

L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage

Article de vulgarisation

Par

Joseph Chbat

Professeur de philosophie retraité et chercheur

Collège André-Grasset
Direction pédagogique
Service de recherche

22 janvier 2009

Le contenu de cet article

Contenu	Page
Introduction	6
Une entrée en matière	7
État de la question ayant permis l'émergence de notre projet	9
Notre projet dans ses grandes étapes	13
1. L'étape d'exploration et ses résultats	13
■ L'intelligence émotionnelle et ses composantes	13
■ Définition de l'intelligence émotionnelle	15
2. L'étape de clarification des objectifs et de détermination de la méthodologie pour les atteindre	17
2.1 Objectif général	17
2.2 Objectifs particuliers et méthode empruntée pour leur réalisation	17
2.2.1 Délimiter le plus précisément possible le concept de l'intelligence émotionnelle	18
2.2.2 Créer un test général pour mesurer le quotient émotionnel des élèves du collégial.	18
2.2.3 Assurer les qualités métriques de ce test.	18
2.2.4 Préparer le terrain pour faire une passation expérimentale et élargie du test	19
2.2.5 Faire passer le test au plus grand nombre d'élèves du réseau collégial	20
2.2.6 Corréler les résultats de ce test avec la cote R des répondants.	20
2.2.7 Générer un rapport de résultats personnalisé à l'intention de chaque répondant.	21
2.2.8 Rendre le test disponible en ligne.	22

3- L'étape de production, d'instrumentation et de validation du test	22
3.1 La production du test	23
3.2 L'instrumentation du test	23
▣ Pondération statistique des énoncés	23
▣ Type de rapport de résultats à favoriser	23
▣ Grille quantitative pour la détermination des niveaux dans les résultats	25
▣ Niveaux de développement	26
3.3 La validation du test	30
▣ Validité du contenu	31
▣ Validité du construit : la méthode d'analyse factorielle	31
▣ Corrélations items-échelle totale	31
▣ Fidélité ou fiabilité du test : la méthode de Cronbach	33
4- L'étape d'analyse des données et des résultats	34
4.1 Brèves données statistiques et idée générale des résultats obtenus	34
▣ Interaction Sexe-Secteur Cote R	34
▣ Interaction Sexe et type de collègues Vs QÉ	34
▣ Interaction Sexe et type de collègues Vs QÉ	34
4.2 L'étude des corrélations	35
▣ Corrélation QÉ – Cote R	35
▣ Corrélation QÉ – et sous-tests	35
▣ Corrélation QÉ – et sous-tests	35
▣ Tableau récapitulatif	35
▣ Tableau de mesure de la Cohérence du QÉ ordonné par le coefficient de corrélation de Pearson	35
▣ Tableau des corrélations entre QÉ et Cote R ordonné par le coefficient de corrélation de Pearson	35
4.3 Quelques irrégularités	38
4.4 Explication du score enregistré pour les corrélations entre QÉ et Cote R	39
4.5 Éclairage sur le score de chacun des sous-tests présenté dans un ordre décroissant	39
4.6 Quelques réflexions et quelques constats qui émergent de	44

l'analyse	
‡ Premier constat : cohérence entre les items et les sous-tests	44
‡ Deuxième constat : corrélation positive faible mais constante entre le cote R et le QÉ	45
5- L'étape de production du rapport des résultats	47
‡ Le rapport de résultats : un plat de résistance	48
‡ Des stratégies d'intervention intégrées à ce rapport	48
6- L'étape de diffusion de la recherche	49
6.1 Présence dans toutes les tribunes	49
6.2 Programme éducationnel conçu pour le monde de la petite enfance et expérimenté avec des groupes de RSG et d'éducatrices	50
Conclusion	51
Bibliographie	54
Références fin document	58

Introduction

Cet article fait écho au rapport final d'une recherche sur le rôle de l'intelligence émotionnelle dans l'apprentissage, recherche subventionnée par le PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage), que nous avons menée durant les quatre dernières années dans le réseau collégial, et durant laquelle nous avons construit un test général pour mesurer le quotient émotionnel des élèves tel qu'il se déploie dans treize habiletés/qualités émotionnelles retenues comme étant les composantes fondamentales de l'intelligence émotionnelle.

En lisant cet article, le lecteur apprendra d'abord comment notre projet dans ses grandes étapes a émergé à partir de la prédominance de l'intelligence logico-mathématique en éducation et de la nécessité d'introduction d'autres formes d'intelligence dans le système éducatif, notamment de l'intelligence émotionnelle identifiée et décrite dans les années 90 par des penseurs comme Peter Salovey, John Mayer et Daniel Goleman comme étant une aptitude maîtresse, à la base de toutes les autres aptitudes personnelles, scolaires et sociales.

Par la suite, le lecteur sera introduit aux grandes étapes de notre projet de recherche qui se présenteront comme suit :

1- Une étape d'exploration où, à partir de l'examen critique de la littérature existante, nous avons :

- ▣ cerné et clarifié la réalité, les composantes et les enjeux de l'intelligence émotionnelle;
- ▣ retenu les composantes les plus importantes de cette intelligence afin de les intégrer dans un test à construire;
- ▣ construit effectivement ce test pour nous en servir comme d'un outil pédagogique permettant le dépistage des élèves aux prises avec des carences émotionnelles compromettant leur réussite.

2- Une étape de clarification des objectifs et de détermination de la méthodologie utilisée pour:

- ▣ la délimitation du concept de d'intelligence émotionnelle;
- ▣ la création, la validation et la passation du test en question;
- ▣ le calcul des corrélations entre les résultats obtenus par les élèves à ce test et ceux obtenus par eux dans leurs études collégiales en général;
- ▣ la production d'un rapport de résultats personnalisé à l'intention de chaque répondant.

3- Une étape de production, d'instrumentation et de validation du test, où nous nous arrêtons sur

- ▣ l'instrumentation du test (pondération, évaluation, niveaux de développement, etc.)
- ▣ la validation du test (validité du contenu, du construit, corrélations item-échelle totale, fiabilité, etc.).

4- Une étape d'analyse des données où nous relevons d'abord les informations générales sur les répondants au test (nombre, genre, institution de provenance, programme d'étude, etc.), et où nous calculons ensuite

les corrélations entre résultats scolaire (cote R) et résultats au test (QÉ) et des résultats.

- 5- une étape de production du rapport de résultats, rapport qui prendra une place centrale dans l'ensemble de notre recherche. Dans le cadre de cet article, nous nous contentons d'en faire une présentation générale, mais nous référons le lecteur à en consulter un spécimen présent sur le site du PAREA et sur notre site personnel;
- 6- Une étape de diffusion où nous entrevoyons entre autres quelques scénarios pour faire connaître notre projet dans les divers ordres d'étude en éducation et également sur le marché du travail en général.

En tout, le lecteur sera mis au courant de ce qui nous a motivés à concevoir ce projet de recherche et de ce qui nous a animés dans sa réalisation. En outre, il sera invité à recourir au fruit de cette recherche, le test du quotient émotionnel, qu'il sera invité à découvrir d'abord pour lui-même, dans la perspective d'une croissance personnelle, et ensuite possiblement pour les personnes qu'il voudra aider et avec qui il pourra utiliser ce test comme un outil de dépistage de certaines carences émotionnelles et de travail sur soi.

Une entrée en matière

Dans cette recherche intitulée « L'intelligence émotionnelle au service de l'apprentissage », nous sommes partis du constat qu'au cours des siècles, l'éducation a favorisé le développement de l'intelligence rationnelle plutôt que la dimension émotionnelle chez les élèves, et qu'elle s'est surtout préoccupée du développement cognitif sans prêter as-

sez d'attention à la dimension affective. C'est ainsi qu'avec le temps les psychométriciens, dans le prolongement des travaux de Binet entamés au tout début du XXe siècle, ont accordé une importance démesurée au test du QI qui classait les sujets dans un ordre hiérarchique où seule comptait la performance de la pensée logico-mathématique.

