émotionnelle » (en abrégé MSCEIT) dont les résultats seraient objectifs et correspondraient à de bonnes ou de mauvaises réponses. Ils ont défini l'intelligence émotionnelle comme un ensemble de compétences impliquées dans le traitement de l'information relative aux émotions. Nous abordons ici, comme exemple, la seule capacité de gestion des émotions, qui est la plus pertinente des composantes du MSCEIT et qui est définie comme la capacité à réduire, augmenter ou maintenir certaines émotions, à la fois chez soi-même et chez les autres. Les tâches utilisées pour mesurer ces capacités suivent le format du *test de jugement situationnel* ; ces tests visent à évaluer la capacité de choisir l'action la plus appropriée dans un ensemble d'options prédéterminées et sont généralement utilisés avec les adultes dans le cadre professionnel et dans des contextes de sélection de candidats pour un emploi (mais consultez les applications récentes sur les compétences de collaboration chez les adolescents de Richard Roberts et ses collègues, 2012). Le MSCEIT demande aux répondants de réagir à des scénarios hypothétiques et d'évaluer l'efficacité de divers comportements et interprétations subjectives à des fins de gestion des émotions. Il est, par exemple, demandé aux participants de juger l'efficacité de stratégies pour aider un ami à améliorer une humeur joyeuse ou à atténuer un sentiment de tristesse.

Les travaux de recherche sur le MSCEIT et son évaluation scientifique ont été entravés par le fait que le test lui-même appartienne à un éditeur commercial de tests qui « n'autorise pas la reproduction des véritables items du test » (par exemple, Lopes et al., 2005, p. 114). Nous ne reproduisons par conséquent ci-dessous que deux exemples d'items abrégés qui sont disponibles, tous deux de Lopes et al. (2005, pp.114-115). Chaque item se compose d'une vignette associée à des options de réponse séparées :

« Debbie rentre juste de vacances. Elle se sent sereine et contente. De quelle manière chacune de ces actions contribuerait-elle à préserver son humeur ? (1) Elle a commencé à faire une liste des choses qu'elle avait besoin de faire chez elle. (2) Elle a commencé à penser où elle irait pour ses prochaines vacances, et quand elle partirait. (3) Elle a appelé un ami pour lui raconter ses vacances... »

« Ken et Andy sont très amis depuis plus de 10 ans. Cependant, Andy a récemment eu une promotion et est devenu le directeur de Ken. Ken a ressenti que la nouvelle promotion avait changé Andy et que celui-ci était devenu très autoritaire avec lui. Ken arriverait-il à maintenir une bonne relation, s'il choisissait de répondre de chacune des façons suivantes ? (1) Ken a essayé de comprendre le nouveau rôle d'Andy et a tenté de s'ajuster aux changements dans leurs interactions. (2) Ken a approché Andy et l'a confronté à propos de son changement d'attitude. »

Ces exemples sont issus de la quatrième « branche » du MSCEIT, qui se compose de deux tâches différentes. Cinq vignettes mesurent la *capacité de gestion des émotions* et chacune décrit une personne (comme Debbie ci-dessus) avec son humeur ou l'émotion qu'elle ressent. Pour chacune des 5 vignettes, le répondant évalue (sur une échelle de 5 points) l'efficacité de quatre actions différentes pour obtenir un effet déterminé sur l'expérience de la personne (dans ce cas-ci, pour préserver la bonne humeur de Debbie), ce qui fournit un total de 20 évaluations différentes. La deuxième tâche mesure les *capacités de relation émotionnelle* et se compose de trois vignettes qui décrivent les relations entre les personnes (comme pour Ken et Andy ci-dessus). Dans chaque vignette, le répondant évalue quelle serait l'efficacité de trois actions différentes *pour maintenir une bonne relation* entre les personnes, pour un total de 9 évaluations différentes. Chacune des 29 évaluations individuelles reçoit un score selon une cote d'efficacité normative fournie par un panel d'experts en émotions ou par consensus au sein du groupe.

Bien qu'abrégés, ces deux exemples s'avèrent très instructifs. Premièrement, le score total de capacité de gestion des émotions comprend plus de 30 % d'évaluations qui ne concernent pas les compétences

émotionnelles mais plutôt des compétences relationnelles, ce qui soulève des questions sur la validité du contenu. Deuxièmement, chaque vignette et son action incluent une grande quantité d'information contextuelle détaillée spécifique à cette évaluation, ce qui ajoute des erreurs et fait diminuer les corrélations entre les items et par conséquent leur fiabilité ; avec 29 évaluations cumulées dans le score total, la fiabilité de cette étude s'est élevée à un modeste 0.63, ce qui est plus élevé que dans d'autres études (voir Føllesdal et Hagtvet, 2009 pour une analyse et une critique psychométrique approfondie). Troisièmement, comme les auteurs du MSCEIT le reconnaissent volontiers, ces évaluations de vignettes ne mesurent pas réellement les différences individuelles de régulation efficace ou habile notées ou observées de façon objective dans une situation émotionnelle. En revanche, elles exploitent la *connaissance et la capacité à raisonner* de l'individu, à propos des émotions et des situations émotionnelles (par exemple, Lopes *et al.*, 2005, p. 114). Quatrièmement, l'accent mis sur les connaissances et les processus de raisonnement complexes va probablement introduire des corrélations avec des mesures concernant d'autres capacités, créant des problèmes de validité discriminante. Cinquièmement, on retrouve des thèmes relationnels même dans les vignettes de gestion des émotions (par exemple, appeler un ami pour partager la nature de son humeur et par conséquent profiter de l'expérience), si bien que la performance concernant ces items peut donner des corrélations surprenantes avec les variables de personnalité, introduisant une nouvelle fois des problèmes potentiels avec une validité discriminante. Pour répondre à ces préoccupations de validité discriminante, les auteurs du test et leurs collaborateurs ont soutenus que les scores du MSCEIT prédisent des résultats sociaux, émotionnels et de leadership même lorsque l'intelligence et les traits de la personnalité généraux sont contrôlés. Jusqu'à présent cependant, de nombreux chercheurs ne sont toujours pas convaincus ; le MSCEIT, et plus généralement la recherche sur l'intelligence émotionnelle, sont considérés avec un certain scepticisme (par exemple, Landy, 2005 ; Joseph et Newman, 2010).

Lopes *et al.* (2005) ont par exemple obtenu 8 critères de mesure (par exemple, la sensibilité interpersonnelle, la compétence socio-émotionnelle, l'affirmation des liens d'amitié) via les auto-évaluations ou les évaluations effectuées par les pairs. Lorsque les échelles de l'inventaire de personnalités des Big Five (John *et al.*, 2008) ont été contrôlées, l'échelle de capacité de gestion des émotions du MSCEIT continuait de prédire considérablement deux de ces critères. Cependant, avec 2 corrélations significatives sur 8, il est difficile de dire si le verre de la validité prédictive est à un quart plein ou à trois quarts vide. Une constatation revêt un grand intérêt pour les chercheurs, et qui n'a pas été soulignée par les auteurs : la corrélation de loin la plus élevée n'a pas été trouvée dans la prédiction d'aucune des 8 mesures de résultats socio-émotionnels mais dans la dimension d'agréabilité des Big Five ; le r de 0.40 est une corrélation particulièrement significative une fois comparée avec la modeste fiabilité de 0.63 de l'échelle du MSCEIT dans cette étude. De nouveau, nous avons déterminé plusieurs facettes apparentées à une collaboration réciproque qui devrait très bien saisir les différences individuelles associées à l'Aggréabilité dans le MSCEIT.

En conclusion, bien qu'il s'agisse d'une initiative admirable et intéressante d'un point de vue conceptuel, le MSCEIT ne s'est pas révélé être une solution déterminante aux mesures d'auto-évaluation des « aptitudes » émotionnelles qui se sont présentées à lui. Bien qu'en tant qu'observateurs extérieurs nous n'en sachions pas beaucoup sur le fonctionnement interne du MSCEIT, il paraît peu probable que les scores sur ses 5 vignettes de gestion des émotions et ses 3 vignettes de relation puissent fournir les composantes conceptuelles nécessaires à la construction d'une mesure complète des capacités socio-émotionnelles.

Plus généralement, la richesse conceptuelle, l'étendue et la complexité qui découle de l'approche sur les compétences émotionnelles (par exemple, Saarni, 1999) est peut être une force ainsi qu'une limite majeure. Il se peut qu'elle comprenne trop de processus cognitifs, de comportements, de perceptions de soi et de perceptions d'émotions sous une seule grande rubrique. Un nombre plus restreint de constructs, des distinctions délimitées plus étroitement et des liens plus serrés entre les définitions de construct et les mesures réelles pourraient s'avérer une piste de recherche fructueuse pour l'avenir. Nous avons néanmoins

pu tirer de cette approche une meilleure compréhension de nos constructs socio-émotionnels présentés au Tableau 4.3 et elle nous a permis compléter le cadre conceptuel de l'étude longitudinale de l'OCDE.

Nous nous tournons désormais vers deux autres concepts développés par des psychopédagogues au cours des dernières décennies, et qui sont souvent mentionnés dans le contexte de l'apprentissage socio-émotionnel et celui des compétences du XXI^e siècle, à savoir les compétences métacognitives et les styles d'apprentissage. En théorie, cependant, ces deux concepts seraient probablement mieux décrits comme des compétences sociocognitives plutôt que socio-émotionnelles. De la même façon, nous projetons de rajouter un important construct de croyance sociocognitive au modèle du Tableau 4.3. Il s'agit du concept des théories implicites de Carol Dweck (par exemple, Dweck et al., 1993) ; l'auteur oppose une croyance établie (fixe et immuable) concernant la capacité (et l'intelligence) à une croyance incrémentale (de développement) selon laquelle les capacités peuvent changer et croître ; il a été démontré que croire en la croissance des capacités prédit de bien meilleurs résultats scolaires et de bien-être que croire que les capacités sont fixes et immuables.

Les compétences métacognitives

Schraw et Dennison (1994, p. 460) définissent la métacognition comme : « La capacité de réfléchir, comprendre et contrôler son propre apprentissage », ou autrement dit « penser sur sa propre pensée » (Flavell, 1979) dans le contexte de l'apprentissage. Le concept de métacognition exploite les processus mentaux d'ordre supérieur qui se rapportent à la connaissance des stratégies qui fonctionnent le mieux pour apprendre, à la manière et au timing opportun pour activer ces stratégies (les connaissances métacognitives), mais aussi à la capacité de réguler ces compétences qui se reflètent dans des activités comme la planification, les stratégies de gestion de l'information, le contrôle de la compréhension, les stratégies de 'débugage', et l'évaluation (placés dans la catégorie de régulation métacognitive). Schraw et Dennison (1994) ont trouvé que la connaissance et les composantes de la régulation sont des composantes distinctes et pourtant associées dans une plage qui va de 0.40 à 0.50. Des arguments existent en faveur de la validité prédictive de la métacognition pour les résultats scolaires (0.21 ; Coutinho, 2007) et il été prouvé qu'elle sert de médiateur dans la relation entre la maîtrise de l'établissement d'objectifs et la réussite scolaire (Coutinho, 2007).

Schraw et Dennison (1994) ont développé l'Inventaire de Conscience métacognitive (Metacognitive Awareness Inventory - MAI), un instrument d'auto-évaluation de 52 items pour évaluer la conscience métacognitive et ses composantes. Le MAI repose sur une structure à deux facteurs, comprenant des facettes. Un exemple d'item est écrit entre parenthèses pour permettre de mieux se placer pour examiner la couverture du cadre socio-émotionnel proposé. La première dimension de « connaissance de la cognition » se compose de trois facettes : (a) la connaissance déclarative, décrite comme « connaissance de ses propres compétences, ressources intellectuelles et capacités pour apprendre » (p.474) (« J'organise bien les informations »), (b) la connaissance procédurale, c.-à-d. savoir comment appliquer les stratégies d'apprentissage (« J'essaie d'utiliser des stratégies qui ont fonctionné dans le passé »), et (c) la connaissance conditionnelle, c.-à-d. savoir quand et pourquoi utiliser des compétences d'apprentissage en particulier (« J'utilise des stratégies d'apprentissage différentes en fonction de la situation »). Le deuxième facteur « régulation de la cognition » se compose de cinq facettes : (a) La planification, c.-à-d. le processus de planification et de préparation, d'établissement d'objectifs et de répartition des investissements (« J'établis des objectifs spécifiques avant d'entreprendre une tâche », (b) La gestion de l'information, c.-à-d. le traitement efficace et en temps utile de l'information disponible (« Je ralentis lorsque je rencontre une information importante »), (c) La surveillance, c.-à-d. le contrôle et l'évaluation du processus d'apprentissage et de l'utilisation des stratégies (« Je vérifie de temps en temps si j'atteins mes objectifs »), (d) Le débugage, c.-à-d. corriger et réorienter des stratégies d'apprentissage lorsque c'est nécessaire (« Je demande de l'aide aux autres si je ne comprends pas quelque chose »), et (e) l'évaluation, à savoir le fait d'analyser et de s'interroger sur la performance d'apprentissage et les résultats obtenus après avoir appris

(« Je fais un résumé de ce que j'ai appris après avoir terminé »). Une analyse de contenu des 52 items MAI a montré que la majorité des items pouvaient être décrits comme des indicateurs de conscienciosité et d'ouverture à l'expérience, bien qu'ils soient pris dans un contexte de situation d'apprentissage.

