

Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote

Pierre-Emmanuel Encinar, Damien Tessier, Rébecca Shankland

DANS **ENFANCE** 2017/1 (N° 1), PAGES 37 À 60

ÉDITIONS **NECPLUS**

ISSN 0013-7545

DOI 10.3917/enfi.171.0037

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-enfance-2017-1-page-37.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour NecPlus.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote

Pierre-Emmanuel ENCINAR¹, Damien TESSIER²
et Rébecca SHANKLAND³

RÉSUMÉ

D'après l'Organisation mondiale de la santé (OMS), les Compétences psychosociales (CPS) représentent l'habileté d'une personne à gérer de manière efficace les demandes et difficultés quotidiennes. Elles permettent à l'individu de maintenir son bien-être psychologique tout en étant capable d'interagir de manière appropriée et constructive avec son entourage. Un nombre croissant de recherches s'intéresse aujourd'hui à ces compétences. Toutefois, il n'existe à ce jour aucun outil permettant d'évaluer les dix compétences identifiées par l'OMS. Notre étude vise à développer un outil de mesure intégratif permettant d'évaluer les compétences psychosociales chez l'enfant. Cet article présente une première étape de cette étude plus large qui a consisté à valider en langue française un outil de mesure des compétences émotionnelles chez l'enfant – l'*Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES ; Schultz, Izard, & Bear, 2004) et la dimension « gestion des émotions » du *Life Skills Transfer Survey* (Weiss, Bolter, & Kipp, 2014) – qui constituent l'une des trois catégories de compétences psychosociales. Les implications du développement d'un tel outil mesurant les compétences psychosociales chez l'enfant sont discutées au regard de l'évaluation de dispositifs d'interventions visant à développer ces compétences dans les écoles.

MOTS-CLÉS : COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES, VALIDATION FRANÇAISE, ASSESSMENT OF CHILDREN'S EMOTION SKILLS

1 Institut de Psychologie, Université Paris Descartes. 71, avenue Édouard Vaillant. 92100 Boulogne-Billancourt. *Email* : pierre-emmanuel.encinar@parisdescartes.fr

2 Laboratoire SENS, Université Grenoble Alpes. 38000 Grenoble. *Email* : damien.tessier@univ-grenoble-alpes.fr

3 Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie LIP/PC2S, Université Grenoble Alpes. 38000 Grenoble. *Email* : rebecca.shankland@univ-grenoble-alpes.fr (lui adresser le courrier pour cet article).

ABSTRACT

**Psychosocial competencies and child well-being at school :
a French pilot validation study**

According to the World Health Organization (WHO), psychosocial skills represent the ability of an individual to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Psychosocial competencies enable individuals to maintain a state of mental well-being and positively adapt to the situations encountered, while interacting with others and his/her culture and environment in a constructive way. A growing number of research studies emerge in this field. However, to date, no specific measure of the psychosocial competencies as defined by the WHO has been developed. The aim of our study was to develop an integrated measure of the 10 psychosocial competencies. The present article is focused on a first step which consisted in a French validation of a tool measuring emotional competencies in children – the *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES ; Schultz, Izard, & Bear, 2004) and the dimension “emotional regulation” of the Life Skills Transfer Survey (Weiss, Bolter, & Kipp, 2014) – which represents one of the three categories of psychosocial competencies. Implications of the development of such a tool are discussed in terms of future assessment of mental health promotion interventions in schools.

KEY-WORDS: PSYCHOSOCIAL COMPETENCIES, EMOTIONAL COMPETENCIES, FRENCH VALIDATION, ASSESSMENT OF CHILDREN'S EMOTION SKILLS

INTRODUCTION

Dans la perspective d'améliorer le bien-être et la réussite scolaire des enfants, une attention grandissante est portée au développement des Compétences psychosociales (CPS) depuis quelques années dans de nombreux pays. Cette attention s'est vue relayée par les politiques éducatives dans certains pays tels que le Royaume-Uni, les États-Unis (Humphrey *et al.*, 2011) et, plus récemment, la France (par ex., Lamboy, Fortin, Azorin, & Nekaa, 2015). En outre, cet intérêt ne se limite pas au domaine de l'enfance et s'étend à tous les âges et domaines de la vie (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). L'une des raisons principales de ce vif intérêt s'explique par les relations étroites qu'entretiennent les CPS avec la santé mentale et la réussite scolaire (Humphrey *et al.*, 2011).

Comme le soulignaient déjà plusieurs auteurs y a quelques années (Gould & Carson, 2008 ; Wiglesworth, Humphrey, Kalambouka, & Lendrum, 2010), il n'existe actuellement aucune mesure permettant d'évaluer de manière précise et fiable les CPS des enfants. Selon Goudas (2010), les outils sont encore peu nombreux, centrés sur certaines compétences, ce qui limite la généralisation des résultats et empêche la comparaison des études mesurant des CPS différentes. Humphrey et collaborateurs (2011) ont également souligné la grande variabilité en termes de mise en œuvre et de propriétés psychométriques des 12 mesures de différentes CPS identifiées dans leur revue de littérature. Cette variabilité est le reflet de la jeunesse de ce champ de recherche. Bien qu'il existe depuis maintenant deux décennies un intérêt pour l'apprentissage des CPS, aussi appelées compétences socio-émotionnelles, le développement d'outils de mesure intégratifs fait défaut. Ainsi, de nombreux rapports sur l'évaluation des interventions visant l'amélioration des CPS ne font pas mention de l'utilisation d'outils de mesures de celles-ci, utilisant à la place des indicateurs de réussite comme la réduction des problèmes de santé mentale ou l'augmentation de la présence en cours.

L'objectif de cet article est de présenter la première étape d'un travail visant à développer un outil de mesure en langue française des CPS chez l'enfant afin de permettre l'évaluation de l'efficacité d'interventions en milieu scolaire et d'identifier plus finement les liens entre les CPS et le bien-être chez l'enfant. Cette première étape a consisté à faire une revue de la littérature portant sur les mesures des CPS chez l'enfant et à sélectionner les outils existants les plus pertinents et les plus robustes sur le plan psychométrique, puis à valider dans un premier temps deux outils sélectionnés qui portent sur l'évaluation des compétences émotionnelles (*l'Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES) de Schultz, Izard et Bear (2004), et la dimension « gestion des émotions » du *Life Skills Transfer Survey* (LSTS) de Weiss, Bolter et Kipp (2014)).

Les compétences psychosociales

Le concept de CPS s'est développé en premier lieu dans le champ de la santé publique suite aux perspectives ouvertes par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1993 et 1997. Selon l'OMS, les CPS se réfèrent à : « la capacité

d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne [. . .], à maintenir un état de bien-être mental et à le démontrer au travers d'un comportement adaptatif et positif lors de ses interactions avec les autres, sa culture et son environnement ». L'OMS a identifié dix CPS qui se répartissent en cinq paires de compétences :

- savoir résoudre les problèmes/savoir prendre des décisions;
- avoir une pensée créative/avoir une pensée critique;
- savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles;
- avoir conscience de soi/avoir de l'empathie pour les autres;
- savoir gérer son stress/savoir gérer ses émotions.

Par la suite, la taxonomie a évolué en trois catégories : les compétences sociales et interpersonnelles d'une part, les compétences cognitives d'autre part et, enfin, les compétences émotionnelles (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Parallèlement, le concept de CPS s'est développé également dans le champ de la psychologie du sport. Les définitions de CPS proposées dans ce champ sont très proches de la définition originale de l'OMS. Par exemple, pour Danish, Forneris, Hodge, et Heke (2004), « ces compétences permettent aux individus de réussir dans les différents environnements dans lesquels ils vivent, comme l'école, la maison, leur voisinage; elles peuvent être comportementales (communiquer efficacement avec les pairs et les adultes), cognitives (prendre des décisions efficaces), interpersonnelles (s'affirmer), intra-personnelles (fixer des buts) ». Néanmoins, l'une des lignes de recherche sur les CPS spécifiques à la psychologie du sport concerne la transférabilité des CPS (Goudas, 2010). Il s'agit de la capacité à réutiliser, dans un autre contexte (par ex., familial, scolaire), les CPS acquises dans le contexte sportif. À cet égard, Gould et Carson (2008) affirment qu'une compétence ne peut être nommée CPS tant qu'elle n'est pas employée dans des contextes différents.