Ceci a donné le ton au système d'éducation dans son ensemble où les programmes, les activités pédagogiques et les manuels ont été orientés vers le développement et la mesure des seules habiletés rationnelles jugées suffisantes pour la sélection des candidats dans tous les domaines. Dans cette perspective, les institutions collégiales qui préparent aux études universitaires spécialisées ont développé des méthodes d'évaluation visant principalement le classement des candidats par rapport à leur rendement intellectuel, ce qui a permis de faire des tris précis, objectifs et équitables.

Dans cette veine, le système éducatif a mis sur pied et développé graduellement des outils mathématiques précis pour assurer une évaluation comparative quantifiée et mesurable comme les moyennes, l'écart à la moyenne, la cote Z^1 , et tout récemment la cote R^2 , et il n'a pas encore fini d'affiner ces moyens. Les pédagogues se sont ainsi donné bonne conscience en estimant qu'une évaluation objective, s'arrêtant sur les seuls aspects mesurables de l'apprentissage, est garante d'une justice sociale, puisqu'elle met de côté tout jugement subjectif et imprécis. Non seulement cette façon d'évaluer amène-t-elle une plus grande équité basée sur l'objectivité du jugement, mais on a aussi l'impression de rendre un meilleur

service à la société dans son ensemble en choisissant les sujets pour les diverses tâches de la vie et pour les divers domaines de la spécialisation en fonction de leurs compétences.

Sans qu'ils s'en rendent compte, les agents de l'éducation se sont ainsi enfermés dans un système clos, où seule la pensée logique compte et seule, elle doit suffire à classer les élèves dans un ordre hiérarchique précis pour les responsabilités de tout genre. C'est là un postulat simpliste qui va achopper sur la complexité du réel et qui prépare des surprises à la fois aux candidats sélectionnés et à ceux qui les évaluent.

En effet, même si l'intelligence logico-mathématique est une forme d'intelligence fondamentale, elle ne peut pas être retenue comme seul critère pour le choix des candidats en vue de toutes les formes de responsabilités sociales. On peut à la rigueur considérer cette forme d'intelligence comme un dénominateur commun aux sujets qui postulent pour les divers domaines de la spécialisation, car tous en ont besoin dans leurs domaines respectifs, mais il faut quand même l'accompagner d'autres critères complémentaires qui tiennent compte des talents et des goûts des sujets testés.

De fait, on a appris avec le temps qu'il existe de multiples formes d'intelligences dont chacune prédispose à une zone de travail social différent, et petit à petit, on a commencé à constater les lacunes du système unique. Qui plus est, parmi les diverses formes d'intelligences qui sont progressivement identifiées et reconnues par les chercheurs, on reconnaît une nouvelle forme

d'intelligence émergeant de la conjonction des intelligences intra et interpersonnelles. Cette nouvelle forme d'intelligence est analysée et clarifiée par les chercheurs à partir des années 1990, et nommée l'intelligence émotionnelle; elle a pour fonction d'identifier les sentiments gérés par le cerveau émotionnel, d'en assurer une bonne gestion et d'être le contrepoids à l'intelligence rationnelle qui règne en maîtresse absolue.

Mais si l'intelligence rationnelle a ses assises et ses adeptes, et si elle a laissé ses traces sur des siècles d'éducation³, la nouvelle intelligence commence à peine à être connue, et elle a besoin de se tailler une place à côté de sa géante concurrente. Elle a également à se protéger, car son inévitable concurrence avec l'intelligence classique la place malgré elle dans une compétition avec cette dernière. C'est là d'ailleurs que le poids des traditions viendra jeter de l'ombre, voire du discrédit, sur cette nouvelle venue qui, jusqu'à l'heure actuelle, n'a pas fini d'établir ses lettres de noblesse, mais qui a quand même fait récemment beaucoup de progrès. De fait, nous avons été personnellement témoins d'une partie du progrès enregistré dans le dossier de l'intelligence émotionnelle, car il y a quatre ans, au moment où nous avons commencé notre projet visant à montrer que l'intelligence émotionnelle peut être mise au service de l'apprentissage, un grand pourcentage des gens dans les groupes auxquels nous nous sommes adressés dans les institutions collégiales et dans les colloques des associations professionnelles ignoraient même son existence. Aujourd'hui, on peut dire qu'il ne reste que très peu de gens en éducation qui ne

savent pas que cette forme d'intelligence existe, et qu'un pourcentage grandissant sait en quoi elle consiste et a une bonne idée de ce qu'elle promet en matière de développement de la personnalité. Certains ont d'ailleurs hâte d'avoir des outils adaptés à son développement dans le milieu scolaire.

État de la question ayant permis l'émergence de notre projet

Faisons maintenant un petit retour en arrière en rappelant le contexte à partir duquel notre projet a connu son émergence en 2004. Ce contexte était résumé dans ce qu'on appelle communément l'état de la question, lieu de naissance de la problématique qui engendre les questions de recherche.

Comme nous l'avons souligné dans notre entrée en matière, nous étions et nous sommes encore particulièrement sensibles à une idée développée entre autres par (Guitouni 2000 :156) à l'effet que l'éducation a longtemps favorisé l'intelligence intellectuelle et rationnelle au détriment de la dimension émotionnelle. Cette préoccupation quasi exclusive en éducation par le côté rationnel va de pair avec l'évolution de la pensée moderne occidentale. L'on se souviendra ici de l'importance du courant rationaliste du siècle des lumières et de la montée du scientisme qui affichera une foi inconditionnelle dans le progrès technique et scientifique au XIX^e et au début du XX^e siècle. Cela poussera la recherche dans le sens d'une psychologie expérimentale qui cherchera, entre autres, à cerner l'intelligence humaine avec des mesures psychométriques sophistiquées. En ce sens, on a assisté au tout début du XX^e siècle à la nais-

sance des tests d'intelligence avec Alfred Binet, tests qui étaient destinés d'abord à détecter le retard mental des sujets et à prédire ainsi les difficultés scolaires de certains élèves, mais qui se sont vite enrichis pour prétendre mesurer avec précision ce qu'on ne tardera pas à appeler le QI « quotient intellectuel » des sujets, suite à quoi ils ont pris une importance capitale dans la sélection des candidats pour les domaines contingents.

Allant dans le même sens, dans le milieu de l'éducation on a mis au point des outils mathématiques pour évaluer le rendement des disciples et aucune place n'était laissée aux composantes fondamentales de la personnalité telles la sensibilité, le sens esthétique, l'équilibre émotif et la motivation, sous prétexte que ces composantes ne sont pas objectives et ne sont donc pas mesurables. Seules les habiletés rationnelles et les prouesses intellectuelles ont fait l'objet d'évaluation et seules elles ont compté et elles comptent encore pour ouvrir ou non les portes de l'avenir dans les domaines les plus en demande, sans que l'on se soucie beaucoup de ce que les gens évalués sont comme personnes ou de comment ils voient la vie.

Mais depuis quelque temps, des problèmes commencent à se poser à ce sujet et l'on questionne la validité d'une approche psychométrique qui ne s'arrête que sur le côté logique et rationnel. Un penseur comme Stanley Greenspan (1998) a montré que les tests du QI ont plus une valeur statistique qu'une valeur intrinsèque de mesure de l'intelligence.⁴ Il rappelle à cet effet que non seulement l'intelligence n'est pas purement cognitive, mais que l'on soupçonne un niveau émotionnel à sa base même (in Fournier 2000 :2).