Le construct de métacognition est décrit dans un certain nombre de cadres du XXI^e siècle, notamment d'autres cadres discutés ci-dessous, comme ceux proposés par le Center of Curriculum Redesign (CCR) et le DeSeCo (le programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés), dans lesquels la réflexion est au cœur du concept.

Les styles d'apprentissage

Les étudiants perçoivent et apprennent de manières très différentes et cette variabilité a fait l'objet de représentations dans des modèles et des théories sur les styles ou démarches d'apprentissage. Le style d'apprentissage est généralement conçu de manière restrictive, c.-à-d. comme la combinaison de plusieurs activités d'apprentissage ou comme une stratégie d'apprentissage, mais lorsque l'accent est mis sur la profondeur de l'information, c'est le concept d'approche qui est généralement utilisé. Il existe plusieurs instruments de style d'apprentissage qui sont assez similaires les uns des autres (Furnham, 1996). Le questionnaire de style d'apprentissage (Learning Style Questionnaire - LSQ) de Honey et Mumford (1982) était basé sur la théorie de Kolb (1976, 1984) et distinguait quatre différents types d'apprentissage : les actifs, les observateurs, les théoriques et les pragmatiques. Les actifs ont l'esprit ouvert et s'impliquent complètement et avec enthousiasme dans les nouvelles expériences, alors que les « observateurs » aiment prendre du recul et (ré)-évaluer les différents éléments avant de décider ou d'agir. Les théoriques adaptent, analysent et intègrent différents éléments dans des théories cohérentes, mais les « pragmatiques » vérifient si quelque chose de nouveau fonctionne dans la pratique. L'inventaire des approches de l'apprentissage (Approaches to Studying Inventory - ASI) développé par Entwistle et Tait (1995) est une autre mesure qui fait une distinction entre les niveaux d'implication et la profondeur du traitement pendant l'apprentissage. Cet inventaire évalue les démarches d'apprentissage profondes (intention de comprendre, mise en relation des idées, utilisation des preuves et apprentissage actif), en surface (intention de reproduire, mémorisation sans rapport, apprentissage passif et peur de l'échec), et stratégique (organisation de l'étude, gestion du temps, attention aux demandes d'évaluation et volonté d'exceller).

L'association entre les stratégies d'apprentissage et les dimensions des Big Five a été décrite pour la première fois par Diseth (2003a) sur des échantillons d'étudiants en psychologie et en philosophie. Sur l'ensemble des échantillons, l'approche d'apprentissage profonde a été associée à l'ouverture (0.46 et 0.54), l'approche en surface associée positivement au névrosisme (0.42 et 0.49) et négativement à l'ouverture (-0.25 et -0.21), et l'approche d'apprentissage stratégique à la conscienciosité (0.55 et 0.62). Malgré ce chevauchement conceptuel et empirique, les styles d'apprentissage ont renforcé la prédiction du niveau d'instruction. Komarraju, Karau, Schmeck et Avdic (2011) ont trouvé que les styles d'apprentissage expliquaient 3 % supplémentaires de la variance de MPC en plus des 14 % déjà expliqués par le FFM (voir également Rosander et Bäckström, (2012). Fait encore plus important, plusieurs études ont montré que des styles d'apprentissage spécifiques modèrent la relation entre les Big Five et les notes d'examen (Komarraju et al., 2011, pour l'ouverture, et Diseth, 2013b, pour l'ouverture, le névrosisme et la conscienciosité), suggérant qu'ils sont davantage conçus comme des adaptations caractéristiques résultant de tendances cognitives et non cognitives plus fondamentales.

4.3. La malléabilité

Plusieurs études d'observation et d'intervention prouvent la malléabilité des constructs proposés.

Les études d'observation

Les travaux de recherche qui démontrent que les traits de la personnalité possèdent une grande plasticité et continuent de se développer à l'âge adulte, sont désormais largement disponibles (par exemple, Helson, Kwan, John et Jones, 2002 ; Srivastava et al., 2003 ; voir Roberts, Walton et Viechtbauer, 2006 pour une analyse). Des études d'observation approfondies ont démontré que depuis le début jusqu'au milieu de l'âge adulte, de nombreux individus voient ce qu'on appelle leur *maturité psychologique* se développer, c'est-à-dire que leur conscienciosité et leur agréabilité augmentent, et que leur affect négatif diminue. Cependant, la majorité de ces travaux de recherche n'a été menée qu'au niveau général des domaines des Big Five ; les recherches récentes qui incluent les facettes (Soto et John, 2014) suggèrent qu'un modèle développemental individuel ne renferme pas forcément toutes les facettes présentes dans un domaine. Par exemple, parmi les facettes de la conscienciosité, l'autodiscipline a augmenté de façon substantielle entre 20 et 60 ans, mais l'ordre n'a pratiquement pas bougé.

La recherche axée sur l'observation du développement naturel de la personnalité chez les enfants et les adolescents commence à atteindre sa vitesse de croisière (voir la récente édition spéciale du journal européen de la personnalité (*European Journal of Personality*), publié par Denissen, 2014). Ce départ plus lent est dû entre autre au fait que la recherche sur les enfants fait face à des obstacles encore plus grand que les études longitudinales sur les changements de personnalité chez les adultes (voir la dernière section de ce rapport concernant un débat à ce propos). Avec les plus jeunes enfants, les autoévaluations ne peuvent pas être utilisées comme une méthode de collecte de données efficace. Les outils d'évaluation doivent être conçus en tenant compte de l'âge des répondants, afin qu'ils soient appropriés au répertoire émotionnel et comportemental de l'âge spécifique de l'enfant puis de l'adolescent, rendant plus difficile la comparaison au niveau développemental au fur et à mesure que les instruments changent. Et les changements se produisent plus rapidement que chez les adultes, nécessitant des évaluations annuelles, alors que pour les études qui s'étendent sur la vie entière d'un adulte, les évaluations peuvent être limitée à une fois tous les 5 ou même 10 ans (George, Helson et John, 2011). Encore une fois, la plupart des études disponibles sur les enfants se sont uniquement concentrées sur les domaines des Big Five (voir Roberts et al., 2006, pour un récapitulatif), et ne peuvent donc pas être mis en corrélation avec la structure à facettes plus différenciée du cadre considéré ici.

Une étude récente a utilisé le même instrument (le BFI) depuis la fin de l'enfance (10 ans) jusqu'à la fin de l'adolescence (20 ans), facilitant ainsi les comparaisons de niveau moyen sur l'ensemble de ces groupes d'âge ; les différences d'âge ont été étudiées à la fois pour les domaines des Big Five et pour les facettes, sur un vaste échantillon recruté sur internet (Soto, John, Gosling et Potter, 2011). Des différences d'âge importantes ont été clairement révélées tout au long de cette période de développement difficile à mesurer, avec une tendance curviligne. Après l'âge de 11 ans, les données ont montré qu'en moyenne, le fonctionnement socio-émotionnel était mis en doute par le commencement de l'adolescence. Cependant, parvenus à l'âge de 15 ans, tant les garçons que les filles avaient commencé à se remettre des "Sturm und Drang" (tempêtes et passions) du début de l'adolescence et montraient des tendances positives, selon les groupes d'âge, par rapport aux facettes associées à la maturité psychologique (agréabilité et conscienciosité plus élevées) jusqu'à l'âge de 20 ans.

Des différences entre les sexes se sont également développées au cours de cette période de l'adolescence. À l'âge de 10 ans, il n'y avait pas de différence entre les filles et les garçons en ce qui concerne l'affect négatif, mais les niveaux des filles ont rapidement augmenté pour atteindre les niveaux élevés caractéristiques des jeunes femmes adultes (à l'âge de 15 ans). En revanche, les garçons sont restés

généralement stables et ont pris un peu d'assurance (c.-à-d. que leurs niveaux d'anxiété ont baissé) jusqu'à l'âge de 20 ans. D'un autre côté, les différences entre les sexes en ce qui concerne l'agréabilité étaient déjà visibles à la fin de l'enfance ; les filles obtenant des scores plus élevés que les garçons pour chaque âge étudié. Il faut être prudent avant de généraliser sur la base de l'étude d'un seul (s'il est large) échantillon dans un pays. Cependant, on retrouve des effets similaires dans un échantillon interculturel évalué à partir de l'âge de 12 ans, dans lequel la différence entre les sexes au niveau de l'affect négatif n'est encore une fois apparue qu'à l'adolescence. Des réplifications sont en cours, notamment au Brésil.

La question essentielle pour la recherche future implique toutefois des différences individuelles dans des trajectoires de changement, qui ne peuvent être étudiées que dans une conception longitudinale. Pour être spécifique, nous nous attendons à ce que seulement une partie des adolescents montre une détérioration du fonctionnement socio-émotionnel propre à leur âge ; pire encore, seule une partie de ceux qui auront montré cette détérioration s'en remettront aussi vite que les données normatives le suggèrent, car des problèmes comme la délinquance juvénile apparaissent à cette période et ont le potentiel de créer une dynamique développementale négative plus longue.

L'étude de l'OCDE sur le développement des compétences sera longitudinale, et devra inclure au minimum des points de mesure annuels pour être capable d'identifier des modèles non-linéaires de changement rapides comme ceux-ci pendant les années scolaires. L'étude sera conçue pour apprendre à connaître les trajectoires de développement des compétences socio-émotionnelles et comment celles-ci sont associées à un vaste éventail de résultats, dont certains apparaissent à cette période d'âge. De manière parallèle, les contextes développementaux au cours de ces trajectoires seront étudiés prospectivement, chacun des pays dans lesquels ces études seront menées servant de facteur macro-environnemental. Les premières questions de cette enquête seront par conséquent centrées sur des comparaisons au fil du temps, au sein des différents pays.

Les études d'intervention

Une des raisons pour lesquelles l'étude longitudinale sur les compétences sociales et émotionnelles en milieu urbain est nécessaire, est qu'à ce stade, il n'existe pas de recherche irréfutable disponible dans laquelle le développement des compétences sociales et émotionnelles est étudié de façon longitudinale dans un contexte naturel, sur un intervalle de temps significatif, en utilisant des mesures adéquates pour lesquelles l'équivalence des mesures a été démontrée, et qui repose sur de multiples informateurs. La rareté de la recherche systématique est due, comme nous l'avons fait remarquer plus tôt, au manque de consensus sur la façon de définir les compétences sociales et émotionnelles, et d'établir une taxonomie consensuelle qui représente leurs caractéristiques et leur contenu.

En revanche, il existe une multitude d'études qui examinent l'impact des différentes sortes d'interventions scolaires conçues pour améliorer l'apprentissage social et émotionnel des élèves. Ces programmes ont généralement pour objectif soit d'améliorer des compétences socio-émotionnelles spécifiques (par exemple, la résolution pacifique des conflits), soit d'influencer un sous-ensemble particulier des résultats à cibler dans l'étude longitudinale sur le développement des compétences en milieu urbain, y compris les comportements sociaux positifs, les problèmes de conduite, la détresse émotionnelle, le bien-être psychologique, la santé physique et le rendement scolaire.

Un très grand nombre de méta-analyses ont été menées (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger, 2011 ; Park-Higerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley et Singh, 2008 ; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben et Gravesteyn, 2012) afin d'examiner l'impact de telles interventions, en accordant une attention spéciale à des modérateurs importants. Durlak et ses collègues ont effectué une impressionnante méta-analyse sur l'impact des programmes d'apprentissage sociaux émotionnels scolaires, publiée avant 2007, et résumant les constatations faites de l'école maternelle à l'enseignement secondaire

rendant compte d'un échantillon total de $N=270\ 034$. Ils ont inclus parmi les modérateurs le fait que les programmes soient (a) dirigés par des experts/consultants ou par les enseignants eux-mêmes, (b) organisés uniquement au niveau de la salle de classe par opposition au fait d'être organisés à la fois au niveau de la salle de classe et au niveau de l'établissement, (c) développés selon les critères SAFE (pour « sequenced, active, focused and explicit » ; ordonné, dynamique, concentré et explicite) ou non-SAFE, et finalement (d) si des problèmes ont été rapportés ou pas au moment de la mise en œuvre. Globalement, des effets d'interventions légers à modérés ont été rapportés pour les attitudes, les problèmes de conduite, le comportement positif en société, la détresse émotionnelle et le rendement scolaire, avec des effets modérés pour la malléabilité des compétences sociales et émotionnelles. Les programmes mis en place par les enseignants ont dénoté un impact significatif sur l'ensemble des critères, laissant entendre que les programmes basés sur les enseignants sont efficaces, et que la présence dans la classe de personnel ou de consultants externes n'est pas forcément nécessaire pour obtenir des résultats. Seuls les programmes conçus selon les critères SAFE - ce qui nécessite une implication active des élèves, suivant un programme ordonné, dynamique, concentré et explicite - ont démontré une efficacité. Finalement, seules les interventions pour lesquelles aucun problème de mise en œuvre n'a été rapporté ou mentionné se sont avérées efficaces. Une des limites de cette méta-analyse est que 53 % des données finales étaient communiquées par les enfants.