Bien que populaire aujourd'hui, le terme de CPS demeure assez flou sur le plan théorique. Il n'existe pas de consensus dans la littérature permettant de circonscrire précisément les différentes composantes que recouvre le concept de CPS. De plus, un certain nombre de termes connexes, tels que l'intelligence émotionnelle ou les compétences socio-émotionnelles, sont utilisés de manière interchangeable. En conséquence, cette thématique étant vaste et difficile à circonscrire, nous avons fait le choix dans le cadre de cet article de nous focaliser sur une catégorie spécifique de CPS : les compétences émotionnelles.

Les compétences émotionnelles

Popularisé par l'ouvrage de Goleman (1995), le concept d'intelligence émotionnelle a été initialement proposé suite aux travaux de Mayer, Salovey et leurs collaborateurs qui la définissent comme : « la capacité à réaliser un raisonnement précis sur les émotions et la capacité à utiliser les émotions pour améliorer la

réflexion » (Mayer, Robert, & Barsade, 2008). Selon ces auteurs, il existe trois approches de l'intelligence émotionnelle.

La première, nommée « habileté spécifique », s'intéresse aux capacités mentales nécessaires à l'intelligence émotionnelle. Le modèle à quatre branches de Mayer *et al.* (2008) distingue quatre types d'habiletés : 1. la capacité à percevoir avec précision les émotions à travers les expressions faciales, le ton de la voix ou encore les postures; 2. l'utilisation de l'information émotionnelle pour faciliter le raisonnement, la prise de décision ou la créativité (par ex., Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) ; 3. la capacité à raisonner à partir des émotions, c'est-à-dire à interpréter la situation grâce à ses émotions afin d'agir de manière appropriée; et 4. la gestion des émotions qui renvoie à la capacité à décrire ses propres émotions et celles des autres dans la perspective de les gérer. Plus récemment, Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis (2014) ont redéfini chacune de ces compétences en les répartissant en cinq catégories et ont développé un outil de mesure des compétences émotionnelles par rapport à soi et à autrui validé auprès d'une population d'adultes.

Chacune des catégories suivantes se décline en compétences par rapport à ses émotions ou à celles d'autrui : 1. identifier ses émotions et celles d'autrui; 2. comprendre ses émotions et celles d'autrui; 3. exprimer ses émotions et faciliter l'expression des émotions de l'autre; 4. réguler ses propres émotions et celles d'autrui; 5. utiliser ses émotions et celles d'autrui en tenant compte des émotions pour prendre des décisions adaptées à la situation.

La deuxième approche propose un modèle intégré dans lequel l'intelligence émotionnelle est considérée comme une habileté globale. Il s'agit de l'approche « Connaissance émotionnelle » d'Izard (2001). L'élément principal de ce modèle porte sur la « connaissance des expressions, des noms et des fonctions des émotions » (p. 250). La connaissance émotionnelle comprend deux éléments : perception et étiquetage des émotions. Elle comporte différentes facettes (voir Figure 1).

Selon Izard (2001) la connaissance émotionnelle est la base de la compétence émotionnelle. Ainsi, Izard, Stark, Trentacosta et Schultz (2008) définissent la compétence émotionnelle comme : « l'utilisation de techniques et de stratégies qui canalisent l'énergie de l'activation émotionnelle dans des pensées et des actions constructives. [...] L'utilisation efficace des émotions est formellement définie comme une cognition et une action adaptatives motivées par l'expérience émotionnelle » (p. 249).

Les études portant sur la capacité de perception et d'étiquetage émotionnel des jeunes enfants suggèrent un caractère d'héritabilité et une relative indépendance par rapport au développement cognitif (Caron, Caron, & MacLean, 1988 ; Tronick, 1989). Les systèmes émotionnels perceptifs et expressifs sont fortement pré-adaptés pour faciliter la communication de l'enfant avec son entourage (Magai & MacFadden, 1995 ; Tronick, 1989). Ces compétences sont fondamentales pour les relations sociales. Elles sont associées à la sociabilité, aux émotions positives, à l'acceptation par les pairs et même aux performances

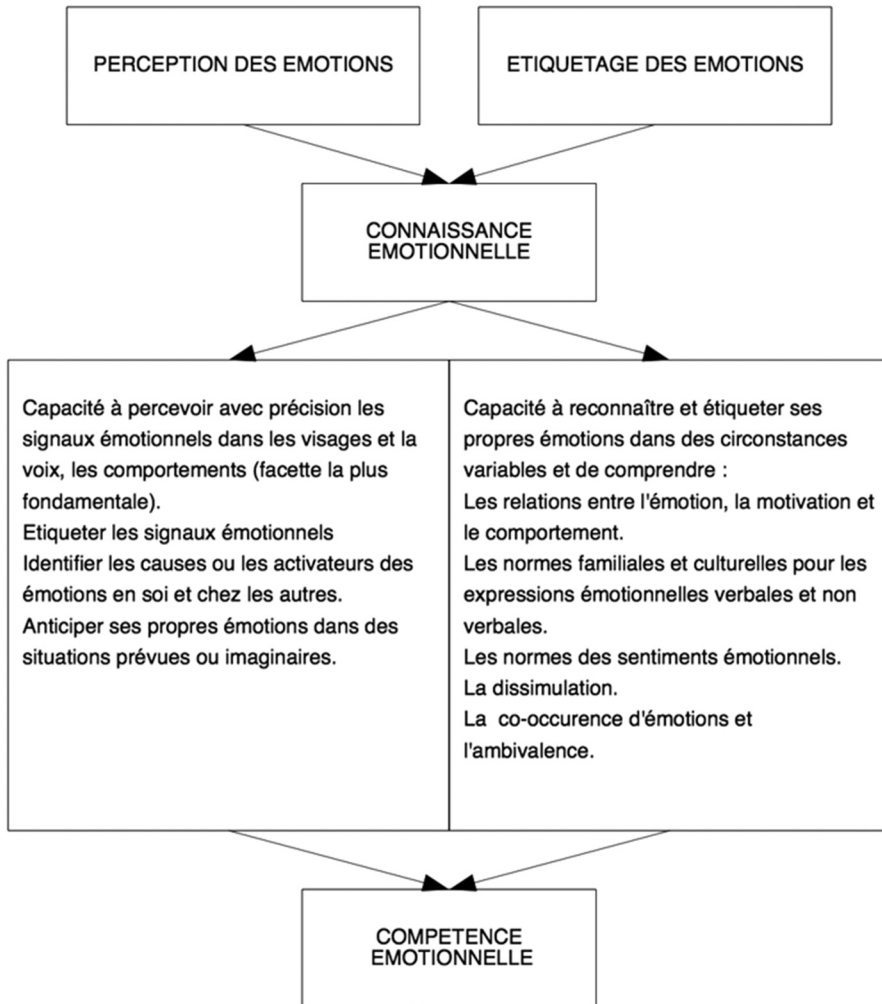


Figure 1.

Le modèle de compétence émotionnelle d'Izard (adapté de Izard, 2001)

académiques. Concernant les performances académiques, le lien a été démontré de manière longitudinale (Izard *et al.*, 2001), après le contrôle des composantes verbales et des performances intellectuelles (Garner, Jones, & Miner, 1994). Izard *et al.* (2001) suggèrent qu'un déficit de perception et d'étiquetage des émotions entraîne une communication émotionnelle inadaptée et insuffisante, suivi de problèmes de comportements et de compétences sociales retardées. Ces compétences sont fondamentales pour l'empathie et la compassion qui sont liées positivement aux comportements pro-sociaux et négativement aux comportements antisociaux et à l'agression (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006).