Une quinzaine d'années plutôt, Gardner (1983), avec sa théorie des intelligences multiples, avait affirmé l'existence de neuf formes d'intelligence distinctes et complémentaires.

Grâce aux travaux de Gardner, nous savons aujourd'hui qu'il ne suffit pas de développer les seules intelligences logico-mathématique et linguistique que l'éducation a favorisées classiquement d'une manière quasi exclusive, mais qu'il faut s'occuper des autres formes d'intelligences qui constituent autant de facettes de l'intelligence en plus d'être, d'un point de vue pédagogique, des portes d'entrée dans le monde de l'élève, et de fournir des occasions privilégiées pour permettre son développement. Parmi ces diverses formes d'intelligence inventoriées par Gardner, les intelligences intra et interpersonnelle seront unifiées dans l'intelligence émotionnelle, d'abord en 1990 par trois chercheurs américains (John Mayer, Peter Salovey et David Caruso⁵), et ensuite en 1995, par Daniel Goleman⁶, un remarquable professeur de psychologie à Harvard, doublé d'un chroniqueur scientifique exceptionnel au *New York Times*, qui sera le porte-étendard de cette nouvelle forme d'intelligence.

À partir de l'ouvrage de Goleman en 1995 portant le titre *L'intelligence émotionnelle; comment transformer ses émotions en intelligence?*, l'intelligence émotionnelle a commencé à prendre une importance grandissante, et aujourd'hui, dans le milieu américain, mais également un peu partout au monde, la préoccupation de l'intelligence émotionnelle est très visible et un grand nombre de chercheurs s'y intéressent très sérieusement. À titre d'exemples, on peut citer R. Bar-On (1997, 2000) qui a ac-

quis une renommée mondiale dans ce domaine grâce à son fameux EQ-i (Emotional Quotient inventory), ainsi qu'à un premier programme en ligne pour l'entraînement au développement de l'intelligence émotionnelle. On peut citer également

- C.R.Snyder (1994, 1999), et M. Seligman (1991, 1994, 1995) deux leaders en psychologie positive, qui exploitent l'influence de la pensée positive et notamment de l'optimisme sur le rendement des gens;
- M. Csikszentmihalyi (1990, 1993) qui exploite le modèle du *flow*, modèle que Goleman souhaiterait implanter comme une nouvelle approche en éducation, basée sur le contrôle optimal du stress et sur le plaisir qui en résulte à mettre ses émotions au service de l'action;
- R. Boyatzis (1994, 2003)), qui met l'accent sur l'importance de l'intelligence émotionnelle pour le développement du *leadership* au travail;
- C. Cherniss et M. Adler (2000) qui s'occupent eux aussi de la promotion de l'intelligence émotionnelle dans les entreprises;
- I. Filliozat (1998, 2001, 2002) , N. Jérémie et P. Shepherd⁷ qui développent la dimension de ce qu'ils appellent « l'intelligence du cœur »;
- S. Covey (1999) qui s'occupe de relever les habitudes de ceux qui réussissent tout ce qu'ils entreprennent;
- et plus proche de nous, M. Guitouni (2000) qui, conscient du fait que l'intelligence émotionnelle est au cœur de l'identité de la personne, développe une approche préventive multidimensionnelle alliant le cognitif, l'émotif et l'instinctif.⁸

Bref, cette affluence vers l'intelligence émotionnelle est un signe des temps tout à fait indicatif du besoin de dépasser le simple domaine cognitif dans lequel s'est cantonnée l'éducation traditionnelle, et il est à prévoir que la recherche en éducation va sans doute s'orienter de plus en plus vers le développement du savoir-être, après s'être longtemps fixée sur le savoir et sur le savoir-faire.

Dans la foulée des productions portant sur les émotions, sur l'intelligence émotionnelle, sur l'intelligence du cœur et sur des domaines connexes, on a vu surgir dans les années récentes une batterie de tests cherchant à mesurer les composantes affectives de la personnalité et dont une grande partie a envahi le Web⁹. Tout se passe comme si les chercheurs veulent aujourd'hui rattraper le temps perdu dans ce domaine et faire le contrepoids aux multiples tests du QI, principalement axés sur les habiletés cognitives, avec des tests du QÉ axés plutôt sur les composantes émotives de la personnalité. Mais alors que pour mesurer le QI, il existe une grande variété de tests validés et un grand nombre de moyens éprouvés pour assurer l'entretien et le développement de la pensée rationnelle, du côté du QÉ, on en est encore aux premiers balbutiements, et le domaine est grandement ouvert à la recherche et à l'expérimentation.

Pour notre part, une constante recherche et une surveillance vigilante de ce qui est disponible à ce sujet nous ont mis en contact avec un bon nombre de tests qui commencent à s'instaurer dans ce domaine. En les examinant de plus près, nous avons trouvé qu'ils se partagent en deux catégories : d'un côté, les tests de **performance**, qui cherchent à

mesurer et à évaluer les compétences émotionnelles. Ces tests s'inspirent en quelque sorte des tests classiques du QI et ils s'inscrivent dans la lignée de la psychologie scientifique. D'un autre côté, les tests de **croissance** qui, inscrits plutôt dans la perspective d'une psychologie humaniste, prennent souvent la forme de « questionnaires » générant des rapports personnalisés à l'intention des gens en quête d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes¹⁰.

Dans la catégorie « performance », on retrouve trois tests majeurs devenus des tests classiques: le MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Test), le MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), et le LEAS (Levels of Emotional Awareness Scale). Quant à la catégorie « croissance », orientée vers le *Self-Report*, on y dénombre quatre tests majeurs, dont le EQ-i (Emotional Quotient inventory), le TMMS (Trait Meta-Mood Scale), le SSRI (Schutte Self-Report Inventory), et le TAS (Toronto Alexithymia Scale).¹¹ L'ensemble de tous ces outils ont en commun le fait qu'ils sont conçus pour le marché du travail en général et aucun d'eux ne serait destiné au milieu de l'éducation et encore moins à une clientèle donnée de ce milieu, comme la clientèle du collégial.

En plus de ces tests de base reconnus avec une valeur de référence dans ce domaine, il y a aujourd'hui un nombre croissant de petits tests qui reprennent des éléments classiques des tests en psychologie et qui s'arrêtent sur divers aspects de la personnalité tels la confiance en soi, la maîtrise de soi, l'anxiété, la motivation, la gestion du stress, le contrôle de la colère, la communication, la coopération, la gestion des conflits, etc. Il y en a d'autres, plus

récents, qui s'intéressent plus directement à l'intelligence émotionnelle ou à certaines de ses composantes telles la gestion émotive, l'élan et le bien-être, l'optimisme, l'expression des émotions, l'empathie. Ici nous avons identifié deux tests sur le web, l'un en anglais sur le site *Queedom.com* et l'autre en français, sur le site *Atoutest.com*, qui sont relativement substantiels et qui génèrent un rapport détaillé au répondant, lui permettant de comprendre son score et de réfléchir sur certains aspects importants de son intelligence émotionnelle. Toutefois, ayant fait le tour de ce qui est disponible dans ce domaine, nous sommes arrivés aux constats suivants :

Parmi ces tests, il en existe un certain nombre qui appartiennent au domaine de la psychologie classique; ils sont sérieux, validés et utilisés par les psychologues dans une perspective de thérapie ou de croissance personnelle. Ces tests constituent des références au niveau de la vie affective en général, mais ils ne s'occupent pas de ce nouveau concept qu'est l'intelligence émotionnelle considérée comme un pivot central de la personnalité. En ce sens, cette catégorie de tests appartient de toute évidence à une autre époque.