Une deuxième, particulièrement importante, méta-analyse sur le sujet a été menée par Sklad et ses collaborateurs (2012). Ils ont fait état des effets de 75 programmes universels d'intervention scolaire pour lesquels les données ont été publiées entre 1995 et 2008 avec une taille d'échantillon d'intervention moyenne de $N=543$ (étendue de 13 à 8280). La méta-analyse de Sklad et al. constitue un excellent suivi de l'examen de Durlak et al. parce qu'ils ont également pris en compte 16 études qui n'étaient pas basées aux États-Unis (21 % de la méta-analyse totale) et ont enquêté sur des résultats immédiats et différés. La plupart des études analysées ont bénéficié d'un post-test de 0 à 6 mois (73 %), 36 % des études ont fait l'objet d'un suivi entre 7 et 18 mois et pour 21,3 %, les données de suivi ont été disponibles après 19 mois et plus. Ici encore, la mesure des résultats s'est principalement appuyée sur des auto-évaluations (60 % des programmes) et pour 73,3 % des programmes, aucun manuel d'intervention n'était disponible, ce qui a rendu difficile une véritable étude du contenu des interventions.

Sklad et ses collègues (2012, Tableau 4.4) ont trouvé des preuves substantielles qui indiquent une amélioration mais l'ampleur de l'effet variait en fonction du domaine ciblé par l'intervention ; les estimations d'ampleur de l'effet d pour des effets immédiats étaient de 0.70 pour les compétences socio-émotionnelles, 0.46 pour l'image positive de soi, 0.46 pour une réussite académique immédiate, -0.43 pour un comportement antisocial, 0.39 pour un comportement prosocial, -0.19 pour des troubles psychiques, et -0.09 pour la toxicomanie. En d'autres mots, les compétences socio-émotionnelles furent le plus malléables dans des contextes d'intervention, alors que les troubles mentaux et la toxicomanie furent le moins affectées par les interventions. Comme on pouvait s'y attendre, l'ampleur de l'effet mesuré lors d'un suivi ultérieur a beaucoup diminué pour tous les résultats, avec une ampleur de l'effet réduite à 0.26 pour la réussite académique, -0.20 pour le comportement antisocial, -0.10 pour les troubles mentaux, 0.07 pour l'image positive de soi, 0.12 pour le comportement prosocial, 0.07 pour les compétences sociales et émotionnelles et -0.18 pour la toxicomanie. Les auteurs ont conclu de ces données qu'en dépit de gains immédiats importants, les effets à long terme étaient très réduits, avec une moyenne de participation au programme dépassant la moyenne de non-participation de 5 %.

Notons parmi les autres constatations clés le fait que les programmes ayant une durée de moins d'un an avaient eu plus d'impact sur les compétences sociales que ceux qui avaient duré plus longtemps ; d'autre part, un nombre plus restreint de sessions (moins de 20) s'est avéré plus efficace. L'impact de l'intervention sur les compétences sociales fut aussi important dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, alors que l'efficacité pour réduire un comportement antisocial fut plus forte dans l'enseignement primaire. Ces constatations suggèrent de meilleurs résultats si les comportements

antisociaux sont pris en charge tôt dans le cadre scolaire, alors que l'amélioration des compétences sociales est possible autant dans l'enseignement primaire que secondaire. Dans l'analyse de Sklad, les enseignants se sont avérés être aussi efficaces que le personnel non-enseignant dans l'exécution des programmes, confirmant ainsi les conclusions de Durlak (2011) selon lesquelles les enseignants peuvent mettre en œuvre ces programmes avec succès. Enfin, l'impact des interventions sur les compétences sociales semble être similaire sur des échantillons nord-américains à celui observé lors d'études menées en dehors d'Amérique du Nord, laissant penser que la malléabilité est générale dans l'ensemble des sociétés.

À côté de ces méta-analyses qui ciblent un grand éventail de résultats, il existe également une large gamme d'études, y compris des essais contrôlés aléatoires, sur la réduction des comportements agressifs (par exemple, Park-Higgerson et al., 2008), et qui se concentrent sur la personnalité antisociale (Scott, Briskman et O'Connor, 2014), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) (Scott et al., 2014), et le trouble des conduites (TC). Il existe des évaluations d'effets qui examinent des programmes cliniques étendus et intensifs, qui fonctionnent également souvent avec les parents (Scott et al., 2014), des programmes communautaires étendus et intensifs par opposition à des programmes cliniques (Kolko et al., 2009), des programmes courts (réduits) et les effets de l'organisation de sessions de stimulation (Lochman et al., 2014) pour conserver les effets à long terme des interventions.

5. COHÉRENCE AVEC D'AUTRES CADRES DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS D'ÉDUCATION

Dans la dernière analyse qui suit, nous nous penchons sur la façon dont le cadre proposé ici se superpose aux trois principaux domaines de fonctionnement déterminés par l'OCDE (Gérer les émotions, Travailler avec les autres et Atteindre des objectifs). De plus, nous démontrons les liens entre le cadre de mesure dérivé des Big Five et d'autres approches qui visent à définir les principaux *buts ou objectifs de l'éducation*, y compris l'approche proposée par le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), qui est étroitement lié aux approches d'apprentissage socio-émotionnel de Durlak, Elias, et collègues analysées précédemment, la proposition intégrative d'objectifs d'éducation proposée par le Center for Curriculum Redesign (CCR), et enfin le cadre adopté par les écoles du *Knowledge is Power Program* (KIPP).

Le Tableau 5.1 présente une combinaison des différents cadres qui ont été suggérés précédemment pour le domaine des compétences sociales et émotionnelles. Le Tableau n'a pas pour objectif d'être exhaustif et se concentre principalement sur les cadres qui ont été analysés auparavant dans ce rapport. Il commence avec le cadre commun proposé par l'étude longitudinale de l'OCDE sur le développement des compétences en milieu urbain (OCDE, 2015), qui propose les domaines de compétences « Gérer les émotions », « Travailler avec les autres » et « Atteindre des objectifs ». Un vaste regroupement de compétences sociales et émotionnelles comme celui-ci est particulièrement utile dans des objectifs de conceptualisation et de communication pour établir des liens entre les compétences et des résultats potentiels, quoique ces domaines soient trop généraux pour être appliqués à un niveau opérationnel pour suivre le développement depuis l'enfance jusqu'au début de l'âge adulte. L'étude longitudinale sur le développement des compétences en milieu urbain a exactement besoin d'une proposition plus précise qui représente la similitude dans tous les constructs suggérés dans divers cadres de compétences sociales et émotionnelles, mais nécessite également de couvrir ces compétences et constructs qui sont nécessaires pour comprendre les trajectoires de développement et expliquer les résultats. De plus, le système suggéré devrait prendre en compte les différences culturelles et aussi accueillir des constructs qui peuvent aider à expliquer les variations de trajectoire et de résultats dans l'ensemble des cultures.

Comme indiqué auparavant, la taxonomie des différences individuelles la mieux étudiée à l'heure actuelle, et qui se rapproche le plus du domaine des compétences sociales et émotionnelles, est la taxonomie des Cinq Facteurs de la personnalité. Les psychologues de la personnalité conviennent désormais que cinq dimensions principales représentent les qualités principales sous-jacentes des différences de personnalité. Bien qu'il n'existe pas encore de consensus sur le niveau hiérarchique inférieur des facettes du modèle des cinq facteurs, le Tableau 4.3 montre un début de convergence à ce niveau également.

Ces cinq dimensions décrivent également en même temps la façon dont les individus interagissent avec l'environnement dans lequel ils vivent et comment ils s'y adaptent. Il n'est donc pas surprenant qu'elles occupent également une position fondamentale dans une analyse des compétences sociales et émotionnelles ou compétences du XXI^e siècle. La stabilité émotionnelle renvoie directement dans le domaine de la « Gestion de ses propres émotions » ; l'extraversion et l'agréabilité décrivent comment nous « nous entendons, nous échangeons, et nous travaillons avec les autres », alors que la conscienciosité et l'ouverture aux expériences concernent respectivement « faire avancer les choses/atteindre des objectifs », et « explorer et innover ». Ces différentes fonctionnalités adaptatives correspondent bien au cadre de l'OCDE (colonne 1).

Tableau 5.1. Cartographie des différents cadres proposés pour les compétences socio-émotionnelles et pour les objectifs d'éducation

OCDE	Équivalents des compétences ici	Constructs proposés ici	CASEL	CCR	Écoles KIPP
Gérer les émotions	Compétences de conscience des émotions	Résistance au stress Estime de soi	Autogestion	Pleine conscience (Q)	Maîtrise de soi
	Compétences d'acceptation des émotions	Contrôle émotionnel Auto-compassion Confiance en soi			
	Compétences de réévaluation des émotions	Peur du bonheur			
	Compétences de modification des émotions				
Travailler avec les autres	Compétences d'affirmation de soi	Affirmation de soi		Courage (Q)	Enthousiasme/optimisme
	Compétences de présentation	Enthousiasme			
	Compétences de contact social	Approche social et Lien social			
	Compétences de leadership				
Atteindre des objectifs	Compétences de prise de décision responsable	Responsabilité Orientation vers les objectifs	Prise de décision responsable	Résilience (Q)	Cran
	Compétences de fixation d'objectifs	Démarrage des tâches			
	Compétences d'implication dans une tâche	Autodiscipline Organisation			
	Compétences de créativité	Imagination créatrice Curiosité intellectuelle			
Compétences d'appréciation	Intérêts esthétiques				
Compétences d'autoréflexion	Introspection/conscience de soi				
Compétences de pensée critique	Autonomie/indépendance	Pensée critique (S)			

5.1. Prolongements vers d'autres cadres de référence

Pour illustrer davantage le statut des dimensions du FFM comme constructs qui se réfèrent aux qualités fondamentales représentées dans l'amalgame des compétences, objectifs d'apprentissage et attitudes, qui sont proposés comme des standards d'aspiration au XXI^e siècle, nous avons classé les constructs proposés par deux acteurs incontournables du domaine de l'apprentissage social et émotionnel dans le Tableau 5.1, aux colonnes 4 et 5.

L'influent Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL; www.casel.org) de l'Université de l'Illinois à Chicago a suggéré cinq domaines de compétences qui devraient être recommandés dans les programmes d'apprentissage social et émotionnel, à savoir la conscience de soi, la conscience sociale, l'autogestion, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Trois de ces domaines de compétences sont conformes au niveau du contenu et s'alignent sans équivoque avec les dimensions particulières du FFM. La conscience sociale (compréhension et empathie, se mettre à la place des autres) et les compétences relationnelles (travailler en équipe, relations positives, réciprocité, gestion des conflits) sont clairement liées au domaine d'agréabilité, qui décrit les différences individuelles dans la qualité des interactions sociales avec les personnes. La conscience de soi (reconnaître ses propres émotions, la confiance en soi, accepter ses limites mais aussi reconnaître ses forces) est sans aucun doute liée à la dimension du FFM de stabilité émotionnelle.

L'autogestion (être capable de contrôler et de réguler ses émotions pour atteindre des objectifs, la conscienciosité et la persévérance) est un domaine de compétences plus hybride du point de vue du FFM, essentiellement lié à la stabilité émotionnelle, mais aussi à la conscienciosité. Enfin, la prise de décision responsable (évaluer les risques et prendre des décisions délibérées, respecter les autres) se trouve davantage à l'intersection de la conscienciosité et de l'agréabilité, si bien que nous avons classé ce domaine de compétences dans la conscienciosité, mais il est aussi proche de la dimension d'agréabilité. Le classement du cadre CASEL dans le Tableau 5.1 illustre ces racines profondes dans la psychologie positive, alors qu'il a l'air d'être dépourvu de domaines de compétences qui concernent des qualités extraverties et une ouverture à l'expérience, deux autres dimensions clés pour interagir avec le monde extérieur.

L'ensemble intégratif de compétences et de qualités proposé par le Center for Curriculum Redesign (CCR, 2015) est décrit dans la colonne 5. Ces concepts peuvent être classés relativement aisément à l'intérieur du cadre du FFM lorsqu'on les considère au niveau de leurs principales étiquettes. La pleine conscience (par exemple, la conscience de soi, la tranquillité) s'aligne avec la stabilité émotionnelle, tandis que le courage (par exemple, la bravoure, l'énergie) et le leadership (par exemple, le charisme, l'affirmation de soi, la responsabilité) se rapportent à l'élément « aller de l'avant » et sont ainsi liés à l'extraversion sur le plan conceptuel. L'éthique (par exemple, la bienveillance, la compassion, l'honnêteté) s'associe avec l'agréabilité, alors que la résilience est définie par le CCR en termes de persévérance, de cran et d'autodiscipline, et correspond ici essentiellement à la conscienciosité. La curiosité renvoie de façon importante au domaine de l'ouverture à l'expérience. Dans quels domaines les « quatre C » des constructs CCR, nommément la collaboration, la communication, la créativité et la pensée Critique s'inscrivent-ils ? La collaboration et la communication relèvent du domaine de l'agréabilité, tandis que la créativité et la pensée critique relèvent du domaine de l'ouverture. Globalement, il semble que lorsqu'ils sont évalués du point de vue de notre cadre de mesure de l'OCDE, les concepts du CCR sont plus complets que le cadre du CASEL par exemple, parce qu'ils offrent une meilleure couverture du domaine de l'ouverture.

Le cadre final présenté dans le Tableau 5.1 est le programme Knowledge is Power (KIPP). En association avec le Dr Duckworth (www.kipp.org/our-approach/character), ils proposent sept constructs dans leur approche sur la force de caractère, en ce compris l'enthousiasme, le cran, l'optimisme, la maîtrise de soi, la gratitude, l'intelligence sociale et la curiosité. Comme on peut le voir dans la dernière colonne du

Tableau 5.1, leurs constructs peuvent être conceptuellement classés dans l'ensemble des cinq dimensions définies par les Big Five.