La troisième approche de l'intelligence émotionnelle est appelée « modèle mixte ». Elle regroupe une variété d'habiletés qui ne sont pas liées à l'intelligence

émotionnelle et semble donc s'éloigner du concept d'intelligence émotionnelle. Ces modèles mixtes mesurent une ou plusieurs composantes de l'intelligence émotionnelle, comme la perception des émotions, mais y ajoutent par exemple la tolérance au stress, l'estime de soi ou la pensée créative. Selon Mayer, Robert et Barsade (2008) ces modèles ne se focalisent pas uniquement sur l'intelligence émotionnelle. Bar-On (2006) définit par exemple l'intelligence émotionnelle et sociale de la manière suivante : « L'intelligence émotionnelle et sociale est un ensemble de compétences émotionnelles et sociales, capacités et facilitateurs qui permet de se comprendre et de s'exprimer efficacement, comprendre les autres et avoir des liens avec eux, et faire face aux demandes de la vie quotidienne » (p. 3). Cette définition, qui rappelle celle de l'OMS (1997), s'éloigne des émotions pour définir un ensemble de compétences qui permettent un fonctionnement optimal de l'individu.

Intelligence émotionnelle, bien-être psychologique, relations sociales et réussite scolaire

D'après les travaux de Mayer, Robert et Barsade (2008), l'intelligence émotionnelle est associée à plusieurs dimensions du fonctionnement humain optimal : le bien-être psychologique (mesuré grâce à l'échelle de Ryff & Keyes, 1995), les relations sociales et la réussite scolaire. Concernant le bien-être psychologique, le score d'intelligence émotionnelle tel que mesuré par le *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) est positivement corrélé ($r = 0,16$ à $0,28$) aux différentes facettes (par ex., acceptation de soi, autonomie de pensée et d'action) du bien-être psychologique (Brackett & Mayer 2003 ; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006). Le score d'intelligence émotionnelle au *Multibranch Emotional Intelligence Scale* (MEIS) est positivement corrélé aux deux dimensions de la satisfaction de vie (émotions positives et bien-être subjectif) ($r = 0,11$ et $0,28$, respectivement) après contrôle des variables de personnalité (névrosisme, extraversion... tels que mesurés par le NEO-PI-R, modèle à cinq facteurs de Costa et McCrae, 1992) et de l'intelligence cognitive telle que mesurée par les matrices de Raven (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000 ; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Le MEIS ainsi que le score total d'intelligence émotionnelle au MSCEIT, et les échelles du *Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2* (DANVA2; Nowicki & Duke, 1994 ; Nowicki, 1997) sont positivement corrélés ($r = 0,19$ à $0,33$) à l'estime de soi (Brackett *et al.*, 2006 ; Ciarrochi *et al.*, 2000 ; Pitterman & Nowicki, 2004).

De plus, les mesures des compétences émotionnelles sont négativement corrélées au mal-être. Ainsi, les scores de « précision émotionnelle » chez l'adulte sont négativement corrélés à la dépression par exemple ($r = -0,42$; Carton, Kessler, & Pape, 1999). L'intelligence émotionnelle mesurée par le MSCEIT corrèle négativement avec l'anxiété ($r = -0,24$; Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005), et avec le sentiment d'inquiétude avant une tâche difficile ($r = -0,23$; Bastian *et al.*, 2005 ; $r = -0,16$; Matthews *et al.*, 2006). Concernant les conduites à risques, des scores élevés d'intelligence émotionnelle

au MEIS corrèlent avec la consommation de tabac ($r = -0,16$) et d'alcool ($r = -0,19$) chez les adolescents (Trinidad & Johnson, 2002). Le score total d'intelligence émotionnelle au MSCEIT corrèle ($r = -0,28$), pour les hommes seulement, avec la consommation d'alcool chez les étudiants (Brackett, Mayer, & Warner, 2004). Ce score corrèle modérément ($r = -0,32$), pour les hommes seulement, avec l'usage de drogues illicites (Brackett *et al.*, 2004). Enfin, de bonnes capacités à percevoir les émotions réduisent le risque d'addiction à internet dans un échantillon d'étudiants de Licence de la Stockholm School of Economics (Engelberg & Sjoberg, 2004).

Concernant les relations sociales chez l'enfant, l'intelligence émotionnelle est positivement corrélée aux compétences sociales (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000) et négativement corrélée aux symptômes anxio-dépressifs et à l'hyperactivité (Izard *et al.*, 2001). L'intelligence émotionnelle prédit également la manière dont les jeunes (l'âge moyen dans cette étude était de 18,41 ans) se sentent après un événement difficile (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman, & Salovey, 2007). De nombreuses recherches ont montré que l'une des compétences émotionnelles – la régulation émotionnelle – influence particulièrement le bien-être social (pour une revue, voir Cole, Martin, & Dennis, 2004). Par exemple, Mestre, Guil, Lopes, Salovey et Gil-Olarte (2006) ont montré que des adolescents de 15 ans ayant des scores élevés d'intelligence émotionnelle étaient plus souvent nommés par leurs pairs comme étant ami.

Au niveau des performances scolaires, Izard *et al.* (2001) ont montré que la connaissance émotionnelle d'enfants de cinq ans prédisait leurs résultats académiques renseignés par leurs enseignants (par ex., mathématiques, lecture, motivation scolaire), les corrélations restant significatives après le contrôle de l'habileté verbale et du genre. Halberstadt et Hall (1980) ont revu 22 études sur la sensibilité non-verbale et ont trouvé une faible relation positive entre l'habileté à identifier les expressions non-verbales et les performances scolaires. De même, Mestre, Guil, Lopes, Salovey et Gil-Olarte (2006) ont montré que le MSCEIT corrélait positivement et davantage que le Quotient intellectuel (QI) et les traits de personnalité (mesurés par le *Big Five*, modèle à cinq facteurs de Costa et McCrae, 1992), avec l'évaluation de la réussite scolaire d'adolescents espagnols de 15 ans évalués par leurs enseignants (réussite scolaire moyenne de l'élève évaluée par l'enseignant principal sur une échelle allant de 0 à 10). Toutefois, cette relation n'existe plus chez les filles après le contrôle du QI et de la personnalité. Le score total d'intelligence émotionnelle au MSCEIT, était aussi plus élevé pour des étudiants israéliens à haut potentiel que pour des étudiants typiques (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005). Le score total au MSCEIT prédit également les résultats scolaires des élèves (entre $r = 0,14$ et $0,23$; Brackett, Mayer & Warner, 2004 ; O'Connor & Little, 2003). Cependant, ce lien et ceux mentionnés précédemment peuvent probablement s'expliquer par le lien existant entre ces échelles et l'intelligence cognitive. En effet, les prédictions du MSCEIT et de l'échelle *Levels of Emotional Awareness Scale* pour enfants (LEAS-C ; Bajgar, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005) concernant la réussite scolaire diminuent ou

deviennent non-significatives après le contrôle de l'intelligence cognitive et de variables de personnalité (Amelang & Steinmayr, 2006 ; Barchard, 2003 ; Bastian, Burns, & Nettelbeck, 2005 ; Brackett & Mayer, 2003).

À la suite de cette synthèse, nous avons fait le choix dans cette recherche de nous appuyer sur le modèle d'Izard *et al.* (2001) qui est plus spécifique aux enfants et utilise des mesures directes de l'intelligence émotionnelle. En effet, une mesure directe de la compétence émotionnelle nous a semblé plus adaptée qu'une mesure auto-rapportée par les enfants de cette compétence. Nous avons écarté les modèles intégrés de Mayer *et al.* (2003) et de Mikolajzack *et al.* (2014) qui s'adressent davantage aux adultes. De même, le modèle de Bar-On (2006) s'appuie sur des mesures indirectes de l'intelligence émotionnelle.