Par ailleurs, il y a les deux séries de tests professionnels que nous avons cités plus haut et qui sont orientés vers la performance ou vers la croissance, sur le terrain de l'intelligence émotionnelle comme telle ou dans des zones très connexes. Ces tests, en plus d'être coûteux et disponibles seulement en anglais, ils sont conçus pour le marché du travail et non pour le milieu de l'éducation.

Quant à la panoplie hétéroclite des tests récents qu'on peut voir dans les ouvra-

ges écrits et surtout sur le réseau Internet, bien que certains d'entre eux s'arrêtent sur des aspects intéressants de l'intelligence émotionnelle, aucun d'entre eux n'offre une vision élargie aux diverses compétences émotionnelles, et les deux tests plus sérieux que nous avons cités tantôt l'un en anglais et l'autre en français, ne sont pas orientés vers l'éducation.

Ayant fait le tour d'horizon de l'ensemble de la production disponible dans ce domaine et nous questionnant sur ce que nous pouvons faire pour ouvrir une brèche en éducation sur le domaine de l'intelligence émotionnelle et y intéresser nos collègues, nous nous sommes décidé à

- mettre au point un outil de mesure fiable, destiné au domaine collégial, et grâce auquel nous pouvons mesurer le degré de développement des compétences émotionnelles;
- mettre ensuite en corrélation le résultat obtenu à ce test et le rendement scolaire global des élèves;
- et finalement, dans le cas de corrélations positives, concevoir et mettre au point une série de stratégies pédagogiques susceptibles de développer les compétences émotionnelles qui sont corrélées à la réussite des élèves.

De fait, si l'on se soucie du côté émotionnel et qu'on veuille lui accorder la place qui lui revient en éducation et réagir ainsi au conservatisme traditionnel qui s'est surtout cantonné au développement du domaine cognitif, il est sans doute nécessaire d'avoir entre les mains des outils de mesure fiables pour évaluer les compétences émotionnelles, des outils qui soient en quelque sorte similaires à ceux qui sont disponibles

dans le domaine cognitif. Et c'est justement dans cette perspective que nous avons inscrit notre recherche.

Notre projet dans ses grandes étapes

Conscients de l'existence et de l'importance de l'intelligence émotionnelle et de son impact sur la performance dans plusieurs domaines de l'activité humaine, nous avons formulé l'hypothèse qu'à un quotient émotionnel (QÉ) élevé chez les élèves du collégial devrait correspondre une cote R élevée, c'est-à-dire de bons résultats scolaires. Dès lors, il nous fallait un outil pour mesurer le QÉ de nos cégépiens afin de vérifier notre hypothèse. Or sachant l'importance accordée en éducation au QI classique qui mesure l'intelligence rationnelle, nous avons estimé qu'un test qui mesurerait le QÉ risquerait de connaître un bon succès et pourrait de ce fait jouer un double rôle : celui d'intéresser nos collègues au domaine de l'intelligence émotionnelle et celui de dépister des élèves à risque, i.e. des élèves ayant certaines carences dans les habiletés émotionnelles majeures afin de les aider à corriger ces carences et à améliorer ainsi leurs chances de réussite. Pour leur offrir une telle aide, il était question bien entendu de procéder à la mise sur pied de stratégies et de recommandations susceptibles de les améliorer.

Dans ce qui suit, nous nous arrêtons sur les grandes étapes suivies pour la réalisation de ce projet et sur les résultats de chacune de ces étapes majeures.

1- L'étape d'exploration et ses résultats

Rappelons que cette première étape avait pour principal objectif de définir l'intelligence émotionnelle et d'en délimiter les principales composantes. Nous allons donc présenter le tout dans un tableau synthèse qui permettra au lecteur de cerner l'essentiel des composantes majeures de l'intelligence émotionnelle que nous avons retenues dans notre test, suite à quoi nous nous arrêterons sur la définition de cette intelligence et sur les implications de cette définition en éducation.

L'intelligence émotionnelle et ses composantes

Dans les travaux préparatifs à cette recherche et dans la revue critique de la littérature, nous avons examiné avec intérêt ce que les pionniers de l'intelligence émotionnelle nous apprennent sur ce concept. Nous pensons ici à des gens comme Gardner (1983), Ledoux (1990, 1996, 2001), Mayer, Salovey et Caruso (1990), et Goleman (1995). Grâce au recours aux travaux de ces fondateurs, nous avons réussi à circonscrire plusieurs composantes fondamentales de l'intelligence émotionnelle que nous avons effectivement retenues dans le test où elles sont maintenant mesurées. En outre, nous avons aussi considéré avec un soin particulier à la fois le contenu et la forme d'un grand nombre de tests disponibles dans ce domaine, et enfin, il ne faut pas oublier qu'avant même le début de cette recherche, nous avons déjà mis sur pied avec notre collaboratrice de première heure, madame Sylviane Hesry, le prototype d'un test du QÉ qui nous a

permis d'avancer plus rapidement dans la première phase de cette recherche.¹²

À la lumière de tout cela, voici un tableau d'ensemble qui permet de voir la

structure générale de l'intelligence émotionnelle ainsi que ses composantes majeures que nous avons retenues et intégrées à notre test :

I - Intelligence intrapersonnelle	
1. CONSCIENCE DE SOI :	Capacité à être présent à soi-même et à percevoir clairement ses propres émotions.
1.1 Présence à soi :	Vigilance à l'égard de soi-même permettant d'agir d'une manière réfléchie.
1.2 Perception de soi :	Juste vision de soi-même permettant une bonne estime de soi et une bonne confiance en soi.
1.3 Bien-être :	État d'épanouissement qui se dégage spontanément chez la personne qui maîtrise sa vie émotionnelle.
1.4 Élan :	Enthousiasme et énergie que l'on manifeste dans la vie, qui permet d'aller de l'avant et de se réaliser.
2. GESTION ÉMOTIVE DE SOI :	Capacité à gérer sa vie émotionnelle d'une manière consciente et volontaire, qui se traduit par une maîtrise de soi et par une atténuation des impacts négatifs des situations stressantes.
2.1 Volonté et détermination :	Prédisposition à réaliser ce que l'on entreprend d'une manière soutenue et efficace.
2.2. Autorégulation ou maîtrise de soi :	Capacité à discipliner sa vie émotionnelle et à s'automotiver.
2.3. Optimisme :	Confiance dans la réussite de ses projets et dans la vie en général.
II – Intelligence interpersonnelle	
3. PERCEPTION D'AUTRUI :	Disposition émotionnelle avec laquelle on perçoit les autres avec une prédominance de l'empathie et d'une vision positive d'autrui.
3.1. Présence à autrui :	Forme d'ouverture sur autrui permettant de détecter rapidement sa réalité, ses besoins et ses messages; et empathie : capacité à reconnaître les émotions de l'autre, à les partager et à se mettre à sa place.
3.2. Vision positive d'autrui :	tendance à diriger son esprit spontanément vers les aspects positifs chez autrui.

4. RELATION AVEC AUTRUI : Capacité à établir des contacts permettant d'initier et de maintenir de bons rapports avec les autres.
4.1. Altruisme équilibré : Attitude d'ouverture à l'autre, de bienveillance et de générosité, qui sait éviter les deux extrêmes: l'oubli de soi et l'égoïsme.
4.2. Autonomie équilibrée : Attitude d'indépendance et d'autosuffisance, qui sait éviter les deux extrêmes: la dépendance affective et l'indifférence.
4.3. Assertivité : Confiance en soi et douce affirmation de soi, permettant d'affirmer sa personnalité, d'exprimer ses émotions et d'éliminer les malentendus.
4.4. Résolution des conflits : Capacité à bien gérer les désaccords, les antagonismes et les rivalités, et à maintenir une harmonie dans sa relation avec autrui.