Par extension, des catégorisations conceptuelles similaires peuvent être faites pour d'autres cadres développés par des universitaires et des groupes d'intérêt dans le domaine de l'apprentissage social et émotionnel. Le partenariat pour les compétences du XXI^e siècle (The Partnership for 21st Century Skills www.p21.org/our-work/p21-framework) fait la distinction entre les compétences essentielles et les compétences professionnelles, les compétences d'apprentissage et d'innovation, et les compétences en matière d'information, de média et de technologie. Les compétences essentielles et les compétences professionnelles comprennent « la flexibilité et l'adaptabilité », « l'initiative et l'auto-direction », les compétences sociales et interculturelles », « la productivité et l'obligation de rendre compte », et « le leadership et la responsabilité ». Le groupe des compétences d'apprentissage et d'innovation incluent « la créativité et l'innovation », « la pensée critique et la résolution de problèmes », et « la communication et la collaboration ». Encore une fois, cet ensemble de compétences se classe dans quatre des cinq catégories du FFM, excepté le domaine de stabilité émotionnelle. P21 fait en plus la distinction entre les compétences en matière d'information, de média et de technologie, incluant « la maîtrise de l'information », « la maîtrise des médias », et la « maîtrise des TIC ». Bien qu'une partie des compétences dans ce groupe (par exemple, la flexibilité et la pensée critique) puisse être reliée à l'ouverture, elles renvoient à des domaines de compétences plus fonctionnels, associés à des technologies plus spécifiques.

En association avec l'OCDE, le projet DeSeCo conduit par la Suisse (définition et sélection des compétences clés) visait à construire un cadre d'aptitudes pour mesurer les niveaux de compétences des jeunes et des adultes dans différents pays. Le modèle DeSeCo regroupe les compétences clés en trois grandes catégories : Se servir d'outils de manière interactive, interagir dans des groupes hétérogènes, agir de façon autonome. D'autre part, elles soulignent l'importance de la réflexion, définie comme la capacité à assimiler le changement, apprendre des expériences et la pensée critique. L'utilisation interactive des outils est ensuite partagée en deux : « utilise le langage, les symboles et les textes de manière interactive », « utilise le savoir et l'information de manière interactive » ; interagir avec des groupes hétérogènes inclut les comportements suivants : « établir de bonnes relations avec autrui », « coopérer et travailler en équipe », et « gérer et résoudre des conflits » ; agir de façon autonome se rapporte à « agir dans le contexte global », « élaborer et réaliser des programmes de vie et des projets personnels », et « défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins ».

Enfin, le Strive Partnership (www.strivetogether.org) établit une distinction entre les aptitudes sociales et émotionnelles d'« auto-efficacité scolaire », d'« état d'esprit axé sur la croissance et d'orientation par l'apprentissage », de « cran ou persévérance », de « compétences émotionnelles », et de « compétences d'apprentissage et d'étude auto-réglées ». Les facteurs définis par ces théories et d'autres théories dans la littérature spécialisée, notamment la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002), l'intelligence émotionnelle de Goleman (1995), ou les travaux de Blair (2002) sur les compétences sociales et émotionnelles, sont représentés par les constructs de facette, soit individuellement ou combinés, proposés dans ce cadre.

5.2. La sensibilité culturelle

Comme nous l'avons précédemment mentionné, le Tableau 5.1 contient également plusieurs constructs supposés être importants pour comprendre l'impact des différences culturelles, comme « la peur du bonheur » sur la régulation des émotions, ainsi que « concept de soi indépendant » (sur l'ouverture) et « concept de soi interdépendant » (sur l'agréabilité). Ces constructs sont importants dans la recherche interculturelle sur les différences individuelles mais sont rarement pris en considération dans la littérature spécialisée concernant l'apprentissage social émotionnel, étant donné que la plupart des cadres d'éducation pour les compétences sociales et émotionnelles ont été développées à l'intérieur de cultures uniques.

5.3. Les composantes des traits de la personnalité et les compétences

Finalement, la deuxième colonne du Tableau 5.1 illustre la façon dont la plupart de ces qualités du FFM peuvent se traduire en constructs de compétences. Les facettes du domaine de la stabilité émotionnelle peuvent être transformées en compétences de régulation des émotions. Par exemple, le questionnaire sur les compétences de régulation des émotions (Emotion-Regulation Skills Questionnaire (ERSQ ; Berking & Znoj, 2008) décrit un ensemble de compétences en matière de régulation des émotions qui inclut entre autres les compétences de conscience, d'acceptation, de réévaluation et de modification des émotions. De la même façon, les constructs d'extraversion de niveau inférieur d'affirmation de soi, d'activité/enthousiasme, et de sociabilité (initier des contacts et établir des liens avec les autres) se traduisent facilement en compétences d'affirmation de soi, de présentation et de contact social, alors que les derniers ensembles de compétences sont nécessaires pour développer des compétences de leadership. Les facettes d'agréabilité constituent le cœur des compétences de communication et de collaboration, tandis que les facettes FFM d'ordre, d'autodiscipline, d'implication dans une tâche, et orientation vers la réussite culminent dans les compétences d'implication dans une tâche et de fixation d'objectifs. Enfin, le domaine de l'ouverture à l'expérience fait référence aux qualités qui concernent le fait d'être créatif et ouvert à l'innovation, de démontrer un désir d'apprendre, d'avoir de la curiosité, d'apprécier la beauté et de développer une sensibilité esthétique, d'être ouvert et de réfléchir sur ses propres sentiments, et d'avoir une pensée indépendante (autonomie). Ces caractéristiques constituent la base de la créativité, de la gratitude et des compétences de réflexion sur soi et de pensée critique.

Le cadre présenté dans le Tableau 5.1 se connecte en plus avec d'autres schémas de classification et de taxonomie développés pour des domaines reliés, comme les aptitudes sur le marché du travail et en ressources humaines (voir De Fruyt, Wille et John, 2015). Les compétences regroupées sous l'ensemble « Gérer les émotions » sont essentiellement des aptitudes relationnelles alors que les compétences associées à l'extraversion et à l'agréabilité sont généralement regroupées en modèles d'aptitudes sous la bannière d'aptitudes relationnelles. Le domaine de compétences d'agréabilité par conscienciosité fait référence aux compétences liées à la moralité et au caractère, comme être fiable et avoir du respect, y compris le fait de prendre des décisions responsables et d'assumer la responsabilité des décisions prises. Pour finir, les compétences associées à la dimension d'ouverture par conscienciosité renvoient aux aptitudes d'apprentissage et de réussite, qui se reflètent dans la notion d'apprentissage tout au long de la vie recommandée dans tous les cadres d'évaluation en matière d'éducation de nos jours.

6. STRATÉGIE DE VALIDATION

Cette section expose une stratégie visant à valider le cadre social et émotionnel présenté dans ce rapport. Le processus de validation, qui se déroulera lors de l'étude de faisabilité (2015-2018) de l'Etude longitudinale sur le développement des compétences en milieu urbain, comporte les étapes principales suivantes :

- Identification, adaptation et élaboration d'une gamme d'instruments de mesure appropriés ;
- Mesure d'un ensemble complet de compétences sociales et émotionnelles des enfants depuis la 1^{ère} jusqu'à la 12^e année de scolarité dans les pays ou les villes participant à l'étude ; et
- Tests portant sur la validité externe, structurelle, interculturelle ainsi que sur la validité du contenu.

Les principes essentiels qui sous-tendent la stratégie de validation sont les suivants :

Commencer avec les meilleures mesures existantes : il existe déjà une multitude d'informations sur les instruments de mesure et sur les propriétés de leurs mesures pour un éventail de constructs des compétences sociales et émotionnelles. Cette étude s'appuiera sur les travaux de recherche précédents et sera axée sur les domaines dans lesquels l'amélioration des mesures existantes est nécessaire.

Employer des méthodes et des ajustements d'échelle multiples : étant donné qu'aucun des instruments existants ne fournit des mesures précises des compétences sociales et émotionnelles, la stratégie optimale devra probablement inclure de multiples sources de données et prévoir leur triangulation afin de réduire les erreurs et biais de mesure (voir aussi l'Annexe 2). En plus des sources principales de données, c'est-à-dire les auto-évaluations effectuées par les enseignants et les parents, nous suggérons de prendre en considération d'autres types de mesures, comme les évaluations de la performance, les indicateurs comportementaux (par exemple, l'absentéisme) ainsi que des évaluations sous forme de jugement de situations. Il est également nécessaire d'envisager l'ajustement des échelles d'évaluation en utilisant des vignettes d'ancrage et des méthodes de choix forcé. Ceci permettra de réduire divers biais dont souffrent les échelles d'évaluation comme les différences interculturelles, la désirabilité sociale, les biais liés au groupe de référence et ceux liés au style de réponse.

Assurer la pertinence interculturelle, la comparabilité et l'invariance : les instruments de mesure doivent fournir des mesures fiables des constructs socio-émotionnels latents qui sont étudiés. En outre, les échelles de ces instruments doivent également être comparables entre les pays ou villes participant à l'étude et entre les groupes de population à l'intérieur d'un pays ou d'une ville. L'invariance interculturelle pourrait être améliorée en utilisant des tests de performance, des mesures relatives au comportement, des vignettes d'ancrage et des formats de choix forcé, bien que l'équivalence des mesures de ces méthodes doive aussi être démontrée.

Malléabilité et pertinence de l'âge : certains peuvent considérer que le développement social et émotionnel peut dépendre fortement de l'âge, et que certaines des compétences sociales et émotionnelles peuvent ne pas s'être développées avant que l'enfant n'atteigne un certain âge. Par exemple, nous ne pouvons pas présumer que le « concept de soi interdépendant » (par exemple, le fait de penser que mon propre destin s'entremêle avec celui de ceux qui m'entourent) s'est développé chez de nombreux enfants

au cours des premières années de scolarité. L'étude de faisabilité peut fournir des informations pertinentes pour définir à partir de quelle « année de scolarité » et à quelle « fréquence » chacune des compétences sociales et émotionnelles peut être mesurée utilement. Le premier de ces critères peut être défini en évaluant l'âge à partir duquel les enfants commencent à comprendre et à développer un concept socio-émotionnel spécifique. Le deuxième critère peut être testé indirectement en évaluant la mesure dans laquelle les compétences sociales et émotionnelles varient entre les différentes années de scolarité et entre les enfants (après avoir tenu compte certaines différences individuelles comme le profil démographique et socioéconomique des enfants et des parents).

Consultation des parties prenantes: Il est d'une importance vitale que le cadre conceptuel utilise les dénominations de compétences sociales et émotionnelles (au niveau des facteurs et des facettes) qui soient reconnues par les parties prenantes de l'éducation. Après qu'une analyse psychométrique extensive ait été réalisée, certaines dénominations utilisées dans le cadre actuel pourront être validées ou ajustées si nécessaires par consultation avec des surintendants, professeurs, parents, employés et officiels de l'éducation.

7. QUESTIONS LIÉES À L'ÉLABORATION DE POLITIQUES

Le cadre des compétences sociales et émotionnelles proposé constitue un principe directeur pour l'élaboration d'instruments visant à mesurer les compétences sociales et émotionnelles. Associés aux instruments destinés à évaluer les contextes d'apprentissage (famille, établissement d'enseignement et communauté) et les résultats d'apprentissage (par exemple, études supérieures, marché du travail et santé), ils permettront d'apporter des réponses aux questions suivantes jugées pertinentes pour les responsables de l'action publique, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents :

- **Quelles compétences socio-émotionnelles chez les enfants prédisent leurs résultats sur les plans cognitif, éducatif, social et sur le plan du marché du travail ?**
- **Quels contextes familiaux d'apprentissage prédisent le développement social et émotionnel des enfants ?**
 - Les tâches parentales (par exemple, implication dans les tâches liées à l'éducation des enfants, temps passé avec les enfants)
 - Les attitudes envers la parentalité (stress parental, satisfaction parentale)
 - Les ressources familiales (par exemple, éducation, revenus, emploi, dépendance à l'égard des prestations sociales)
- **Quels contextes scolaires d'apprentissage prédisent le développement social et émotionnel des enfants ?**
 - L'environnement scolaire (par exemple, environnement de la salle de classe, violence)
 - Programme scolaire et pratiques pédagogiques (par exemple, contenus, méthodes d'enseignement)
 - Caractéristiques des enseignants (par exemple, âge, sexe, années d'expérience)
 - Activités extrascolaires (par exemple, contenus, objectifs, méthodes d'enseignement)
 - Ressources de l'établissement d'enseignement (par exemple, infrastructure, matériels de classe, taille des classes, rapport entre le nombre d'enfants et l'effectif du personnel)
- **Quels contextes communautaires d'apprentissage prédisent le développement social et émotionnel des enfants ?**
 - L'environnement communautaire d'apprentissage (par exemple, disponibilité d'activités civiques et culturelles)
 - La sécurité au sein de la communauté (par exemple, violence, qualité de vie)
 - Les caractéristiques de la communauté (par exemple, profil socioéconomique et valeurs partagées)
 - Les ressources de la communauté (par exemple, services publics, régimes d'aide sociale)
- **Dans quelle mesure les compétences sociales et émotionnelles sont-elles malléables ? Des schémas similaires sont-ils observés entre les villes participantes ?**

- **Quels sont les écarts en matière de compétences sociales et émotionnelles selon le sexe des enfants et la SES des parents ?**
- **Dans quelle mesure ces écarts varient-ils entre les villes ?** Les villes présentant les écarts les plus faibles en matière de compétences sont-elles celles qui soutiennent efficacement les parents et les enfants ?
- **Ces écarts en matière de compétences augmentent-ils avec le temps ?**
- **Les contextes d'apprentissage antérieurs à la scolarisation (par exemple, éducation parentale, éducation préscolaire) prédisent-ils le développement des compétences chez les enfants au cours des premières années de scolarité, même après avoir tenu compte du milieu socioéconomique des familles ?**

La résolution efficace de ces questions dépendra des constructs et de la qualité des instruments utilisés pour évaluer les contextes et les résultats d'apprentissage. Le début du travail de développement sur les contextes et les résultats d'apprentissage est prévu en 2017. En outre, le choix des modèles empiriques utilisés pour identifier la dynamique de la formation des compétences sociales et émotionnelles influencera également la précision avec laquelle ces questions peuvent être étudiées. Le dernier rapport de l'OCDE, « *Skills for Social Progress: The powers of social and emotional skills* » (OCDE, 2015), présente une méthode innovante qui tient compte des éléments suivants : (a) les compétences actuelles dépendent des compétences antérieures et des investissements de l'année précédente en faveur des compétences ; (b) les compétences antérieures affectent la productivité de la mobilisation de nouveaux investissements en faveur des compétences ; (c) les compétences socio-émotionnelles antérieures affectent le développement à la fois des compétences socio-émotionnelles et cognitives ; (d) les effets indépendants et les effets interactifs des compétences (par exemple, l'impact des compétences en littératie sur la dépression est plus important quand l'estime de soi est élevée) sur les résultats au niveau éducatif et social ainsi que sur les résultats liés au marché du travail. La structure longitudinale des données et l'ensemble des instruments de mesure devant être proposés dans le cadre de cette étude permettront l'application de tels modèles empiriques afin de mieux mettre en lumière les questions clés pour les responsables de l'action publique et les enseignants.