Objectif de l'étude

L'absence de mesure valide des CPS en langue française nous a conduit à développer un outil de mesure intégratif permettant d'évaluer les CPS chez l'enfant. L'objectif était d'examiner la validité et la fiabilité de la version francophone de l'*Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES ; Schultz, Izard, & Bear, 2004) ainsi que de la dimension « gestion des émotions » de l'échelle *Life Skills Transfer Survey* (LSTS) ; Weiss, Bolter, & Kipp, 2014). Plus précisément, cette étude avait pour objectif de tester les qualités psychométriques suivantes : la consistance interne, la fiabilité temporelle, la validité de construit, la validité convergente et divergente, ainsi que la validité prédictive.

MÉTHODE

Participants et procédure

Neuf professeurs des écoles et leurs 196 élèves de CM1 et CM2 (93 filles et 103 garçons; $M = 10,5$; $ET = 0,49$), issus de cinq écoles différentes d'une ville de taille moyenne du Sud-Est de la France, ont accepté de participer à cette étude. Deux écoles étaient situées en zone d'éducation prioritaire. Les autorisations pour réaliser cette étude ont été obtenues de la part du Rectorat et des directeurs d'école. Les consentements éclairés autorisant leur enfant à participer à l'étude ont été signés par les parents. Les enfants ont été informés qu'ils pouvaient refuser de participer et décider à tout moment de se retirer de l'étude sans subir aucun préjudice. Aucun enfant n'a refusé de participer ni ne s'est retiré de l'étude.

Le questionnaire complété par les enfants était composé de trois échelles de mesure : la version traduite de l'*Assessment of Children's Emotion Skills* (Schultz, Izard, & Bear, 2004), la version traduite de la dimension « gestion des émotions » du *Life Skills Transfer Survey* (Weiss, Bolter, & Kipp, 2014), et l'échelle de mesure de la satisfaction scolaire (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* ; Huebner, 1994), validée en français par Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm et Boniwell (2015). La MSLSS est une échelle multidimensionnelle composée de plusieurs sous-échelles. La fiabilité de l'échelle de satisfaction scolaire ne dépend pas des autres dimensions du MSLSS et peut donc être réutilisée indépendamment des

autres. La MSLSS a été validée en français auprès de jeunes de collège et de lycée. Toutefois, les items de la satisfaction scolaire ne comportent pas de spécificités liées au niveau scolaire, ni de tournures de phrase particulièrement difficiles à comprendre pour des CM1-CM2. Les résultats relatifs à la fiabilité de cette échelle obtenus dans cette étude le confirment : $\alpha = 0,83$ (*cf.* Tableau 1) et effet auto-régressif = 0,58 ($p < 0,001$; *cf.* Figure 3).

Afin de pallier les difficultés en lecture des élèves, chaque item du questionnaire était lu par l'expérimentateur.

Les traductions et validations françaises ont été réalisées conformément aux préconisations de Vallerand (1989) concernant la validation transculturelle. La préparation et l'évaluation des versions françaises de l'ACES et de la dimension régulation émotionnelle du LSTS ont été réalisées selon une approche de type comité. Ces échelles ont d'abord été traduites (français-anglais) séparément par deux chercheurs en psychologie sociale. Ces deux versions ont ensuite été comparées à la version d'origine par un troisième chercheur bilingue. La nouvelle version proposée par ce troisième chercheur a ensuite été discutée jusqu'à l'obtention d'un accord satisfaisant.

Un pré-test de cette version expérimentale a ensuite été réalisé sur deux sujets témoins, un élève de CM2 âgé de 10 ans, et un adulte de 22 ans. Ce pré-test a notamment permis de pointer les tournures et les mots de vocabulaires difficiles à comprendre. Ils ont été reformulés ou remplacés par des synonymes plus simples à comprendre pour des enfants d'école primaire.

La fiabilité a été examinée en calculant la consistance interne et en analysant la fiabilité temporelle des deux outils considérés. La validité de la dimension « gestion des émotions » du LSTS a été examinée en analysant la validité de construit, la validité convergente et divergente et la validité prédictive. Enfin, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une échelle, mais d'une mesure de la capacité à évaluer de manière exacte les émotions, la validité de l'ACES a été examinée en analysant sa validité prédictive.

Pour examiner la fiabilité temporelle, deux passations espacées d'un mois ont été réalisées en classe entre début mars et fin avril. Sur les 196 élèves impliqués dans l'étude, 150 élèves (80 filles et 70 garçons ; $M = 10,34$; $ET = 0,76$) ont participé aux deux temps de mesure. Les 46 élèves absents lors de la seconde passation ne se différencient pas significativement des 150 élèves qui ont réalisé les deux passations ni sur les variables démographiques (c'est-à-dire, âge et sexe) ($F_s(1, 195) < 0,30$, $p_s > 0,50$), ni sur la satisfaction scolaire mesurée au temps 1 ($F(1, 195) < 0,40$, $p_s > 0,50$).

Enfin, pour examiner la validité divergente et convergente de la dimension « gestion des émotions » du LSTS, la méthode multitrait – multiméthode (Campbell & Fiske, 1959) a été utilisée. À cette fin, une mesure de la régulation et de dysrégulation émotionnelle – l'inventaire de régulation émotionnelle (*Emotions Regulation Checklist*, ERC, Shields & Cicchetti, 1997) validé en français par Nader-Grosbois et Mazzone (2015) – a été complétée par les enseignants. Cinq enseignants ont rapporté leur perception du niveau de régulation de leurs cent

deux élèves (56 filles et 46 garçons ; $M = 10,42$; $ET = 0,81$). Les quatre autres enseignants n'ont pas rempli les questionnaires perçus comme étant trop fastidieux.

Mesures

Assessment of Children's Emotion Skills (ACES; Schultz, Izard, & Bear, 2004)

L'ACES évalue la capacité des enfants à reconnaître correctement les émotions universelles de joie, peur, tristesse et colère ainsi que le biais d'attribution de la colère (c'est-à-dire, la tendance à attribuer la colère lorsque l'expression émotionnelle n'est pas évidente). La capacité à reconnaître les émotions est mesurée à travers trois sections : les expressions faciales, les comportements sociaux et les situations sociales. La section expression faciale consiste à présenter aux élèves 26 photos de visages d'enfants d'école primaire. Seize photos représentent différentes expressions prototypiques de joie, de tristesse, de colère, et de peur. Afin de mesurer le biais d'attribution de la colère des enfants, dix photos représentent des expressions ambiguës mélangeant la tristesse et la colère.

Les sections comportements sociaux et situations sociales se composent chacune de 15 items. Ces items décrivent une situation dans laquelle un protagoniste-enfant est impliqué (par ex., « Julie parle doucement, et ses yeux semblent mouillés. Julie se sent-elle heureuse, triste, en colère, apeurée ou bien ne ressent-elle rien ? »). Pour le répondant, il s'agit d'identifier dans chacune de ces situations quelle est l'émotion ressentie par le protagoniste. Afin de tester la tendance à attribuer la colère, chacune de ces deux sections contient trois items qui ne renvoient à aucune émotion particulière.

Dans la section expressions faciales, les réponses sont portées sur une échelle en quatre points : 1. signifie « heureux », 2. signifie « triste », 3. signifie colère et 4. signifie « peur ». Dans les sections comportements sociaux et situations sociales, les réponses sont portées sur une échelle en 5 points; une cinquième possibilité de réponse « rien » a été ajoutée dans le but d'éviter la tendance à répondre de manière aléatoire chez un enfant qui ne saurait pas nommer l'émotion.