Tableau des habiletés/qualités émotionnelles constitutives de l'intelligence émotionnelle

Définition de l'intelligence émotionnelle

Pour ce qui est de la définition de l'intelligence émotionnelle elle-même, nous avons retenu celle de Goleman, qui est sans doute la plus englobante. En bref, (Goleman, 1997 :108) définit l'intelligence émotionnelle comme étant « la capacité de percevoir ses propres émotions et de les contrôler, de détecter les émotions d'autrui (...); la faculté de s'automotiver et d'entretenir des relations harmonieuses et fructueuses avec les autres.» En outre, Goleman (1997:109) ajoute dans le même contexte que « l'intelligence émotionnelle est une aptitude maîtresse qui influe profondément sur toutes les autres en les stimulant ou en les inhibant». Cette vision que Goleman a de l'intelligence émotionnelle confirme son importance de même que la pertinence de travailler pour son insertion dans le monde de l'éducation. Goleman constate à cet effet les résultats d'une sérieuse recherche qui a montré que 188 chefs d'entreprise ayant exceptionnellement réussi dans leurs domaines respectifs ont tous en commun un QÉ très élevé.

Pour sa part, Snyder (1995) a montré que la force des espérances des étudiants universitaires prédit mieux leurs notes du premier semestre que leurs résultats aux examens d'entrée. Dans un domaine connexe, Seligman (1991) a comparé le rendement d'une cohorte de vendeurs d'assurance ayant obtenu un score élevé dans un test d'optimisme alors qu'ils avaient échoué le test d'aptitude qui leur avait été administré pour des fins de sélection, avec le rendement d'une autre cohorte de vendeurs qui, à l'opposé, ont bien réussi le test d'aptitude alors qu'ils avaient échoué le test d'optimisme. Le résultat du premier groupe (qui normalement n'aurait pas été retenu selon les critères de la compagnie d'assurance) a été de 21% supérieur à celui du deuxième groupe, la première année, et de 57% supérieur, la deuxième année.

Toujours dans le domaine de la vente, une autre étude citée par Dr Rich Handley¹³ a montré des corrélations positives entre le succès dans la vente et le score du QÉ de 1100 vendeurs profes-

sionnels logés dans plusieurs états des États-Unis, en Angleterre, au Japon et en Allemagne. Les chercheurs voulaient savoir s'il existait une différence dans le rendement entre les vendeurs dotés d'un score de QÉ élevé et celui des vendeurs ayant un score de QÉ moins bon. Dans cette expérience, le succès correspondait à l'atteinte des buts fixés à 100%, alors qu'on commençait à parler d'échec lorsque ces mêmes buts étaient atteints à 70% ou moins. L'analyse des résultats a montré qu'il y avait bel et bien une nette différence entre le score du QÉ de ces deux catégories de vendeurs et que parmi les quinze composantes du QÉ, celles qui ont été les mieux corrélées avec le succès ont été la confiance en soi, l'empathie, le bonheur, la conscience des émotions et les habiletés dans la résolution des problèmes.

Si les constats qui précèdent font état de l'importance de la dimension émotionnelle dans la réussite sur le marché du travail, depuis quelques années, on commence à observer un début d'expérimentation dans ce même sens, dans le domaine de l'éducation. On peut citer à cet effet une expérimentation remarquable faite en 2001 et inspirée de l'inventaire de QÉ de Bar-On (1997). Cette expérimentation fut menée au département de psychologie à l'université de Trent, à Peterborough, Ontario, où Dr D.A.Parker rapporte que « l'étude des compétences émotionnelles et sociales (i.e. de l'intelligence émotionnelle) s'est avérée un prédicteur utile du succès scolaire ». En effet, à la fin de l'année scolaire 2000, les chercheurs ont comparé le score obtenu par deux groupes d'étudiants dans les compétences émotionnelles établies par l'inventaire de Bar-On à leurs résultats scolaires. Le groupe 1 qui était constitué

de 67 étudiants ayant obtenu des résultats scolaires élevés (moyenne générale supérieure ou égale à 80%) avait eu également des scores élevés dans les compétences émotionnelles, alors que le groupe 2 constitué de 65 étudiants et ayant obtenu des résultats scolaires faibles (moyenne générale 59% et moins) avait également obtenu des scores faibles dans les compétences émotionnelles de Bar-On.

Le test de Bar-On qui avait été administré aux deux groupes avait mesuré certaines habiletés émotionnelles intrapersonnelles telles l'adaptabilité et la gestion du stress. L'expérience a montré que ces éléments de l'intelligence émotionnelle ont eu des corrélations positives avec le groupe d'étudiants à succès dans lequel 82% des sujets ont été correctement identifiés, et des corrélations négatives avec le groupe d'étudiants faibles, dans lequel 91% ont été correctement identifiés¹⁴.

Depuis environ une décennie, un nombre grandissant d'études et d'expérimentations montre que l'intelligence émotionnelle constitue véritablement une dimension fondamentale de la personnalité et qu'au développement de ses diverses compétences correspond une augmentation de la performance dans divers domaines de la vie. Comme les corrélations entre les compétences émotionnelles et le rendement ont été surtout établies pour le marché du travail et en particulier pour le domaine de la vente, et qu'au niveau de l'éducation il n'y a pas eu de recherches importantes pour confirmer l'existence de telles corrélations, nous avons estimé que le milieu de l'éducation serait sans doute intéressé à vérifier si à un niveau élevé de compétences émotionnelles correspond en fait une performance propor-

tionnelle sur le plan des études. Si des expérimentations hésitantes et faites sur un petit nombre de sujets ont été tentées dans certaines universités, comme celle citée plus haut, aucune d'entre elles n'a été suffisamment élaborée pour être concluante, et nous estimons que tout cela ouvre une piste de recherche dont les enjeux sont fondamentaux en éducation, surtout au moment où nous sommes collectivement à la recherche d'indices pour augmenter la réussite de nos élèves.

C'est dans cette perspective que notre projet est venu s'insérer en prenant la forme d'un test général du quotient émotionnel mais en se transformant en une étude visant une vaste proportion des élèves du collégial et établissant les corrélations entre le niveau de développement de leurs compétences émotionnelles et de leur rendement scolaire dans son ensemble. Nous verrons tantôt comment avec les résultats obtenus nous pouvons mieux entrevoir le rôle que pourrait jouer la dimension émotionnelle en éducation.

2- L'étape de clarification des objectifs et de détermination de la méthodologie pour les atteindre

Dans cette deuxième étape relativement complexe, nous avons commencé par clarifier l'objectif principal de cette recherche ainsi que les objectifs particuliers, et en même temps que nous avons sélectionné la méthode préconisée pour la réalisation de chacun des objectifs particuliers, nous nous sommes trouvés à assurer la validation de l'outil que nous avons à mettre sur pied, soit le test général pour mesurer le quo-

tient émotionnel de nos élèves du collégial.

2.1 Objectif général

Partant de l'hypothèse que le quotient émotionnel d'un élève qui arrive au collégial est un bon prédicteur de sa CRC (Cote de Rendement Collégial)¹⁵, nous avons formulé comme suit l'objectif principal de ce projet : mettre sur pied, ajuster et expérimenter auprès des élèves du réseau collégial un instrument de mesure qui prendra la forme d'un test général de l'intelligence émotionnelle, susceptible d'évaluer le quotient émotionnel (QÉ) et de fournir aux répondants des indications précises pour le développement de chacune des composantes fondamentales de l'intelligence émotionnelle qui y seront retenues.

Une double perspective sous-tend cet objectif : d'une part la sensibilisation du milieu collégial à l'importance de l'intelligence émotionnelle et à la nécessité de son développement à la fois chez les éducateurs et chez les élèves; et d'autre part, l'espoir de transformer cet outil de mesure, qu'est le test de l'intelligence émotionnelle, en un outil de dépistage des élèves à risque, et de préparer à leur intention dans une phase subséquente, des stratégies pédagogiques susceptibles de développer leur intelligence émotionnelle et partant, d'augmenter leur chance de réussite scolaire et personnelle.