ANNEXE A. LISTE ALPHABÉTIQUE DES CARACTÉRISTIQUES DU XXI^E SIÈCLE

Capacité à acquérir et à appliquer rapidement de nouvelles connaissances	Diligence	Intégrité	Révérence
Abnégation	Discipline	Interconnectivité	Prise de risques
Résolution de problèmes abstraits	Diversité	Interdépendance	Développement personnel
Acceptation	Efficacité	Justice	Conscience de soi
Imputabilité	Effort	Gentillesse	Soin de soi
Adaptabilité	Empathie	Leadership	Auto-compassion
Altruisme	Énergie	Donner l'exemple	Maîtrise de soi à l'école
Appliquer la technologie	Implication	Apprendre de ses erreurs et de ses échecs	Maîtrise de soi dans les relations
Appréciation	Enthousiasme	Écouter les autres	Auto-gestion
Apprécier la beauté du monde	Stoïcisme	Vivre en harmonie avec la nature	Autodiscipline
Apprécier les autres	Égalité	Vivre en harmonie avec les autres	Estime de soi
Apprécier ce que j'ai	Éthique	Gestion de la charge	Bonté envers soi-même
Affirmation de soi	Exaltation de créer quelque chose de nouveau	Amour	Introspection
Authenticité	Exécuter un plan, y donner suite	Fidélité	Respect de soi
Équilibre	Existentialisme	Flexibilité mentale	Altruisme
Appartenance	Exploration	Mentorat	Sensibilité
Bienveillance	Équité	Clémence	Partage
Bravoure	Retour d'information	Pleine conscience	Conscience sociale
Camaraderie	Ressentir de l'admiration	Modestie	Intelligence sociale
Attention	Flexibilité	Motivation	Perspective sociale
Charisme	Concentration	Négociation	Socialisation
Charité	Esprit de subordination	Observation	Prendre la parole, prendre position
Gaieté	Suivre	Unicité	Spiritualité
Citoyenneté	Indulgence	Ouverture d'esprit	Spontanéité
Esprit civique	Force morale	Optimisme	Esprit sportif
Engagement	Générosité	Organisation	Audace
Humanité commune	Authenticité	Passion	Stabilité
Compassion	Orientation vers des objectifs	Patience	S'attaquer à des problèmes difficiles
Assurance	Élégance	Persévérance	Travail d'équipe
Conscienciosité	Gratitude	Persistance	Ténacité
Conscience	Cran	Espièglerie	Ponctualité
Considération	Croissance	Rigueur	Expérimenter / Inventer
Constance	Bonheur	Présence	Tolérance
Coopération	Obligeance	Résolution de problèmes	Résistance
Courage	Héroïsme	Productivité	Tranquillité
Pensée critique	Honnêteté	Professionnalisme	Loyauté
Sensibilité à la diversité culturelle	Honneur	Gestion de projet	Sincérité
Curiosité	Caractère humain	Prudence	Verve
Affronter l'ambiguïté	Modestie / Humilité	Prise de parole en public	Vigueur
Décence	Humour	Réceptivité	Vertu
Esprit de décision	Inclusion	Fiabilité	Vision
Bienséance	Initiative	Résilience	Volonté d'expérimenter de nouvelles idées
Délégation	Innovation	Ingéniosité	Émerveillement
Sérieux	Curiosité	Respect des autres	Éthique professionnelle
Détermination	Perspicacité	Responsabilité	Zèle
Dévouement	Inspiration	Orientation sur les résultats	Enthousiasme

Remarque. Items tirés de Trilling & Fadel (2009) et Fadel (Mars 2014). Tableau adapté de John & Mauskopf (2014).

ANNEXE B. ÉTUDES DE FAISABILITÉ : CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES INITIALES

Nous avons abordé plusieurs problèmes liés à l'évaluation et à la conception de la recherche tout au long de ce rapport, y compris la nécessité de compléter des données d'auto-évaluation avec des informations récoltées auprès d'autres sources de données, comme les parents, les enseignants, ou éventuellement les entraîneurs (par exemple, dans le système secondaire américain, ceux-ci connaissent généralement mieux les enfants impliqués dans les activités sportives que la plupart des enseignants), ainsi que les données tirées des dossiers scolaires (par exemple, les retards) et éventuellement les tests de jugement situationnel comme le MSCEIT. Dans cette dernière section, nous proposons quelques réflexions initiales pour alimenter la réflexion et le débat au sein du groupe d'experts.

Un ensemble majeur de problèmes davantage techniques concerne la taille minimum requise des échantillons pour tester et valider les items qui seront utilisés pour les auto-évaluations, ainsi que pour les évaluations par les parents et les enseignants. D'autres questions impliquent les classes qui devraient être étudiées et quel type de données doit-on obtenir de chaque étudiant, en quelle quantité, à plusieurs occasions ; en quelle classe les enfants commencent-ils à fournir des rapports d'auto-évaluation valables avec des niveaux de cohérence interne et de différenciation entre les concepts évalués acceptables, et combien d'items peut-on s'attendre à ce que les enfants à des âges donnés puissent remplir par séance de test.

Tranches d'âges pour les rapports d'auto-évaluation par les enfants et les adolescents

Nous avons mentionné ci-avant que les adultes ont eu tendance à sous-estimer la capacité des enfants à fournir des évaluations de personnalité fiables. Utilisant une technique d'entrevue avec une marionnette, Measelle, John, Ablow, Cowan et Cowan (2005) ont trouvé que même des enfants âgés de 5 à 7 ans étaient capables de rendre compte de leur concept de soi naissant par rapport aux domaines des Big Five, avec une cohérence interne modeste mais significative, une stabilité temporelle, une validité discriminante entre les domaines des Big Five, et une validité externe identique à celle évaluée par les parents et les enseignants. Une entrevue individuelle avec une marionnette n'est certainement pas un instrument d'évaluation envisageable pour l'étude projetée de l'OCDE. Cependant, il serait concevable de développer un dispositif de mesure informatisé qui consisterait en 50 petits dessins animés montrant des comportements ou des émotions pertinentes qui soient inspirés par le contenu des entrevues avec la marionnette et utilisent un format de réponse « est comme moi » ou « n'est pas comme moi » similaire.

En ce qui concerne la fin de l'enfance, et le début de l'adolescence, 10 ans est le plus jeune âge ayant été étudié en utilisant les mesures existantes des Big Five. En utilisant le BFI, Soto, John, Gosling, et Potter (2008) ont trouvé qu'aux États-Unis, à partir de 14 ans, les auto-évaluations des adolescents étaient pour l'essentiel impossibles à distinguer de celles des adultes. De plus, lorsque des problèmes liés à l'acquiescence (tendance à être d'accord avec toutes les questions) et à l'utilisation d'échelle d'évaluation étaient pris en compte, de nombreux enfants âgés de seulement 10 ans pouvaient fournir des auto-évaluations avec des caractéristiques psychométriques raisonnables, comme une cohérence interne et une validité discriminante. Le BFI a été conçu avec un niveau de lecture de 5^e année ; l'âge minimum pour les items un peu plus difficiles du NEO PI-R a tendance à se situer autour de 12 ans.

De plus l'ensemble de données très vaste et diversifié sur le point de vue économique, recueilli dans les établissements scolaires par Primi et ses collègues (2014, soumis) au Brésil a en général reproduit les constations américaines. Lorsque la variation de l'usage des échelles d'évaluation était contrôlée, les facteurs des Big Five pouvaient être identifiés de façon fiable dans les auto-évaluations des enfants d'à peine 10-12 ans. Cependant, une mise en garde s'impose. Les items brésiliens auto-évalués avaient été soigneusement adaptés et testés dans une étude pilote afin qu'ils correspondent au langage utilisé par ces enfants, et le nombre d'items donnés dans une session d'évaluation avait été limité à un maximum de 65 items courts pour les groupes les plus jeunes (entre 10 et 13 ans), et 95 pour les groupes d'âge plus élevés (de 14 à 18 ans). De plus ces constatations s'appliquent uniquement aux mesures des grands domaines des Big Five ; nous en savons beaucoup moins à propos des traits au niveau des facettes. Un futur travail de développement a besoin d'examiner si des discriminations entre les facettes des domaines des Big Five peuvent être faites de manière fiable avant l'âge de 14 ans. Par exemple, les analyses de Soto et al. (2008) suggèrent que les facettes d'extraversion puissent ne pas adhérer à un domaine unifié aussi tôt que celles de l'agréabilité et de la conscienciosité.

Considérations concernant la taille des échantillons

En général, la recherche suggère que des échantillons d'une taille de N=500 généreront des structures factorielle stables et des estimations de fiabilité pouvant aller jusqu'à 100 items, en ce qui concerne les auto-évaluations effectuées par les enfants. Par conséquent, on pourrait suggérer l'utilisation d'échantillons portant sur un minimum de 500 filles et 500 garçons, afin de les analyser séparément et vérifier que les résultats se généralisent, donc un total de N=1 000. Ceci devrait également être suffisant pour examiner les effets des SES (les 20 % les plus bas = 100 garçons et 100 filles par rapport au reste) et pour tester les compétences sociales perceptuelles et linguistiques qui sont nécessaires pour pouvoir porter un jugement sur soi-même et sur les autres (par exemple, comme l'évaluent les vignettes qui nécessitent que les enfants notent d'autres enfants pour les mêmes items). Ces estimations de taille d'échantillon partent du principe qu'il n'y a pas de groupes minoritaires critiques pour lesquels des estimations et des analyses distinctes doivent être faites. Dans le cas contraire, des échantillons plus grands devraient être composés.

Il est essentiel de s'assurer que les items sont assez faciles à comprendre et qu'ils s'appliquent réellement à des enfants de 7^e année (soit d'un âge entre 12 et 13 ans) mais ne sont pas trop puérils et par conséquent, restent utiles dans le cas d'enfants allant jusqu'en 12^e année (entre 17 et 19 ans). Une façon de tester l'équivalence des mesures à des intervalles d'âge raisonnables serait d'évaluer un échantillon de 500 garçons et 500 filles en 7^e année, un autre en 9^e année et un autre en 11^e année. Ceci permettrait également de faire un test initial des effets de plasticité escomptés, dans lequel les différences d'âge devraient être apparentes au moins dans les facettes associées à l'agréabilité et la conscienciosité (et les différences entre les sexes devraient apparaître et s'amplifier dans les facettes d'affect négatif).

Nombre et type d'items à compléter

Si nous nous basons sur les études précédentes, les enfants en 11^e et 12^e année seront capables de répondre à 100 items de type BFI en 20-30 minutes (selon leur expérience antérieure des tâches d'évaluation), laissant ainsi du temps pour administrer des vignettes et obtenir des évaluations faites par d'autres personnes. Donc, si les établissements peuvent fournir 60 minutes de temps d'évaluation, ceci permettrait l'administration d'une batterie initiale de 200 items bruts plus l'évaluation d'un ensemble de vignettes sur chacun des domaines des Big Five (mais pas pour chacun des constructs de facette). Cependant, si on prend 300 items candidats comme point de départ pour sélectionner (disons 90) items définitifs, il faudra soit plus de temps (ou davantage de sessions), soit plus de participants pour permettre une administration partielle du modèle.

Ces estimations sont susceptibles de fonctionner pour des élèves de pays développés, qui n'appartiennent pas à une minorité. Au Brésil, nos collègues Primi et Santos (voir Primi et al., 2014) ont estimé sur la base des conclusions de leur large projet pilote, qu'ils *ne devraient pas donner plus de 100 items par session même à des élèves de 12^e année*, compte tenu des limitations particulières en lecture, concentration et configuration de la salle de classe. Ceci devient un problème plus important avec les groupes plus jeunes, avec une faisabilité de 40 à 60 items pour les enfants âgés de 10-11 ans. Si on part avec un âge de 12 ans en 7^e année, K=100 par session est peut-être possible mais on peut s'attendre à ce qu'il y ait au-delà de 100 items à tester dans le premier volet du développement des mesures. Par conséquent, il peut s'avérer nécessaire de doubler ou de tripler les estimations de taille d'échantillons ci-dessus, pour que différents enfants puissent évaluer des sous-ensembles d'items plus petits et variés.