Pour calculer le score de reconnaissance émotionnelle, le nombre de bonnes réponses aux 40 items prototypiques de joie, de tristesse, de colère et de peur sont additionnées. Ainsi, le score maximal pour la reconnaissance émotionnelle est de 40 et le score minimal est de 0. Pour calculer le score d'attribution de la colère, il s'agit d'additionner le nombre de réponses « colère » aux 46 items non prototypiques de la colère. L'étendue des réponses possibles est donc comprise entre 0 et 46.

Dimension régulation émotionnelle du Life Skills Transfer Survey (LSTS, Weiss, Bolter, & Kipp, 2014)

Le LSTS est une échelle initialement construite pour mesurer la capacité à réutiliser dans le contexte scolaire les CPS apprises dans le contexte sportif (Weiss *et al.*, 2014). Ainsi, elle permet de mesurer le degré de maîtrise des CPS

dans le cadre scolaire par les enfants. Cet outil se compose de huit dimensions (c'est-à-dire, engager la conversation, réguler ses émotions, se fixer des buts, résoudre des conflits, faire des choix sains, apprécier la diversité, demander de l'aide, aider les autres) et comprend 50 items. Plus spécifiquement, la dimension régulation émotionnelle du LSTS se compose de neuf items qui mesurent la capacité d'un enfant ou adolescent à rester calme dans les situations critiques (par ex., j'arrive à me calmer après avoir reçu une mauvaise note). Les réponses sont portées sur une échelle en 5 points allant de (1) « jamais » à (5) « très souvent ». Le score de régulation émotionnelle est obtenu en calculant la moyenne des réponses aux neuf items.

Échelle de satisfaction scolaire (Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm, & Boniwell, 2015)

L'échelle de satisfaction scolaire est l'une des cinq dimensions de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève développée par Huebner (1994), et validée en français par Fenouillet *et al.* (2015). Cet outil se compose de huit items mesurant la satisfaction scolaire (par ex., j'aime bien être à l'école), dont trois items inversés (par ex., j'aimerais ne pas aller à l'école). Les réponses sont portées sur une échelle en 5 points allant de (1) « jamais » à (5) « très souvent ». Le score de satisfaction scolaire est obtenu, après avoir renversé les 3 items inversés, en calculant la moyenne des réponses aux huit items. Fenouillet *et al.* (2015) ont rapporté une bonne consistance interne de la dimension satisfaction scolaire ($\alpha = 0,82$) et ont démontré par une analyse factorielle confirmatoire une structure multidimensionnelle composée de cinq facteurs de premier ordre, dont la satisfaction scolaire, et un facteur de second ordre ($\chi^2(400) = 1\ 100,85$; TLI = 0,92 ; CFI = 0,92 ; RMSEA = 0,07).

Inventaire de régulation émotionnelle (ERC; Nader-Grosbois & Mazzone, 2015)

Cette échelle développée par Shields et Cicchetti (1997) a été validée en français par Nader-Grosbois et Mazzone (2015). Ce questionnaire hétéro-rapporté mesure la perception d'adultes proches de l'enfant concernant sa capacité à réguler ses émotions dans la vie quotidienne. L'ERC propose des énoncés reflétant des comportements observables chez l'enfant et se compose de 24 items : neuf items mesurent la régulation émotionnelle de l'enfant par l'intensité, la valence et la flexibilité de l'expression d'émotions positives et négatives (par ex., est capable de tolérer un délai de satisfaction de ses besoins), et 15 items mesurent la dysrégulation émotionnelle par la labilité et la négativité de l'expression des émotions positives ou négatives (par ex., est enclin à faire facilement des crises ou des accès de colère). Pour chaque énoncé, l'adulte cote la fréquence du comportement selon une échelle de Likert en 4 points : (1) « jamais », (2) « parfois », (3) « souvent », (4) « presque toujours ». Après avoir renversé les items inversés, les scores de régulation émotionnelle et de dysrégulation émotionnelle sont obtenus en additionnant les réponses aux items relatifs à

ces deux dimensions. Une troisième variable appelée régulation émotionnelle composite est susceptible d'être constituée en additionnant les scores en régulation émotionnelle et les scores inversés de dysrégulation émotionnelle. Dans le cadre de cette étude, cette troisième variable de l'ERC n'a pas été utilisée. Nader-Grosbois et Mazzone (2015) ont rapporté une bonne consistance interne de l'outil ($\alpha = 0,72$ et $0,82$ pour la régulation émotionnelle et la dysrégulation émotionnelle, respectivement). Par ailleurs, l'analyse factorielle en composante principale a confirmé une structure en deux facteurs expliquant 61,24% de la variance totale.

Analyse des données

Les statistiques descriptives, le calcul de la consistance interne, et l'analyse des corrélations permettant d'examiner la fiabilité temporelle et les validités convergente et divergente ont été réalisés à l'aide du logiciel Statistica 8. L'Analyse factorielle confirmatoire (AFC) permettant d'examiner la validité de construit, ainsi que l'analyse en pistes causales permettant d'examiner la validité prédictive ont été réalisées avec le logiciel Amos 4.0 (Arbuckle, 1999). Dans ces deux analyses, l'ajustement du modèle aux données a été évalué par plusieurs indices d'adéquation : la statistique du χ^2 d'ajustement, le *Tucker Lewis Index* (TLI), le *Comparative Fit Index* (CFI), et le *Root Mean Squared Error Of Approximation* (RMSEA). Selon les recommandations de Hu et Bentler (1999), des valeurs de CFI et TLI supérieures à 0,95, et une valeur de RMSEA inférieure à 0,06, représentent des indices d'ajustement d'un bon modèle.

L'AFC a été réalisée sur la dimension régulation émotionnelle aux deux temps de mesures. Dans l'analyse en pistes causales, la satisfaction scolaire mesurée à T1, la régulation émotionnelle mesurée à T1 avec le LSTS, la reconnaissance émotionnelle et les biais de colère mesurés à T1 ont été spécifiés comme étant les prédicteurs. La régulation émotionnelle mesurée à T2 avec le LSTS, la reconnaissance émotionnelle et les biais de colère mesurés à T2 ont été spécifiés comme étant les médiateurs. Enfin, la satisfaction scolaire mesurée à T2 a été spécifiée comme étant la variable dépendante.

RÉSULTATS

Statistiques descriptives et consistance interne

Le tableau 1 présente les statistiques descriptives pour toutes les mesures de temps 1. Les dimensions reconnaissance émotionnelle ($\alpha = 0,55$) et biais de colère ($\alpha = 0,55$) présentent un niveau modéré de consistance interne. La régulation émotionnelle et la satisfaction scolaire ont atteint un niveau satisfaisant de consistance interne ($\alpha > 0,77$). Les corrélations indiquent qu'il n'y a pas de relation significative entre la reconnaissance émotionnelle et la régulation des émotions, mais chacune de ces deux composantes de la compétence émotionnelle est liée significativement à la satisfaction scolaire.

Tableau 1.

Statistiques descriptives, corrélations et consistance interne au temps 1

	M	ET	étendue	1	2	3	4
1- Reco. Émo. T1	23,89	3,34	7-29	(0,55)			
2- Biais colère T1	7,09	2,61	2-17	-0,31***	(0,55)		
3- Régul. Émo. T1	3,26	0,64	1-5	0,08	-0,06	(0,77)	
4- Satisfaction T1	3,7	0,90	1-5	0,20**	-0,04	0,22**	(0,83)

Reco. Émo. = Reconnaissance émotionnelle; Régul. Émo. = Régulation émotionnelle.

Les scores d'alpha de Cronbach se situent dans la diagonale entre parenthèses.

196 participants (93 filles et 103 garçons) ont été pris en compte dans ces analyses

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Fiabilité temporelle

Les résultats montrent une stabilité temporelle modérée pour la reconnaissance émotionnelle ($r = 0,36$, $p < 0,001$), faible pour le biais de colère ($r = 0,17$, $p < 0,05$) et élevée pour la régulation émotionnelle ($r = 0,61$, $p < 0,001$).