2.2 Objectifs particuliers et méthode empruntée pour leur réalisation

Dans le but de réaliser l'objectif principal de ce projet, il nous a fallu passer par les objectifs particuliers que nous allons

énumérer ci-après tout en spécifiant dans chaque cas la méthode empruntée pour sa réalisation.

2.2.1 Délimiter le plus précisément possible **le concept de l'intelligence émotionnelle** et assurer un dénombrement le plus complet possible de ses composantes fondamentales, dans le but de les intégrer à notre test.

Méthode empruntée : Pour réaliser ce premier objectif particulier, il a fallu un sérieux travail de **recension** des écrits (livres, articles, tests, documents, sites web) de la dernière décennie, dans le domaine de l'intelligence émotionnelle. Cette étape a été **triple** importante, car en plus de nous aider dans la **délimitation** du concept de l'intelligence émotionnelle et du **dénombrement** de ses composantes fondamentales, elle nous a servi également dans **l'exploration** de divers modèles de tests disponibles, afin de préparer le test du QÉ que nous avons mis sur pied, et elle nous a aidés également dans la mise sur pied d'un **corpus de textes et de références** que nous avons patiemment consultés et qui nous ont servi à rendre explicite dans notre test toute la partie théorique qui explique à la fois l'identité de l'intelligence émotionnelle et de ses composantes ainsi que leur importance en éducation.

2.2.2 Créer un test général destiné au milieu de l'éducation et couvrant l'essentiel des composantes de l'intelligence émotionnelle, dans le but de mesurer le quotient émotionnel des élèves du collégial.

Méthode empruntée : Ici, nous avons eu à procéder à une phase de création et d'ajustement d'un outil de mesure de l'intelligence émotionnelle. Cet outil a

pris dans notre approche une importance capitale, puisqu'il constituait en quelque sorte une contribution symbolique au rattrapage pédagogique que l'éducation a à faire au chapitre de l'intelligence émotionnelle, cette dernière étant considérée comme une sorte d'aptitude maîtresse dont le développement entraîne celui des autres aptitudes. La création de cet outil qu'est le test du quotient émotionnel a nécessité un travail considérable et de multiples précautions à la fois du point de vue du contenu et de la forme.

2.2.3 Assurer les qualités métriques de ce test qui comprend la validité du contenu, la validité du construit, la qualité des items (pouvoir discriminant), la fidélité et la validité prédictive.

Méthode empruntée : Ici, il nous fallait travailler d'abord sur la **qualité des items et des catégories** en commençant par une analyse serrée des items (énoncés) pour nous assurer d'abord de leur **clarté** et de leur **univocité**, (i.e. du fait qu'ils soient clairement compréhensibles et sans ambiguïté par la clientèle visée, et qu'ils portent sur un seul objet à la fois); et ensuite de leur **pertinence** et de leur **suffisance** (i.e. du fait que chaque item contribue à mesurer l'habileté à laquelle il est rattaché, et que l'ensemble des items rattachés à une habileté contribuent à mesurer significativement cette dernière).

Ensuite, sur le plan du construit, nous avons eu à mesurer **l'homogénéité de ces items** (i.e. le fait qu'ils aient un degré de difficulté comparable aux autres, et qu'en tout, ils contribuent à bien mesurer la composante auxquels ils sont rattachés).

En deuxième lieu, nous avons eu à mesurer **l'homogénéité des habiletés/qualités** retenues (i.e. le fait que chaque habileté/qualité représente un degré de difficulté comparable aux autres dans l'ensemble du test), et à mesurer ensuite leur **pertinence** et leur **suffisance** (i.e. le fait que chaque habileté contribue à mesurer un aspect important du quotient émotionnel, et qu'ensemble, elles offrent une mesure significative de ce même quotient).

En troisième lieu, nous nous sommes occupés de mesurer la fidélité de l'outil (i.e. le fait que les composantes retenues de l'intelligence émotionnelle étaient assez complètes pour en mesurer tous les aspects essentiels). Ceci était déjà entamé dans la mesure de la suffisance des items et des habiletés, mais il a fallu faire d'autres tests statistiques pour le compléter. Et finalement, puisque ce test est destiné à devenir un outil de dépistage, nous étions intéressés à en établir la **validité prédictive**. Cette dernière devait se faire à deux niveaux : le premier c'est celui de la corrélation entre le QÉ et la cote R, et nous avons pu le faire seulement à la toute fin, parce qu'il nous fallait d'abord faire passer le test à l'ensemble des répondants tel que prévu dans le calendrier des activités, et ensuite colliger les cotes R des répondants à travers la province et les intégrer à la base de données afin d'établir les corrélations nécessaires entre QÉ et résultats scolaires. Cette étape de la validité prédictive a été réalisée et les corrélations calculées et trouvées positives mais avec des coefficients de corrélation de Pearson relativement modestes. Comme nous l'expliquons dans notre rapport final, au chapitre portant sur « l'analyse des résultats », ces corrélations modestes sont quand même encourageantes

en raison de leur constance. Quant à la deuxième partie de la mesure de cette validité prédictive, elle concernera le rapport entre le recours à nos stratégies d'intervention et l'amélioration éventuelle des habiletés/qualités émotionnelles concernées. Mais hélas, cette phase devrait être faite plus tard, sur une base longitudinale, soit sur la clientèle qui a déjà passé notre test et qui voudrait bien nous aider à faire un suivi, soit sur une nouvelle cohorte avec laquelle l'entente sera conclue pour une collaboration à long terme, et dans les deux cas, le travail devrait être fait par la relève, vu que nous sommes déjà à notre retraite et que nous ne serons plus éligibles aux fonds du PAREA.

2.2.4 Préparer le terrain pour faire la passation du test et pour créer des attentes pour l'utilisation éventuelle de notre outil dans le réseau collégial.

Méthode empruntée : La sensibilisation du milieu qui a été faite tout au long de cette recherche et même lors de notre dernière recherche sur les attitudes et les pratiques pédagogiques, et le corpus de textes et de références documentaires de même que l'ensemble des présentations que nous avons faites à travers la province depuis le début de ce projet ont préparé le terrain et nous ont permis d'avoir une grande collaboration à travers le réseau.

Ceci a permis d'abord d'assurer la **passation expérimentale** à une clientèle assez importante (soit 250 sujets) étendue à l'ensemble du réseau, ce qui nous a permis à la fois de faire les ajustements nécessaires à notre outil, de calculer les normes pour la clientèle du collégial et d'ajuster la pondération des items pour satisfaire aux normes statistiques requises. Par la suite, cette sen-

sibilisation du milieu a rendu notre tâche plus aisée lors de la passation élargie de notre test à un très grand nombre de sujets (environ 1100 sujets) répartis dans l'ensemble du réseau collégial, et pour la cueillette des résultats scolaires de la quasi-totalité des répondants.

Cette sensibilisation du milieu à notre projet portera également ses fruits dès l'an prochain, lorsque dans l'ensemble du réseau des agents responsables de l'aide à la réussite des élèves utiliseront notre matériel pour cette fin. N'oublions pas que nous visons à faire de notre test un outil de dépistage précoce des élèves à risque et ce, dans le but leur venir en aide principalement au moyen des stratégies élaborées par nous dans le cadre de cette recherche. C'est là que ces stratégies pédagogiques développées pour diminuer les carences émotionnelles correspondantes aux habiletés les plus corrélatives avec le succès scolaire seront susceptibles de donner les résultats escomptés.