Évaluations par diverses sources

Paraphrasant Wim Hofstee (1994) dans le titre de cette section, une question clé est : « Quelle est la personne la mieux placée pour évaluer les compétences sociales et émotionnelles en développement chez les enfants » ? La plupart des approches concernant l'évaluation de la personnalité s'entendent sur le fait que les évaluations d'un individu doivent se baser sur des modèles impliquant plusieurs informateurs, plutôt que sur une source unique de données (Wiggins, 1973). Dans le contexte qui nous intéresse, différentes parties prenantes, telles que les enfants et les adolescents eux-mêmes ainsi que leurs parents et leurs enseignants, peuvent fournir des perspectives uniques sur le niveau et le développement des compétences des enfants, en plus de la variance commune.

L'évaluation des compétences sociales et émotionnelles se fait d'ordinaire par auto-évaluation ou par la notation d'un observateur sur la façon dont les enfants et les adolescents se comportent habituellement ou comment ils s'en sortent dans des situations générales ou plus spécifiques. D'autres évaluations qui ressemblent davantage à des jugements de situation (où on décrit une situation aux enfants et ceux-ci doivent choisir la réponse la plus appropriée parmi un ensemble préétabli de réactions) ne sont pas utilisées régulièrement et ont leurs propres inconvénients. Le problème majeur réside dans le fait qu'elles couvrent généralement un très petit éventail de constructs par rapport au nombre d'items et au temps nécessaire pour mesurer un construct de façon fiable. En outre, ces méthodes identifient si les individus sont capables de sélectionner la réponse spécifique que les experts en la matière ont identifiée comme la réponse la plus appropriée, ce qui est très différent du fait d'expliquer comment un individu va réagir dans la vie de tous les jours.

Les enfants sont capables de fournir des auto-descriptions valables et fiables sur des items descriptifs de personnalité et de compétences sociales et émotionnelles, à partir de 10 ans en moyenne (Soto, John, Gosling et Potter, 2011). Cette capacité dépend d'une série de facteurs déterminants parmi lesquels les compétences linguistiques mais aussi le développement cognitif et social. En premier lieu, les enfants doivent avoir acquis un certain vocabulaire et un niveau de lecture de base pour qu'il soit possible de les soumettre à une évaluation. La simplicité et la clarté du langage sont de toute façon des exigences importantes pour les items descriptifs de compétence, car les évaluations ne devront pas seulement être complétées par les enfants et les adolescents eux-mêmes, mais souvent aussi par des parents issus de classes socio-économiques diverses, et des enseignants qui devront noter de nombreux enfants dans leurs classes. Ces contraintes exigent des items grammaticalement simples et courts, un format d'échelle de réponses facile à comprendre, et des instructions claires. Beaucoup de ces principes ont été appliqués lors de l'établissement de l'Inventaire Big Five (BFI ; John, Donahue et Kentle, 1991) ou de l'Inventaire hiérarchique de personnalité pour enfants (HiPIC ; Mervielde et De Fruyt, 2002). Hendriks, Hofstee et de Raad (Hendriks, Hofstee et De Raad, 1999) ont fourni des directives explicites concernant le processus de rédaction d'items.

Un élément certainement encore plus important réside dans le fait que les enfants ont également besoin d'avoir développé certaines compétences d'introspection et de comparaison sociale de base. D'après Barenboim (1981), les enfants font d'abord des comparaisons comportementales (par exemple, « Ricardo court plus vite que Daniel ») et commencent ensuite à utiliser activement des termes qui ont à voir avec les traits (par exemple, « Trudy est timide »). De plus, les compétences des enfants en matière de perception des personnes ont besoin de se développer en un schéma multidimensionnel jusqu'au point où ils ont une notion du fait que des caractéristiques de trait indépendantes et multiples peuvent s'appliquer à eux-mêmes ou à une autre personne. Au cours de leur développement, les enfants commencent par associer un individu en particulier à une caractéristique [voir par exemple les personnages de livre d'enfants ou de bandes dessinées qui portent même des noms qui correspondent à un trait en particulier, par exemple, les différents Schtroumpfs avec chacun leurs caractéristiques propres, Astérix (petit mais intelligent) et Obélix (puissance brute), le gnome « Lui » (paresseux), ...], et cette perspective a besoin de se transformer en un espace pluridimensionnel de perception de la personne qui puisse être utilisé pour décrire les différences entre les individus mais aussi chez la personne elle-même. Les éléments de preuve disponibles actuellement suggèrent que ce stade est atteint à l'âge de 10-11 ans, conformément à l'apparition d'une pensée opérationnelle formelle.

En plus des auto-évaluations, des rapports d'observateurs des compétences et de la personnalité sont aussi fréquemment utilisés et font partie de la correction à apporter aux auto-évaluations. Pour les enfants qui sont dans l'enseignement primaire, les parents et les enseignants font souvent office de premiers informateurs, alors que pour les enfants du secondaire, ils viennent souvent compléter les auto-évaluations des adolescents. La recherche montre que toutes les perspectives ont des points de vue uniques et précieux sur les différences individuelles : les évaluations du père et de la mère sont corrélées autour de 0.60 à 0.70 ; les évaluations des enseignants avec celles des parents entre 0.30 et 0.60, et celles des parents et des enseignants sont corrélées avec les auto-évaluations des enfants/adolescents autour de 0.30 (Mervielde et De Fruyt, 2009). L'ampleur de ces corrélations suggère que toutes les perspectives partagent une certaine variance, mais ont aussi leur point de vue propre et instructif. Les enseignants, par exemple, ont une expérience avec les enfants dans le contexte plus structuré de la salle de classe, et sont dans une bonne position pour observer des compétences relationnelles et orientées vers les tâches, alors que les parents fournissent des évaluations qui se basent sur le contexte de la maison. De plus, les enseignants s'appuient sur un cadre de référence plus étendu pour décrire les caractéristiques des élèves, parce qu'ils accumulent une expérience avec plus de 20 nouveaux élèves par salle de classe chaque année, alors que le contexte des parents est généralement beaucoup plus petit et plus idiosyncratique. De Los Reyes et ses collègues (2013), ont par exemple suggéré qu'il se peut que les parents et les enseignants aient des « seuils de décisions » différents pour conclure qu'un comportement est problématique. Enfin, Rescorla et al. (2014) ont réalisé une des plus impressionnantes études jamais menées sur l'accord parent-enseignant concernant les problèmes comportementaux d'enfants dans 21 sociétés différentes. Des similarités frappantes se sont détachées dans toutes les sociétés : les parents ont communiqué des scores plus élevés de problèmes que les enseignants sur l'ensemble des sociétés (avec certaines différences d'ampleur selon les cultures), et des différences similaires entre les sexes et d'âge ont été observées. Rescorla et al. (2014) ont également trouvé, qu'à l'intérieur d'une société, et d'une société à l'autre, les parents et les enseignants s'accordaient fortement sur les items qui recevaient des notes faibles, moyennes et élevées.

En résumé, la recommandation qui ressort de nombreuses études prône l'utilisation d'évaluations recoupant plusieurs informateurs car elle permet d'obtenir des perspectives partagées mais également complémentaires à l'étude de la personnalité, des compétences sociales et émotionnelles ou des problèmes de comportement. Les divergences chez les informateurs ne devraient par conséquent pas être considérées par défaut comme des erreurs de mesure, quoique ces points de vue ajoutent du contenu au débat. En plus, un concept avec plusieurs informateurs présente de nombreux avantages psychométriques, y compris de meilleures façons de gérer la méthode de variance commune, pour expliquer les critères et améliorer les possibilités d'estimer les variables qui sont en jeu.

Facilité d'administration

Finalement, les constructs et les mesures qui les accompagnent devront être relativement faciles à distribuer à tous les informateurs (via une plateforme d'évaluation électronique). Les évaluations devront être complétées par les enfants et les adolescents eux-mêmes, les parents de classes socio-économiques différentes, et les enseignants qui devront noter de nombreux enfants dans leurs classes. Ces contraintes requièrent des items grammaticalement simples et courts, un format facile à comprendre pour l'échelle de réponse qui sera utilisée, et des instructions claires. Des conseils concernant cette approche sont disponibles dans plusieurs exemples, tels que l'Inventaire des Big Five (BFI ; John, Donahue, & Kentle, 1991) ou l'Inventaire hiérarchique de personnalité pour enfants (HiPIC ; Mervielde & De Fruyt, 2002).

Évaluation de « l'erreur transitoire » à court terme : Le besoin de sessions multiples

La structure et la fiabilité des facteurs impliquent une cohérence interne pour tous les items de test, qui peut être évaluée par un seul test (ou une seule fois), pour que ces questions de base puissent être abordées dans le concept esquissé jusqu'à présent. Cependant, une autre inconnue déterminante lorsqu'il s'agit d'évaluer le *changement* est ce qui a été appelé « l'erreur transitoire » (Chmielewski et Watson, 2009) - c'est-à-dire, une faible fiabilité temporelle des items pour le même individu à plusieurs occasions (par exemple, une semaine ou un mois ou plus). Si cette variation d'erreur temporaire est trop élevée, et nous ne le savons pas à l'avance, nous ne serons pas en mesure de dissocier le changement vrai, durable, à long terme chez un individu (par exemple, changement sur une période de deux ans) provenant de variations d'erreurs à court terme chez le même individu. Les études existantes et les ensembles de données n'ont pas d'information sur ces enfants, en particulier lorsqu'il s'agit de comparer les 7^e et 12^e années, et même les données sur les adultes sont très rares car elles nécessitent des mesures répétées. Mais si les enfants sont supposés aller à l'école cinq jours par semaine ; il serait possible d'obtenir ce genre de données pour l'étude de l'OCDE. Donc, l'erreur transitoire est un problème important à examiner dans les études de faisabilité. Par exemple, les données peuvent montrer que *davantage d'items* sont nécessaires en 7^e année pour arriver à des niveaux acceptables de stabilité à court terme que dans les années supérieures.

Effets du contexte sur les mesures

Probablement d'une importance moindre que l'erreur transitoire est le fait que les chercheurs n'en savent pas beaucoup sur les effets contextuels dans les établissements scolaires sur les évaluations, comme le jour de la semaine (par exemple, lundi par rapport à vendredi ?) et le moment de la journée (par exemple, tôt le matin par rapport à l'heure du repas de la mi-journée ou après le repas ?). On pourrait penser que de tels effets sont minimes mais s'ils ne sont pas examinés dans les études de faisabilité, alors les effets contextuels devront peut-être, être maintenus sur une base constante dans l'étude longitudinale elle-même (par exemple, toutes les évaluations doivent être effectuées avant le repas de la mi-journée). Dans les études longitudinales effectuées dans l'enseignement supérieur, le fait que les évaluations aient lieu en début, au milieu, ou en fin de semestre, ou près des examens de fin d'année, peut faire une grande différence. Des considérations similaires sembleraient s'appliquer ici aussi.

Les évaluations effectuées par les enseignants et les parents

Des considérations similaires s'appliquent aux cohortes plus jeunes de la 1^{ère} à la 6^e année, concernant les notes des parents et des enseignants. Cependant, étant donné que ces évaluations sont faites depuis une perspective extérieure, elles ont tendance à être moins différenciées (plus cohérentes entre les items) et moins variables (plus stables) dans le temps. Donc, les notes en particulier des enseignants peuvent être obtenues en utilisant un nombre réduit d'items, et l'évaluation de « l'erreur transitoire » (ou la stabilité temporaire à court terme) pourrait être faite dans un sous-ensemble d'enseignants donnant des notes (50 %

voire même seulement 33 % des enseignants ou des parents se verraient demandés de donner leurs évaluations une deuxième fois).

Représenter l'évolution des mesures entre la 6^e et la 7^e année

La question de faire correspondre les différentes sources de données entre elles (par exemple, les évaluations des enseignants en 6^e année et les auto-évaluations en 7^e année) devrait être abordée en obtenant les deux sources de données soit en 6^e soit en 7^e année (ou de préférence dans les deux). C'est à dire qu'idéalement l'intégralité de l'échantillon pilote des 6^e et 7^e années devrait fournir les notes des enseignants ou des parents ainsi que les auto-évaluations. Cette information sera primordiale pour s'assurer de pouvoir représenter de façon développementale les informations recueillies de la 1^{ère} à la 6^e année avec les informations rassemblées de la 7^e à la 12^e année. Encore une fois, la convergence des trois sources de données devrait être testée individuellement pour les garçons et pour les filles, et si possible pour les groupes de minorités ethniques, ou même pour les sous-groupes SES élevés par rapport aux sous-groupes SES peu élevés.

Le nombre de mesures « spécifiques à l'âge » ou « adaptées à l'âge » qui devraient être introduites, est aussi une question à considérer. Il y a des raisons de penser que la même mesure pourrait être utilisée de la 7^e à la 12^e année. Rappelons-nous que Soto et al. (2008, 2011) ont utilisé les mêmes items BFI (avec leur niveau de lecture de 5^e année) de 10 à 18 ans. Cependant, il semblerait probable que les plus jeunes enfants des 5^e, 6^e et peut-être 7^e années (âgés entre 10 et 13 ans) s'en sortiraient mieux avec des mesures conçues spécifiquement pour leur groupe d'âge, et qu'il serait préférable de limiter aux années de l'enseignement secondaire (de la 9^e à la 12^e année) le langage conceptuel plus évolué qui convient aux enfants plus âgés. Les études de faisabilité devront explorer ces possibilités.