Tableau 2.

Fiabilité temporelle

	1	2	3	4	5
1- Reco Émo. T1	1,00				
2- Biais colère T1	-0,40***	1,00			
3- Reco Émo. T2	0,36***	-0,11	1,00		
4- Biais colère T2	-0,24**	0,17*	-0,53***	1,00	
5- Régul. Émo.. T1	0,08	-0,13	0,02	0,11	1,00
6- Régul. Émo.. T2	0,11	-0,10	0,07	0,07	0,61***

Reco. Émo.. = Reconnaissance émotionnelle; Régul. Émo.. = Régulation émotionnelle.

150 participants (80 filles et 70 garçons) ont été pris en compte dans cette analyse.

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Validité de construit de la dimension « régulation émotionnelle » du LSTS

À partir des préconisations de Byrne (2001), la CFA a été conduite sur la base de l'estimation du maximum de vraisemblance. Les résultats montrent que le modèle s'ajuste mal aux données : $\chi^2(134) = 372,92$, $p < 0,001$; $^2/df = 2,78$; TLI = 0,53; CFI = 0,60; RMSEA = 0,10. L'examen des indices d'ajustement suggère de faire covarier plusieurs scores d'erreur au sein de chacune des deux dimensions. Ces covariants ont été ajoutés dans les analyses suivantes. Ces changements ont substantiellement amélioré l'ajustement du modèle aux données : $^2(115) = 153,23$, $p < 0,01$; $^2/df = 1,33$; TLI = 0,95; CFI = 0,95; RMSEA = 0,06. La figure 2 présente le modèle final.

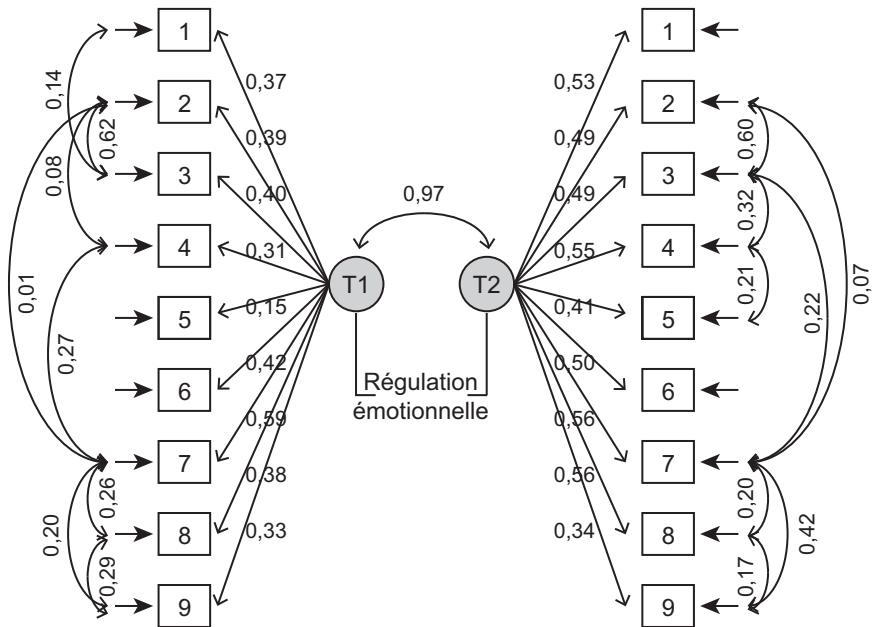


Figure 2.

Modèle d'analyse factorielle confirmatoire de la régulation émotionnelle mesurée à T1 et T2. 150 participants (80 filles et 70 garçons) ont été pris en compte dans cette analyse.

Validité convergente et divergente de la dimension « régulation émotionnelle » du LSTS

Les corrélations montrent des relations positives modérées entre les perceptions de régulation émotionnelles des élèves et celles rapportées par les enseignants ($r = 0,26$ à T1 et T2) et des relations négatives modérées entre les perceptions de régulation émotionnelles des élèves et la perception de dysrégulation émotionnelle des enseignants ($r = -0,26$ et $r = -0,33$ à T1 et T2, respectivement).

Validité prédictive de la compétence émotionnelle

Nous avons dénommé ici « compétence émotionnelle » l'intégration des deux dimensions considérées : la reconnaissance émotionnelle (ACES) et la régulation émotionnelle (LSTS). Les modèles testés ont généré un ajustement satisfaisant pour l'ensemble des indices : $\chi^2(8) = 7,77$, $p = 0,46$; $\chi^2/df = 0,97$; TLI = 1,00 ; CFI = 1,00 ; RMSEA = 0,00 [0,00, 0,09]. Comme le montre la figure 3, la reconnaissance émotionnelle mesurée à T1 et à T2 prédit positivement la satisfaction scolaire à T2 ($\beta = 0,16$, $p < 0,05$ et $\beta = 0,18$, $p < 0,05$, respectivement). La régulation émotionnelle à T1 et T2 et le biais de colère à T1 et à T2 ne sont pas significativement

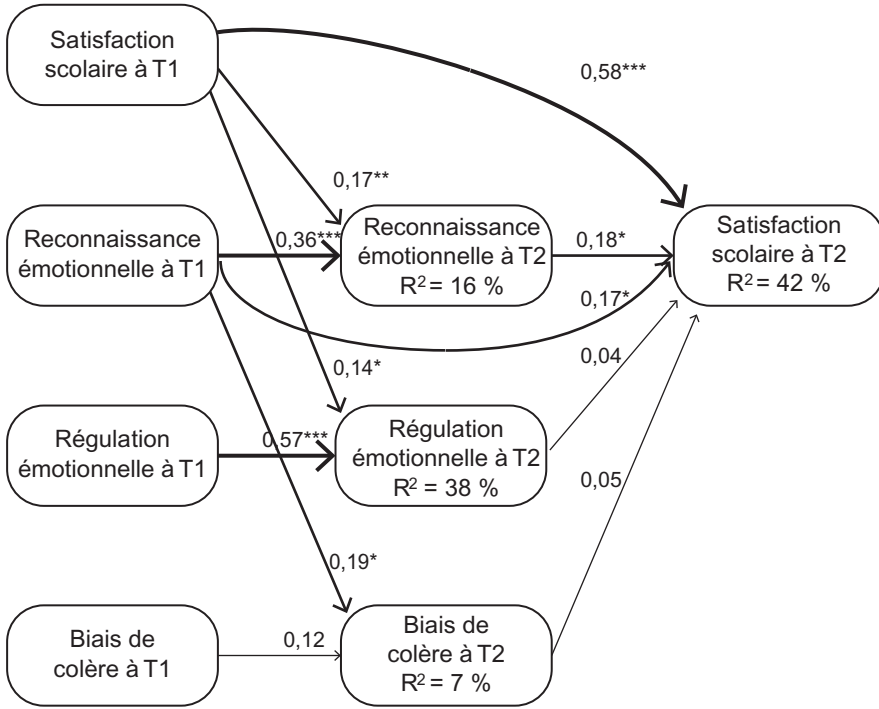


Figure 3.

Modèle en pistes causales examinant les relations entre la reconnaissance émotionnelle, le biais de colère, la régulation émotionnelle et la satisfaction scolaire. 150 participants (80 filles et 70 garçons) ont été pris en compte dans cette analyse.

Tableau 3.

Validité convergente et divergente

	1	2	3	4
1- Régul. Émo. perçue élèves (LSTS) T1	1,00			
2- Régul. Émo. perçue élèves (LSTS) T2	0,59***	1,00		
3- Regul. Émo. perçue enseignant (ERC)	0,26*	0,26*	1,00	
4- Dysregul. Émo. perçue enseignant (ERC)	-0,26*	-0,33**	-0,33**	1,00

Reco. Émo. = Reconnaissance émotionnelle; Régul. Émo. = Régulation émotionnelle; Dysregul. Émo. = Dysrégulation émotionnelle.