2.2.5 Faire passer le test mis sur pied et validé au plus grand nombre d'élèves du réseau collégial dans son ensemble (1000 à 1500 élèves) et obtenir la cote R pour ces mêmes élèves.

Méthode empruntée : Ici l'objectif était double : d'une part, nous voulions obtenir un degré élevé de validité en faisant subir au test les mêmes tests statistiques administrés après la passation expérimentale, et d'autre part, établir la corrélation entre les résultats scolaires et ceux obtenus pour ce test dans chacune des habiletés émotionnelles.

D'un point de vue méthodologique, ce qui comptait surtout pour nous, c'était d'assurer les mêmes conditions à la passation du test à travers le réseau.

Pour cela, nous avons contacté nos personnes-ressources qui devaient s'occuper d'administrer le test à des groupes d'élèves dans les diverses institutions collégiales et nous leur avons expliqué clairement ces conditions. Nous avons également rédigé un texte pour le protocole de passation du test que nous avons acheminé à ces personnes-ressources et nous leur avons demandé de bien présenter ce protocole à leurs élèves. À la fin de ce protocole, nous avons prévu également un petit rappel destiné aux répondants, question de vraiment nous assurer que le message avait passé. En outre, chaque fois qu'il nous était possible de nous rendre sur place pour faire nous-mêmes la présentation au premier groupe d'élèves qui passait notre test, nous le faisons, donnant ainsi une illustration directe à la personne-ressource de ce qu'il fallait faire. Bref, nous avons fait tout ce qui était en notre possible pour assurer des conditions homogènes aux diverses passations du test à travers la province, et nous sommes satisfaits du résultat.

2.2.6 Corréler les résultats de ce test avec la cote R des répondants dans le but de transformer ce test en un outil de dépistage précoce des élèves à risque.

Méthode empruntée : Ici, on était au point névralgique de toute l'opération, car c'est là que l'hypothèse de la recherche était appelée à se faire confirmer ou infirmer. Les études faites en ce sens nous ont poussés à espérer une confirmation assez claire de l'hypothèse, mais comme il n'y avait pas de précédent sérieux dans le milieu scolaire pour une telle enquête, et comme notre projet consistait à concevoir un nouvel outil qui n'est pas encore testé, nous avons eu à procéder avec beau-

coup de prudence et minutie. Dans notre rapport final, au chapitre 3, nous avons explicité les moyens que nous avons mis en œuvre pour sécuriser la démarche à ce niveau, et dans l'analyse des résultats, nous y revenons également. Le lecteur intéressé à en savoir plus pourra donc référer à notre rapport final pour suivre de plus près les détails de la démarche.

2.2.7 Assurer une programmation permettant de **générer un rapport de résultats personnalisé** à l'intention de chaque répondant.

Méthode empruntée : Ici, le travail a été long et coriace, mais nous y avons mis tous les efforts nécessaires pour arriver à un rapport de résultats substantiel dont le lecteur pourra examiner le contenu dans la partie correspondante de notre rapport. Nous avons recueilli des commentaires assez positifs à propos de ce rapport de la part de certaines personnes-ressources très qualifiées qui ont accepté de passer elles-mêmes notre test et d'examiner leur propre rapport de résultats pour en mesurer la pertinence et l'utilité.

Disons d'abord que le rapport de résultats est la partie de notre travail qui intéresse le plus les répondants. En effet, c'est là qu'ils obtiennent en premier leur portrait émotionnel élaboré à partir de leur niveau de développement dans chacune des habiletés retenues dans le test. Cette partie du rapport a exigé du travail en amont et en aval, car pour arriver à donner ce portrait, il nous a fallu d'abord assurer les qualités métriques de l'outil; il nous a fallu ensuite assurer la pondération des items, car le choix d'une réponse donnée sur l'échelle graduée n'avait pas toujours la

même valeur : cette dernière dépendait du type de l'énoncé (et il y en avait 5), lequel dépendait du contenu et de la formulation de ces énoncés.

Toutefois, nous ne pouvions pas nous contenter de fournir ce portrait au répondant sans lui expliquer au préalable la démarche dans laquelle il s'inscrit et les enjeux de l'ensemble de l'opération. Le rapport de résultats devait donc jouer en même temps un rôle plus formatif qu'évaluatif, et pour cela, il a fallu que l'aspect évaluatif soit secondarisé. Cela était d'autant plus facile pour nous que nous étions résolus à ne pas utiliser le test dans une perspective de classement et de sélection. Dès lors, la partie formative a pris une grande ampleur dans le rapport et nous avons masqué la partie évaluative après lui avoir consacré une plus grande place dans une première version de notre test. Pour ce faire, nous avons décidé de donner ces résultats sous forme de niveau de développement plutôt que sous une forme chiffrée et quantifiée.

De fait, nous nous sommes rendu compte que dans sa version quantifiée le rapport de résultats était calqué sur le test du QI dans lequel on mesure des connaissances ou des compétences où les réponses des sujets sont vraies ou fausses, alors que dans le cas de ce test qui mesure le QÉ, les bonnes réponses sont surtout celles qui permettent de révéler le répondant à lui-même.

Qui plus est, ce rapport de résultats avait également pour mission de placer le répondant dans une perspective de prise de conscience de lui-même et de travail sur soi en vue d'une autotransformation. Cette partie a été entamée dès le départ grâce à un certain nombre de conseils et de recommandations susceptibles d'aider le répondant à

s'améliorer ou à consolider ses acquis, mais à la suite du travail sur les stratégies d'intervention que nous avons effectué lors de la dernière année du projet, il nous a fallu retravailler l'ensemble du rapport des résultats pour y incorporer subtilement ces stratégies.

Avec tout cela, il n'est pas étonnant que ce rapport de résultats ait pris une dimension importante dans cette recherche et qu'il ait pris beaucoup de travail et beaucoup d'ajustements et dans sa forme et dans son fond, et malgré tout cela, nous estimons être devant un produit très perfectible, et c'est pourquoi, nous pensons que des efforts supplémentaires devraient être dispensés en ce sens afin d'enrichir le support au répondant qui constitue, tout compte fait, le point central de toute cette opération.

2.2.8 Créer une interface interactive pour rendre le test disponible en ligne.

Méthode empruntée : Puisque nous destinions ce test à l'ensemble de la clientèle collégiale du Québec, il nous fallait le rendre le plus accessible possible à l'ensemble de cette clientèle. Or, avec le progrès technologique, le moyen le plus sûr pour ce faire, c'était de le rendre accessible en ligne. En outre, cela aide à éliminer les erreurs de transcription des données et à rendre le rapport de résultats disponible aux répondants immédiatement après la passation du test. L'interactivité entre les réponses des sujets testés, le traitement de leurs résultats, et le rapport de résultats à générer assure une plus grande satisfaction aux répondants, ce qui a pour effet d'augmenter leur motivation à entamer la passation du test et à l'achever. Qui plus est, cette façon automatisée de passer le test et d'obtenir instantanément un rapport de résultats

a augmenté le degré de confidentialité de l'ensemble de l'opération, tout en améliorant les conséquences écologiques d'une telle opération. En effet, de cette façon, il y avait moins d'intermédiaires qui pouvaient être au courant des résultats, lesquels étaient protégés par un code d'accès unique à chaque répondant, et il y avait également moins de gaspillage de papiers, car il n'était pas nécessaire de reproduire le questionnaire pour chaque répondant ni d'en imprimer le rapport, puisqu'il est directement accessible à l'écran et puisqu'on peut y revenir en tout temps par la magie des codes . En outre, dans la troisième partie du rapport où on peut voir sa position devant les énoncés les plus importants comparée à celle de l'ensemble des répondants, il y a une motivation supplémentaire pour revisiter ce rapport et pour y réfléchir. De cette façon il est possible de voir l'évolution de sa position comparative à l'ensemble de la clientèle.