REFERENCES

- Allport, G. W. (1958). What units shall we employ? In G. Lindzey (Ed.), *Assessment of human motives* (pp.238-260). New York: Rinehart.
- Ananiadou, K., and M. Claro (2009). 21st century skills and competencies for New Millenium Learners in OECD countries. Paris, France: Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - New Millenium Learners.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence - from behavioral-comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52(1), 129-144. doi: 10.2307/1129222
- Benet-Martinez, V., and S. Oishi (2008). Culture and personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 542-567). New York: Guilford.
- Benet-Martinez, V., and O. P. John. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 729-750. doi: 10.1037/0022-3514.75.3.729
- Berking, M., and H. Znoj (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen [Development and validation of a self-report measure for the assessment of emotion-regulation skills]. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 141–152.
- Bipp, T., and K. Van Dam (2014). Extending hierarchical achievement motivation models: The role of motivational needs for achievement goals and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 64, 157-162. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.039
- Blair, C. (2002). School readiness. Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111-127.
- Briley, D. A., Domiteaux, M., and E. M. Tucker-Drob (2014). Achievement-relevant personality: Relations with the Big Five and validation of an efficient instrument. *Learning and Individual Differences*, 32, 26-39.
- Catanzaro, S. J., and J. Mearns (1990). Measuring generalized expectancies for negative mood regulation: Initial scale development and implications. *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563.
- CCR (2015). Character education for a challenging century: What should students learn? Downloaded from www.curriculumredesign.org
- Cheung, F. M. et al. (2001). Indigenous Chinese personality constructs - Is the five-factor model complete? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 407-433. doi: 10.1177/0022022101032004003

- Cheung, F. M. et al. (1996). Development of the Chinese Personality Assessment Inventory. *Journal of Cross-Cultural Psychology*(27), 181-199.
- Chmielewski, M., and D. Watson. (2009). What is being assessed and why it matters: The impact of transient error on trait research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 186-202. doi: 10.1037/a0015618
- Church, A. T. (2010). Measurement issues in cross-cultural research. In G. Walford, E. Tucker and M. Viswanathan (Eds.), *The SAGE handbook of measurement* (pp. 151-177). Los Angeles: Sage.
- Church, A. T. et al. (2011). Are Cross-Cultural Comparisons of Personality Profiles Meaningful? Differential Item and Facet Functioning in the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 1068-1089. doi: 10.1037/a0025290
- Connelly, B. S., and D. S. Ones (2010). An other perspective on personality: Meta-analytic integration of observers' accuracy and predictive validity. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1092-1122. doi: 10.1037/a0021212
- Costa, P. T., and R. R. McCrae, (1992). *Revised NEO Personality Inventory and Five-Factor Inventory Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- De Bolle, M. et al. (2012). General personality and psychopathology in referred and nonreferred children and adolescents: An investigation of continuity, pathoplasty, and complication models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(4), 958-970. doi: 10.1037/a0027742
- Deci, E. and R. Ryan (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- De Fruyt, F. et al. (2009). Assessing the universal structure of personality in early adolescence with The NEO-PI-R and NEO-PI-3 in 24 Cultures. *Assessment*, 16(3), 301-311. doi: 10.1177/1073191109333760
- De Fruyt, F. et al. (2006). Police interview competencies: Assessment and associated traits. *European Journal of Personality*, 20(7), 567-584.
- De Fruyt, F., et al. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 538-552.
- De Fruyt, F., and B. De Clercq. (2014). Antecedents of personality disorder in childhood and adolescence: Toward an integrative developmental model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2014(10), 449-476.
- De Fruyt, F., and J. P. Rolland (2013). *Personality for Professionals Inventory: PfPI - Handleiding*. Amsterdam: Pearson.
- De Fruyt, F., and K. Van Leeuwen (2014). Advancements in the field of personality development. [Article]. *Journal of Adolescence*, 37(5), 763-769. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.009

- De Fruyt, F., and B. Wille (2013). Cross-cultural issues in personality assessment. In N. D. and Tett Christiansen, R. P. (Ed.), *Handbook of Personality at Work* (pp. 333-354). New York.
- De Fruyt, F., Wille, B., and O. P. John, (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology*, 8, 2, 276-281.
- De Haan, A. D. et al. (2013). Developmental personality types from childhood to adolescence: Associations with parenting and adjustment. *Child Development*, 84(6), 2015-2030. doi: 10.1111/cdev.12092
- De Los Reyes, A. et al. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, Vol 9, 9, 123-149. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617
- Debusscher, J., Hofmans, J., and F. De Fruyt (2014). The curvilinear relationship between state neuroticism and momentary task performance. *Plos One*, 9(9). doi: e10698910.1371/journal.pone.0106989
- Decuyper, M. et al. (2013). Latent personality profiles and the relations with psychopathology and psychopathic traits in detained adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 44(2), 217-232. doi: 10.1007/s10578-012-0320-3
- Decuyper, M. et al. (2009). A meta-analysis of psychopathy-, antisocial PD- and FFM associations. *European Journal of Personality*, 23(7), 531-565. doi: 10.1002/per.729
- Denissen, J. J. A. (2014). A Roadmap for further progress in research on personality development. *European Journal of Personality*, 28, 213-215.
- DeYoung, C. G. (2006). Higher-order factors of the Big Five in a multi-informant sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 6, 1138-1151.
- Diener, E. (2013). The remarkable changes in the science of subjective well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 663-666. doi: 10.1177/1745691613507583
- Diseth, A. (2003a). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. [Article]. *European Journal of Personality*, 17(2), 143-155. doi: 10.1002/per.469
- Diseth, A. (2013b). Personality as an indirect predictor of academic achievement via student course experience and approach to learning. *Social Behavior and Personality*, 41(8), 1297-1308. doi: 10.2224/sbp.2013.41.8.1297
- Duckworth, A. L., and M. E. P. Seligman (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Duckworth, A. L., et al. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Durlak, J. A. et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.

- Elias, M. J. et al. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- English, T. and O. P. John (2013). Understanding the social effects of emotion regulation: The mediating role of authenticity for individual differences in suppression. *Emotion, 13*, 314-329.
- Entwistle, N. J., and H. Tait (1995). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale-2: A strength-based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
- Erikson, E. H. (Ed.). (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fanous, A. H. et al. (2007). A longitudinal study of personality and major depression in a population-based sample of male twins. *Psychological Medicine, 37*(8), 1163-1172. doi: 10.1017/s0033291707000244
- Fischer, S., Smith, G. T., and M. A. Cyders (2008). Another look at impulsivity: A meta-analytic review comparing specific dispositions to rash action in their relationship to bulimic symptoms. *Clinical Psychology Review, 28*(8), 1413-1425. doi: 10.1016/j.cpr.2008.09.001
- Flavell, J. H. (1979). Meta-cognition and cognitive monitoring - new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066x.34.10.906
- Føllesdal, H., and K. A. Hagtvet (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence, 37*, 94-105.
- Friedman, H. S., and M. L. Kern (2014). Personality, Well-Being, and Health. In S. T. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology, Vol 65* (Vol. 65, pp. 719-742). Palo Alto: Annual Reviews.
- Furlong, M.J., et al. (2007). Cross-Validation of the Behavioral and Emotional Rating Scale-2 Youth Version: An Exploration of Strength-Based Latent Traits. *Journal of Child and Family Studies*. DOI 10.1007/s10826-006-9117-y
- Furnham, A. (1996). The FIRO-B, the learning style questionnaire, and the five-factor model. *Journal of Social Behavior and Personality, 11*(2), 285-299.
- Furnham, A., and J. Taylor (2004). *The dark side of behaviour at work: Understanding and avoiding employees leaving, thieving and deceiving*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- George, L.G., Helson, R., and O. P. John (2011). The “CEO” of women's work lives: How Big Five Conscientiousness, Extraversion, and Openness predict 50 years of work experiences in a changing sociocultural context. *Journal of Personality and Social Psychology, 101*, 812-830.
- Gerlach, G., Herpertz, S., and S. Loeber (in press). Personality traits and obesity: a systematic review. *Obesity Review*. doi: doi: 10.1111/obr.12235
- Goldberg, L. R. et al. (2006). The international personality item pool and the future of public-domain personality measures. *Journal of Research in Personality, 40*(1), 84-96.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, New York, Bantam

- Gratz, K. L., and L. Roemer (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54.
- Halverson, C. F. et al. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71(6), 995-1026. doi: 10.1111/1467-6494.7106005
- Hampson, S. E., John, O. P., and L. R. Goldberg (1986). Category breadth and hierarchical structure in personality: Studies of asymmetries in judgments of trait implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 37-54.
- Hawes, D. J., Price, M. J., and M. R. Dadds (2014). Callous-unemotional traits and the treatment of conduct problems in childhood and adolescence: A comprehensive review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 248-267. doi: 10.1007/s10567-014-0167-1
- Helson, R. et al. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 36, 287-306.
- Hendriks, A. A. J., Hofstee, W. K. B., and B. De Raad (1999). The Five-Factor Personality Inventory (FFPI). *Personality and Individual Differences*, 27(2), 307-325.
- Hills, P., and M. Argyle (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1357-1364. doi: 10.1016/s0191-8869(00)00229-4
- Hoekstra, H. A., and E. Van Sluijs (Eds.). (2003). *Managing competencies: Implementing human resource management*. Nijmegen: Royal Van Gorcum.
- Hofstee, W. K. B. (1994). Who should own the definition of personality? *European Journal of Personality*, 8(3), 149-162.
- Hofstee, W. K. B., Deraad, B., and L. R. Goldberg (1992). Integration of the Big-5 and Circumplex Approaches to Trait Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 146-163.
- Hogan, J., and B. Holland (2003). Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 100-112.
- Honey, P., and A. Mumford (1982). *The Manuals of Learning Styles*. Maidenhead: Honey Press.
- Hurtz, G. M., and J. J. Donovan (2000). Personality and job performance: The big five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 869-879.
- John, O. P. (1990). The "Big Five" factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66-100). New York: Guilford Press.
- John, O. P. et al. (1994). The "Little Five": Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160-178.
- John, O. P., and J. Eng (2014). Three approaches to individual differences in affect regulation: Conceptualization, measures, and findings. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford.

- John, O. P., and J. J. Gross (2007). Individual differences in emotion regulation. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford.
- John, O. P., and J. J. Gross (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.
- John, O. P., and S. Mauskopf (2015, June 4). Self-reported socio-emotional qualities: Five factors for 21st century skills? Poster presented at the Bi-annual Meetings of the Association for Personality Research, Saint Louis, Missouri, USA.
- John, O. P., and S. Srivastava (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, and O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford.
- John, O. P., Donahue, E. M., and R. L. Kentle (1991). The "Big Five" Inventory - Versions 4a and 54. Berkeley: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P., Naumann, L., and C. J. Soto (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: Discovery, measurement, and conceptual issues. In O.P. John, R.W. Robins, and L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 114-158). New York: Guilford.
- Joseph, D.L., and D. A. Newman (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Joshanloo, M. et al. (2014). Cross-cultural validation of fear of happiness scale across 14 national groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 246-264. doi: 10.1177/0022022113505357
- Judge, T. A. et al. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-652.
- Kautz, T. et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", *OECD Education Working Papers*, No. 110, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Kern, M. L., and H. S. Friedman (2008). Do conscientious individuals live longer? A quantitative review. *Health Psychology*, 27(5), 505-512. doi: 10.1037/0278-6133.27.5.505
- Klimstra, T. A. et al. (2014). Personality and externalizing behavior in the transition to young adulthood: the additive value of personality facets. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(8), 1319-1333. doi: 10.1007/s00127-014-0827-y
- Kohnstamm, G. A. et al. (1998). *Parental descriptions of child personality. Developmental antecedents of the Big Five?*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: MA: McBer.
- Kolko, David J. et al. (2009). Community vs. clinic-based modular treatment of children with early-onset ODD or CD: A clinical trial with 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 591-609. doi: 10.1007/s10802-009-9303-7

- Komarraju, M. et al. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019
- Kotov, R. et al. (2010). Linking "Big" personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768-821. doi: 10.1037/a0020327
- Kwan, V. S. Y., Bond, M. H., and T.M. Singelis (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: Adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 1038-1051. doi: 10.1037/0022-3514.73.5.1038
- Kyllonen, P. C., and J. P. Bertling (2013). Innovative Questionnaire Assessment Methods to Increase Cross-Country Comparability. *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, 277.
- Laceulle, O. M. et al. (2014). A test of the vulnerability model: temperament and temperament change as predictors of future mental disorders - the TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(3), 227-236.
- Landy, F. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424.
- Lievens, F., and P. R. Sackett (2012). The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment tests for predicting academic success and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 460-468. doi: 10.1037/a0025741
- Lievens, F., De Corte, W., and E. Schollaert (2008). A closer look at the frame-of-reference effect in personality scale scores and validity. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 268-279. doi: 10.1037/0021-9010.93.2.268
- Lochman, J. E. et al. (2014). Does a booster intervention augment the preventive effects of an abbreviated version of the coping power program for aggressive children? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(3), 367-381. doi: 10.1007/s10802-013-9727-y
- Loehlin, J. C. et al. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32, 431-453.
- Lopes, P. N. et al. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113 - 118.
- Markus, H. R., and S. Kitayama (1991). Culture and the self - implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037//0033-295x.98.2.224
- Martel, M. M. et al. (2014). Longitudinal prediction of the one-year course of preschool ADHD symptoms: Implications for models of temperament-ADHD associations. *Personality and Individual Differences*, 64, 58-61. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.018
- Martel, M. M. et al. (2010). The structure of childhood disruptive behaviors. *Psychological Assessment*, 22(4), 816-826. doi: 10.1037/a0020975
- Mayer, J. D., and Y. N. Gaschke (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.