102 participants (56 filles et 46 garçons) ont été pris en compte dans cette analyse.

Note. * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

reliés à la satisfaction scolaire à T2. La figure 3 révèle également que la satisfaction scolaire à T1 prédit positivement la reconnaissance émotionnelle et la régulation émotionnelles mesurées à T2 ($\beta = 0,17, p < 0,01$; $\beta = 0,14, p < 0,05$, respectivement). De même, il apparaît que la reconnaissance

émotionnelle à T1 prédit négativement le biais de colère à T2 ($\beta = -0,19$, $p < 0,05$). Globalement, le modèle explique 42% de la variance de la satisfaction scolaire à T2.

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de valider en français un outil de mesure des compétences émotionnelles des enfants. Selon le modèle d'Izard *et al.* (2001), la connaissance des émotions, qui repose sur la capacité à percevoir et à étiqueter les émotions, est à la base des compétences émotionnelles. La connaissance des émotions est mesurée par l'ACES (Schultz *et al.*, 2004). Afin de disposer d'un outil de mesure plus complet des compétences émotionnelles, nous avons ajouté la dimension de régulation émotionnelle, mesurée par l'une des dimensions du LSTS (Weiss *et al.*, 2014).

Concernant la version française de l'ACES, les résultats montrent une consistance interne modérée, une fiabilité temporelle acceptable pour la dimension reconnaissance émotionnelle et faible pour la tendance à attribuer la colère, et une forte validité prédictive de la satisfaction scolaire. Le score de consistance interne (c'est-à-dire, alpha de Cronbach), ainsi que la moyenne des scores obtenus par les élèves sur la dimension reconnaissance émotionnelle sont assez proches de ceux rapportés dans les études anglo-saxonnes de Schultz et collaborateurs. Par exemple, dans l'étude de Schultz *et al.* (2004), l'alpha de Cronbach était de $\alpha = 0,68$ (*versus* 0,55 dans la présente étude) et le score moyen de reconnaissance émotionnelle était de 29,7 (*versus* 23,89 dans la présente étude). Dans l'étude de Domitrovich, Cortes et Greenberg (2007) dans laquelle l'ACES a été utilisé pour évaluer les effets d'un programme visant à développer les compétences sociales et émotionnelles des enfants de 3–5 ans, la consistance interne de la dimension reconnaissance émotionnelle était de $\alpha = 0,59$. La fiabilité temporelle modérée des dimensions de l'ACES est probablement due au fait que cet outil ne mesure pas la perception de l'individu concernant ses capacités de reconnaissance des émotions, mais ses capacités elles-mêmes. En effet, l'ACES ne consiste pas à mesurer les perceptions des enfants relatives à leur capacité de reconnaissance émotionnelle, mais à mesurer le nombre de réponses justes à 40 items présentant des situations prototypiques de joie, de colère, de peur et de tristesse. Il s'agit donc d'une mesure directe et situationnelle des capacités de reconnaissance émotionnelle. Ainsi, la fiabilité temporelle modérée de l'ACES semble s'expliquer par le fait que d'une part, les enfants sont jeunes et que leurs capacités de reconnaissance émotionnelle ne sont pas encore stabilisées (Izard *et al.*, 2001), et que d'autre part, les mesures situationnelles sont assez variables, bien plus que les mesures contextuelles ou globales (Vallerand, 1997).

Dans l'ensemble, ces résultats semblent témoigner d'un niveau de fiabilité modéré de l'ACES. Mais, comme le soulignait Vallerand (1989), les valeurs obtenues avec les versions traduites lors des validations transculturelles peuvent difficilement excéder les valeurs des versions originales. Dans la majorité des cas, les indices des versions françaises seront plus faibles que ceux des versions

originales. Ainsi, la fiabilité modérée de l'ACES tient probablement davantage à la nature de cet outil qu'à une mauvaise adaptation française.

Les résultats des analyses en pistes causales montrent, en revanche, une forte validité prédictive de l'ACES. La capacité à reconnaître les émotions apparaît comme étant un prédicteur important de la satisfaction scolaire. Si ce résultat corrobore les études antérieures montrant que l'intelligence émotionnelle est positivement associée au bien-être psychologique tel que mesuré par l'échelle en 6 dimensions développée par Ryff en 1989 (Brackett & Mayer 2003 ; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006), et à la satisfaction de vie (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000 ; Mayer, Caruso, & Salovey, 1999), la présente étude est la première à établir cette relation dans le cadre scolaire. De plus, elle apporte un élément supplémentaire en montrant que la relation entre ces deux variables est récursive. En effet, comme le montre la figure 3, la satisfaction scolaire à T1 prédit la reconnaissance émotionnelle à T2 qui en retour prédit la satisfaction scolaire à T2. Le lien entre la satisfaction scolaire et la qualité de la reconnaissance émotionnelle peut être expliqué par le modèle « étendre et développer » de Fredrickson (2001). Un certain nombre d'études dans le champ de la psychologie positive ont mis en évidence que les émotions positives favorisent l'étendue de l'attention et les capacités de résolution de problèmes (par ex., Estrada, Isen, & Young, 1997 ; Fredrickson & Branigan, 2005). Le fait de se sentir bien à l'école (satisfaction scolaire) pourrait entraîner une meilleure réussite à cet exercice de reconnaissance des émotions réalisé en contexte scolaire en raison des émotions positives liées à la satisfaction scolaire. D'autre part, le fait que la reconnaissance émotionnelle prédise la satisfaction scolaire conforte l'hypothèse selon laquelle les CPS constituent un antécédent du bien-être et permet de maintenir un bien-être durable. Les compétences émotionnelles constitueraient ainsi un déterminant du bien-être.

En ce qui concerne la dimension régulation émotionnelle du LSTS, les résultats montrent un niveau de consistance interne satisfaisant, un niveau élevé de fiabilité temporelle, une bonne validité convergente et divergente, mais une faible validité prédictive concernant la satisfaction scolaire. Le niveau de consistance interne de la version française est légèrement inférieur, mais tout aussi satisfaisant que celui de la version anglaise de Weiss *et al.* (2014 ; c'est-à-dire, $\alpha = 0,77$ et $0,92$, respectivement). La fiabilité temporelle élevée indique que les réponses à l'échelle sont stables sur une période d'un mois. Les validités convergente et divergente, examinées grâce à la méthode *multitrait – multiméthode* (Campbell & Fiske, 1959), révèlent des corrélations modérées respectivement positives et négatives avec les dimensions régulation et dysrégulation émotionnelle de l'ERC. En définitive, ces résultats révèlent que l'adaptation française de cette échelle auto-rapportée de régulation émotionnelle est fiable et valide. En revanche, il est à noter que la relation entre la régulation émotionnelle et la satisfaction scolaire n'est pas très forte. Si à T1, comme le montre le tableau 1, la régulation émotionnelle et la satisfaction scolaire étaient modérément corrélées ($r = 0,22$, $p < 0,01$), à T2, comme le montre la figure 3,

cette relation n'est plus significative. Les autres variables du modèle en pistes causales semblent avoir absorbé la part de variance de la satisfaction scolaire expliquée par la régulation émotionnelle.

Enfin, ces résultats suggèrent qu'il n'existe pas une compétence émotionnelle, mais *des* compétences émotionnelles qui sont des construits indépendant ($r = 0,08$, *ns*) et complémentaires, ayant des effets spécifiques (*cf.* figure 3). Cela corrobore les résultats obtenus par Brasseur et collaborateurs (2013) dans le cadre de la validation de leur échelle de compétences émotionnelles (*Profile of Emotional Competencies*) auprès d'une population de 5 676 adultes. Ces chercheurs n'ont pas observé de lien entre la capacité à identifier ses émotions et la capacité à les réguler. Il semblerait donc bien que nous ayons à faire à des compétences distinctes qui ont un impact différencié sur la santé physique et mentale. Ces résultats confirment la nécessité de disposer de plusieurs indicateurs pour mesurer les compétences émotionnelles.