- Mayer, J. D., Salovey, P., and D. R. Caruso (2002). *MSCEIT users manual*. MHS: Toronto.
- McCrae, R. R., and P. T. Costa (1996). Toward a new generation of personality inventories: Theoretical contexts for the five-factor model. In J. S. Wiggins (Ed.), *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 51-87). New York/London: Guilford Press.
- McCrae, R. R., and O. P. John (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R. R., and A. Terracciano (2008). The Five-Factor Model and its correlates in individuals and cultures. In F.J.R. Van de Vijver, D. A. Van Hemert and Y. Poortinga (Eds.), *Multilevel analysis of individuals and cultures* (pp. 249-283). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCrae, R. R., and A. Terracciano (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 547-561.
- Measelle, J. R. et al. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big Five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 90-106.
- Mervielde, I., and F. De Fruyt (2002). Assessing children's traits with the Hierarchical Personality Inventory for Children. In B. De Raad and M. Perugini (Eds.), *Big Five Assessment* (pp. 129-146). Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- Mervielde, I., and F. De Fruyt (1999). Construction of the Hierarchical Personality Inventory for Children (HiPIC). In I. Mervielde, I. Deary, F. De Fruyt and F. Ostendorf (Eds.), *Personality Psychology in Europe, Proceedings of the Eight European Conference on Personality Psychology* (pp. 107-127). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Mervielde, I., De Fruyt, F., and B. De Clercq (2009). *Hiërarchische Persoonlijkheidsvragenlijst voor Kinderen [Hierarchical Personality Inventory for Children]: Handleiding*. Amsterdam: Hogrefe Publishers.
- Milfont, T. L., and C. G. Sibley (2012). The big five personality traits and environmental engagement: Associations at the individual and societal level. *Journal of Environmental Psychology*, 32(2), 187-195. doi: 10.1016/j.jenvp.2011.12.006
- Minbashian, A., and D. Luppino (2014). Short-term and long-term within-person variability in performance: An integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 99(5), 898-914. doi: 10.1037/a0037402
- Minbashian, A., Wood, R. E., and N. Beckmann (2010). Task-contingent conscientiousness as a unit of personality at work. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 793-806. doi: 10.1037/a0020016
- Morris, A. S. et al. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 362-388.
- Munafò, M. R., Zettler, J. I., and T. G. Clark (2007). Personality and smoking status: A meta-analysis. *Nicotine and Tobacco Research*, 9(3), 405-413. doi: 10.1080/14622200701188851
- National Academy of Sciences (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, D.C.: National Academies Press.

- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., and S. S. Rude (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality* 41 (2007) 139–154
- Nel, J. A. et al. (2012). Exploring the personality structure in the 11 languages of South Africa. *Journal of Personality*, 80(4), 915-948. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00751.x
- Nigg, J. T. et al. (2002). Big Five dimensions and ADHD symptoms: Links between personality traits and clinical symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 451-469.
- Obschonka, M. et al. (2013). The regional distribution and correlates of an entrepreneurship-prone personality profile in the United States, Germany, and the United Kingdom: A socioecological perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 104-122. doi: 10.1037/a0032275
- Obschonka, M., Schmitt-Rodermund, E., and A. Terracciano (2014). Personality and the gender gap in self-employment: A multi-nation study. *Plos One*, 9(8). doi: e103805
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., and E. Schmitt-Rodermund (2012). Explaining entrepreneurial behavior: Dispositional personality traits, growth of personal entrepreneurial resources, and business idea generation. *Career Development Quarterly*, 60(2), 178-190. doi: 10.1002/j.2161-0045.2012.00015.x
- OECD (2014). Skills for social progress. Paris, France: OECD-Centre for Education Research and Innovation.
- OECD (2015). Draft proposal: OECD Longitudinal Study of Social and Emotional skills in Cities. Paris: OECD.
- OECD (2015). ESP Longitudinal Study of Skill Dynamics in Cities. Paris: OECD.
- Oh, I. S., Wang, G., and M. K. Mount (2010). Validity of observer ratings of the Five-Factor Model of personality traits: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 762-773. doi: 10.1037/a0021832
- Omoto, A. M., Snyder, M., and J. D. Hackett (2010). Personality and motivational antecedents of activism and civic engagement. *Journal of Personality*, 78(6), 1703-1734. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00667.x
- Oswald, A. J., Proto, E., and D. Sgroi (2014). Happiness and productivity. Warwick: University of Warwick.
- Papachristou, H. et al. (2013). Higher levels of trait impulsiveness and a less effective response inhibition are linked to more intense cue-elicited craving for alcohol in alcohol-dependent patients. *Psychopharmacology*, 228(4), 641-649. doi: 10.1007/s00213-013-3063-3
- Park-Higgerson, H. K. et al. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: A meta-analysis. *Journal of School Health*, 78(9), 465-479. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x
- Poropat, A. E. (2014a). A meta-analysis of adult-rated child personality and academic performance in primary education. [Article]. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 239-252. doi: 10.1111/bjep.12019

- Poropat, A. E. (2014b). Other-rated personality and academic performance: Evidence and implications. *Learning and Individual Differences*, 34 (2014), 24-32.
- Poropat, A. E. (2009). A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi: 10.1037/a0014996
- Primi, R. et al. (2014, submitted). The development of a nationwide inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth.
- Prinzle, P., Onghena, P., and W. Hellinckx (2005). Parent and child personality traits and children's externalizing problem behavior from age 4 to 9 years: A cohort-sequential latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 51(3), 335-366.
- Rescorla, L. A. et al. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 43(4), 627-642. doi: 10.1080/15374416.2014.900719
- Roberts, B. W., Walton, K. E., and W. Viechtbauer (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25. doi: 10.1037/0033-2909.132.1.1
- Roberts, B. W., Wood, D., and J. L. Smith (2005). Evaluating Five Factor Theory and social investment perspectives on personality trait development. [Proceedings Paper]. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 166-184. doi: 10.1016/j.jrp.2004.08.002
- Rosander, P., and M. Backstrom (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences? *Learning and Individual Differences*, 22(6), 820-826. doi: 10.1016/j.lindif.2012.05.011
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV. Peters, and M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development: Emotions* (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
- Salgado, J. F. et al. (2003). International validity generalization of GMA and cognitive abilities: A European community meta-analysis. *Personnel Psychology*, 56(3), 573-605.
- Salgado, J. F. et al. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European community. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1068-1081.
- Salovey, P. et al. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Santos, D. and R. Primi (2014). Promoting social and emotional skills for societal progress in Rio de Janeiro. Paris, France: OECD-Centre for Education Research and Innovation.
- Saucier, G., and F. Ostendorf (1999). Hierarchical subcomponents of the Big Five personality factors: A cross-language replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 4, 613-627.

- Schmitt, D. P. et al. (2007). The geographic distribution of big five personality traits - Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212. doi: 10.1177/0022022106297299
- Schnittker, J. and J. R. Behrman (2012). Learning to do well or learning to do good? Estimating the effects of schooling on civic engagement, social cohesion, and labor market outcomes in the presence of endowments. *Social Science Research*, 41(2), 306-320. doi: 10.1016/j.ssresearch.2011.11.010
- Schraw, G., and R. S. Dennison (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. doi: 10.1006/ceps.1994.1033
- Scott, S., Briskman, J., and T. G. O'Connor (2014). Early prevention of antisocial personality: Long-term follow-up of two randomized controlled trials comparing indicated and selective approaches. *American Journal of Psychiatry*, 171(6), 649-657. doi: 10.1176/appi.ajp.2014.13050697
- Seligman, M. E. P. et al. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60, 5, 410-421 DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410.
- Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 580-591. doi: 10.1177/0146167294205014
- Sklad, M. et al. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. doi: 10.1002/pits.21641
- Soto, C. J. et al. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 330-348.
- Soto, C. J. et al. (2008). The developmental psychometrics of Big Five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 718-737.
- Soto, C. J., and O. P. John (in press). Traits in transition: The structure of parent-reported personality traits from early childhood to early adulthood. *Journal of Personality*.
- Soto, C. J., and O. P. John (2015). *Conceptualization, development, and validation of the BFI-2: The next version of the Big Five Inventory*. Manuscript submitted for publication.
- Soto, C. J., and O. P. John (2012). Development of Big Five domains and facets in adulthood: Mean-level age trends and broadly versus narrowly acting mechanisms. *Journal of Personality*, 80, 881-914.
- Soto, C. J., and O. P. John (2009). Ten facet scales for the Big Five Inventory: Convergence with NEO PI-R facets, self-peer agreement, and discriminant validity. *Journal of Research in Personality*, 43, 84-90.
- Spengler, M. et al. (2013). Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 613-625. doi: 10.1016/j.jrp.2013.05.008
- Srivastava, S. et al. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1041-1053.

- Stautz, K. and A. Cooper (2013). Impulsivity-related personality traits and adolescent alcohol use: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 574-592. doi: 10.1016/j.cpr.2013.03.003
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., Schmidt, J., and J. Shultz (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.138
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 401-426. doi: 10.1016/j.intell.2006.09.004
- Sutin, A. R. et al. (2011). Personality and obesity across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 579-592. doi: 10.1037/a0024286
- Tackett, J. L. (2006). Evaluating models of the personality-psychopathology relationship in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 584-599.
- Tackett, J. L. et al. (2013). Delineating personality traits in childhood and adolescence: Associations across measures, temperament, and behavioral problems. *Assessment*, 20(6), 738-751. doi: 10.1177/1073191113509686
- Tackett, J. L. et al. (2013). Common genetic influences on negative emotionality and a general psychopathology factor in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(4), 1142-1153. doi: 10.1037/a0034151
- Tamir, M. et al. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 731-744.
- Taylor, N., and G. P. De Bruin (2005). *Basic Traits Inventory: Technical manual*. Johannesburg: Jopie van Rooyen and Partners, SA.
- Terracciano, A. et al. (2013). Personality and resilience to Alzheimer's disease neuropathology: a prospective autopsy study. [Article]. *Neurobiology of Aging*, 34(4), 1045-1050. doi: 10.1016/j.neurobiolaging.2012.08.008
- Thomas, A. et al. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Trapnell, P. D., and J. D. Campbell (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.284
- Trilling, B., and C. Fadel (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tsai, J. L., Knutson, B., and H. H. Fung (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 288-307. doi: 10.1037/0022-3514.90.2.288
- Valchev, V. H. et al. (2014). Beyond agreeableness: Social-relational personality concepts from an indigenous and cross-cultural perspective. *Journal of Research in Personality*, 48, 17-32. doi: 10.1016/j.jrp.2013.10.003

- Van de Vijver, F., and K. Leung (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Van den Akker, A. L. et al. (2013). The Development of Personality Extremity From Childhood to Adolescence: Relations to Internalizing and Externalizing Problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(6), 1038-1048. doi: 10.1037/a0034441
- Van den Akker, A. L., Dekovic, M., and P. Prinzie (2010). Transitioning to adolescence: How changes in child personality and overreactive parenting predict adolescent adjustment problems. *Development and Psychopathology*, 22(1), 151-163. doi: 10.1017/s0954579409990320
- Van Hiel, A., Mervielde, I., and F. De Fruyt (2006). Stagnation and generativity: Structure, validity, and differential relationships with adaptive and maladaptive personality. *Journal of Personality*, 74(2), 543-573.
- Vandenberg, R. J., and C. E. Lance (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for roganizational research *Organizational Research Methods*(3), 4-70.
- Vecchione, M. et al. (2014). Fakability of Implicit and Explicit Measures of the Big Five: Research findings from organizational settings. *International Journal of Selection and Assessment*, 22(2), 211-218. doi: 10.1111/ijsa.12070
- Versteeg, H. et al. (2012). Type D personality and health status in cardiovascular disease populations: a meta-analysis of prospective studies. *European Journal of Preventive Cardiology*, 19(6), 1373-1380. doi: 10.1177/1741826711425338
- Wang, L., et al. (2009). Assessing Teamwork and Collaboration in High School Students: A Multimethod Approach. *Canadian Journal of School Psychology* 2009; 24; 108 DOI: 10.1177/0829573509335470.
- Weinberg, A., and E. Klonsky (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21, 616–621.
- Wiggins, J. S. (1973). *Personality and prediction*. Jossey-Bass Publishers.
- Wille, B., De Fruyt, F., and M. Feys (2013). Big Five traits and intrinsic success in the new career era: A 15-year longitudinal study on employability and work-family conflict. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 62(1), 124-156. doi: 10.1111/j.1464-0597.2012.00516.x
- Wille, B., De Fruyt, F., and M. Feys (2010). Vocational interests and Big Five traits as predictors of job instability. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 547-558. doi: 10.1016/j.jvb.2010.01.007
- Woods, S. A. et al. (2013). Personality across working life: The longitudinal and reciprocal influences of personality on work. *Journal of Organizational Behavior*, 34, S7-S25. doi: 10.1002/job.1863