Limites de l'étude

Cette étude présente plusieurs limites. La première concerne la taille restreinte de l'échantillon, notamment pour la mesure hétéro-rapportée de la régulation émotionnelle des élèves. En effet, cette mesure ne concernant que 102 élèves sur les 196 qui constituent l'échantillon de départ, elle a obéré la possibilité d'inclure cette variable dans le modèle en pistes causales pour prédire la satisfaction scolaire. À l'avenir, il est envisagé de compléter l'échantillon avec 4 ou 5 classes afin de pouvoir tester le modèle complet – incluant les trois indicateurs de la compétence émotionnelle – sur un ensemble d'au moins 250 élèves.

Une seconde limite concerne le mode de passation collectif qui diffère du mode de passation habituel réalisé en individuel. Cette passation collective a généré une pression temporelle en raison du fait que tous les élèves devaient répondre en même temps aux questions, et non chacun à leur rythme.

Enfin, une troisième limite concerne le fait que la validité prédictive est mesurée sur une période courte. À l'avenir, il serait utile d'examiner la validité prédictive sur une plus longue période.

CONCLUSION

La présente étude constitue une première validation d'une mesure à la fois directe, auto-rapportée et hétéro-rapportée des compétences émotionnelles des enfants de CM1 et CM2. Bien que la fiabilité de l'ACES soit modérée, dans l'ensemble les mesures de ces trois indicateurs des compétences émotionnelles présentent des qualités psychométriques acceptables. Cette première étude peut donc servir de base pour la construction d'une échelle de mesure des compétences émotionnelles, et plus largement des compétences psychosociales, dans le but d'utiliser un outil permettant notamment de mesurer l'efficacité des interventions de développement des compétences psychosociales et leur lien avec le bien-être et la réussite scolaire. Au vu des résultats de la présente étude et de ceux de Brasseur *et al.* (2013) qui montrent une indépendance des mesures de reconnaissance et de

régulation des émotions, il serait utile d'identifier les compétences émotionnelles les plus prédictives du bien-être dans le but de concevoir des interventions permettant de les travailler plus spécifiquement.

Cette étude constitue une première étape dans le travail de validation d'un outil des mesures de l'ensemble des compétences psychosociales telles que définies par l'OMS. Cette première étape s'avère en partie concluante, mais plusieurs points restent à améliorer, en particulier pour ce qui concerne la mesure de reconnaissance des émotions pour des élèves de CM1-CM2. L'intérêt de développer une mesure des CPS pour les enfants est de pouvoir mieux évaluer l'efficacité des interventions qui sont de plus en plus nombreuses dans les établissements scolaires en vue d'améliorer le bien-être et la réussite des élèves et de prévenir les conduites à risque de l'adolescent. Les résultats de cette première étude confortent l'hypothèse selon laquelle le travail sur la reconnaissance des émotions est utile en termes d'amélioration du bien-être (satisfaction scolaire). Les interventions visant à développer ces compétences semblent donc une piste intéressante à encourager dans les classes, d'autant plus que d'autres recherches ont mis en évidence le lien entre bien-être et réussite et le climat scolaire (par ex., Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011 ; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009 ; Shoshani & Steinmetz, 2014). Les recherches en psychologie positive ont commencé à valider un certain nombre d'interventions brèves que les enseignants peuvent mettre en œuvre dans leur classe à différents âges (pour une revue, voir Shankland & Rosset, 2016). Bien que le champ de recherche portant sur le développement des CPS dans les écoles soit en pleine expansion, des instruments de mesure robustes et valides font encore défaut. C'est pourquoi il est nécessaire de poursuivre les recherches et de diffuser les avancées pas à pas, afin que d'autres équipes puissent prendre le relais et compléter les études en fonction des limites observées.

RÉFÉRENCES

- Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria ? *Intelligence*, 34, 459–468.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005) Development of the Levels of Emotional Awareness Scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 569–586.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success ? *Educational and psychological measurement*, 63, 840–858.
- Baron, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135–1145.

- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 1147–1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1387–1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning : A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 780.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, *8*, e62635. doi.org/10.1371/journal.pone.0062635.
- Caron, A. J., Caron, R. F., & MacLean, D. J. (1988). Infant discrimination of naturalistic emotional expressions : The role of face and voice. *Child Development*, *59*, 604–616.
- Carton, J. S., Kessler, E. A., & Pape, C. L. (1999). Nonverbal decoding skills and relationship well-being in adults. *Journal of Nonverbal Behavior*, *23*, 91–100.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, *28*, 539–561.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*, 155.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct : Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, *75*, 317–333.
- Cornum, R., Matthews, M. D., & Seligman, M. E. (2011). Comprehensive soldier fitness : building resilience in a challenging institutional context. *American Psychologist*, *66*, 4.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, *46*, 38–49.
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel : Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*, 85–93.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation : their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 136.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In Eisenberg, N. (Ed.), *Handbook of child psychology* : Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 646–718). Hoboken, NJ : Wiley.
- Engelberg, E. & Sjöberg, L. (2004). Internet use, social skills and adjustment. *CyberPsychology & Behavior*, *7*, 41–47.
- Estrada, C. A., Isen, A. M., & Young, M. J. (1997). Positive affect facilitates integration of information and decreases anchoring in reasoning among physicians. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *72*, 117–135.

- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015). French validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*, 83–90.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology : the broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist, 56*, 218–226.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313–332.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers : Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child development, 65*, 622–637.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
- Goudas, M. (2010). Prologue : A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology, 7*, 241–258.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport : Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*, 58–78.
- Halberstadt, A. G., & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message ? children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology, 16*, 564.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people a systematic review. *Educational and Psychological Measurement, 71*, 617–637.
- Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions ? *Emotion, 1*, 249.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18–23.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation : Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives, 2*, 156–163.
- Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C., & Nekaa, M. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La Santé en Action, 431*, dossier thématique.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect : does happiness lead to success ? *Psychological Bulletin, 131*, 803.
- Magai, C., & McFadden, S. H. (1995). *The role of emotions in social and personality development : History, theory and research, volume 1*. Springer Science & Business Media.
- Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. Krieger Publishing Company.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization, Division of Health Promotion and Protection, Family Health and Population Program, Adolescent Health Unit.

- Marques, S., Lopez, S., & Pais-Ribeiro, K. (2011). Building hope for the future : A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139–152.
- Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology : Applied*, 12, 96.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities : Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *Emotional IQ test* (CD ROM). Needham, MA : Virtual Knowledge.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's manual*. Toronto, Canada : Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT v.2.0. *Emotion*, 3, 97.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112–117.
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion regulation checklist (erc-vf). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 65, 29–41.
- Nowicki, S., Jr., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect : The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 9–35.
- Nowicki, S., Jr., (1997). *A manual for the Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy 2*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Emory University.
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence : Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893–1902.
- Organisation mondiale de la santé. (1997) *Life skills education in schools*.
- Organisation mondiale de la santé. (2003). *Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*.
- Pitterman, H., & Nowicki, S., Jr., (2004). A test of the ability to identify emotion in human standing and sitting postures : The diagnostic analysis of nonverbal accuracy-2 posture test (DANVA2-POS). *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130, 146–162.
- Revelle, W. (2014). *Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. Northwestern University, Evanston, Illinois, 165.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing : Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371–387.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education : Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311.

- Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions : A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*. DOI : 10.1007/s10648-016-9357-3
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school : A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311.
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77. 28
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95–105.
- Tronick, E. Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American psychologist*, 44, 112.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30, 662.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2014). Assessing impact of physical activity-based youth development programs : Validation of the life skills transfer survey (LSTS). *Research quarterly for exercise and sport*, 85, 263–278.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*. 26, 173–186.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students : Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369–391.