Voilà qui explique d'une manière détaillée nos objectifs particuliers suivis tout au long de cette recherche ainsi que la précaution méthodologique mise en œuvre pour les atteindre. Dans la partie suivante de cet article, nous nous arrêterons sommairement sur l'analyse des données et sur les résultats obtenus.

3- L'étape de production et de validation du test

L'étape de la production du test a été une autre période exploratoire qui nous a occupés pendant une longue période dans cette recherche. Elle a commencé avant le début de notre projet avec la production d'un prototype de test, com-

me nous l'avons mentionné plus haut. Elle s'est poursuivie ensuite après l'analyse critique de la littérature avec une longue période d'ajustements qui a fini par donner le format final au test, ce qui a permis la passation expérimentale du test, sa validation et sa passation finale, et le tout nous a amenés à la quatrième étape, celle de l'analyse des données qui a précédé la cinquième étape, celle de la production du rapport des résultats.

3.1 La production du test

Après avoir identifié les habiletés contenues dans l'intelligence émotionnelle, il a fallu formuler suffisamment d'énoncés pour tester chacune d'elles. Ce travail a été long et des modifications y ont été apportées jusqu'à la dernière minute. Au moment où nous avons décidé d'arrêter les modifications des énoncés afin de procéder à la passation expérimentale et à la validation du test, nous étions rendus à près de 150 énoncés. À partir de là, il fallait analyser le comportement statistique de ces énoncés afin d'y apporter une dernière série de modification et afin de procéder à leur pondération définitive. La version finale du test s'est arrêté à 116 énoncés qu'il fallait garder jusqu'à la fin et ce, même si les tests statistiques allaient en condamner quelques-uns en raison de leur piètre performance. Notre porte de sortie devant l'échec de certains de ces énoncés était celle d'instruire le programme de ne pas en tenir compte dans les résultats i.e. dans le calcul du niveau de développement des sujets testés dans chacune des habiletés émotionnelles retenues.

Une copie de la version finale de ce test est accessible en ligne avec un code d'accès au test, mais cette copie ne fait

que défiler devant celui qui répond au test et elle disparaît après, car le code d'accès au test n'est valide qu'une seule fois, alors que les codes d'accès au rapport de résultats sont valides pour toujours et ils permettent à chacun de revoir son rapport de résultats à volonté. Par contre, celui qui veut examiner de plus près le contenu du test et s'arrêter sur chacun de ses énoncés pourra trouver une copie du test accessible en tout temps dans notre rapport final disponible sur le site du PAREA. Cela nous dispense d'ailleurs de reproduire cette version du test dans cet article qui est déjà très long puisque nous voulons y donner une idée de toute la recherche. Nous recommandons donc d'accéder à notre rapport pour examiner la version finale de ce test.

3.2 L'instrumentation du test

Dans un premier temps, il faut savoir que le questionnaire auquel devaient répondre les élèves dans le cadre de notre test était constitué de 116 énoncés. Pour rapporter leurs réponses, ces élèves disposaient d'une grille de fréquence qui se présentait comme suit :

Choix →	1= Presque toujours	2= Souvent	3= Parfois	4= Rarement	5= Presque jamais
Type d'énoncés ↓	Pointage	Pointage	Pointage	Pointage	Pointage
A	1	2	3	4	5
B	1	2	3	5	4
C	1	4	5	4	1
D	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
E	5	4	3	2	1

Type d'énoncés et valeur des choix de réponses

Comme on peut le voir dans le tableau qui précède, selon sa forme et selon son contenu, chaque énoncé doit forcément appartenir à l'un ou l'autre des cinq types possibles : A, B, C, D, E. Dans le tableau qui précède, on trouve le pointage correspondant aux réponses de chacun de ces types d'énoncés, et cela permet d'accorder dans un premier temps le nombre de points par choix de réponses dans chaque énoncé. Il reste ensuite deux étapes importantes à franchir pour arriver à des résultats valables et compatibles avec les objectifs poursuivis.

▣ Pondération statistique des énoncés

La première étape est celle de pondérer la valeur des énoncés selon les règles statistiques en vigueur, et nous avons compté sur notre statisticien pour calculer pour chacun de ces énoncés la pondération qui devait rendre l'évaluation la plus équitable possible et surtout la plus valide d'un point de vue statistique. Ce travail nous a fait toucher du doigt la limite de nos approches évaluatives classiques que nous menons souvent à

partir de notre seule perspective sur le contenu et sur la valeur des diverses parties de nos évaluations, surtout en ce qui a trait aux contrôles à choix multiples.

L'analyse statistique de chaque énoncé en fonction de son comportement statistique nous a montré que nous avons de sérieux efforts à faire comme évaluateurs afin de valider les énoncés dans nos évaluations et afin de pouvoir en repondérer la valeur pour arriver à une évaluation plus équitable. Après avoir corrigé la pondération des énoncés, nous avons remarqué une plus grande consistance des résultats et nous avons fait confiance à notre statisticien de service qui nous a bien guidés en nous expliquant les démarches entreprises pour assurer une telle correction.

▣ Type de rapport de résultats à favoriser

La deuxième étape importante était celle qui nous a amenés à décider du type de rapport de résultats que nous devions fournir à nos répondants, et là encore, nous avons fait une sérieuse réflexion qui a contribué à l'atteinte de

nos objectifs pédagogiques. De fait, c'est le passage d'une approche quantitative à une approche mixte utilisant l'aspect quantitatif en arrière-plan et insistant surtout sur l'aspect qualitatif en avant-plan, qui nous a aidés dans cette partie du travail. Dans ce qui suit, nous retraçons ce glissement du rapport d'une approche quantitative à une approche qualitative. Il faut savoir qu'en arrière-plan le programme calcule et stocke en mémoire des résultats quantitatifs pour chaque énoncé afin de pouvoir arriver à un score quantifié pour chaque habileté/qualité émotionnelle mesurée. Grâce à des calculs sophistiqués, le programme génère pour nous une grille quantitative qui nous permet de créer des paliers de résultats nous

permettant de décider des niveaux de développement dans chacune des composantes du test.

Grille quantitative pour la détermination des niveaux dans les résultats

Cette opération complexe nous a permis de générer la grille suivante qui décrit la performance globale des répondants en les distribuant en pourcentage sur la matrice qui suit :

Grille quantitative en arrière des niveaux

0-69	70	77	85	93	100	107	115	122	130
Ext G	Élémentaire	De base		Intermédiaire		avancé		supérieur	Ext D
2%	5%	24%		38%		24%		5%	2%
2%									2%
	5%							5%	
		9%					9%		
			15%			15%			
				19%	19%				
			34%		34%				
		43%			43%				
	48%				48%				
				38%					
			68%						
		86%							
	96%								

Dans cette grille, on voit comment se distribuent les résultats pour l'ensemble des répondants en allant des résultats les plus faibles dans la colonne nommée Ext G (Extrême gauche) aux résultats les plus forts, dans la colonne nommée Ext D (Extrême droite). Dans chacune des colonnes, on connaît le pourcentage de répondants qui obtiennent un tel score.

Nous avons décidé de ne pas traiter les cas qui se situent à l'extrême gauche ou à l'extrême droite, car ils sont en quelque sorte exceptionnels, et nous avons estimé que les informations détenues sur les répondants ne nous permettent pas de dire si cette position extrême est réelle ou si elle est le fruit d'une auto-évaluation trop sévère ou trop généreuse. Pour les autres cas, nous avons prévu toute une série d'explications et de recommandations susceptibles de faire comprendre aux personnes intéressées la théorie impliquée et le score enregistré. Toutefois, au lieu de donner

le score quantitatif comme résultats et d'expliquer à chacun quelle proportion des répondants ont enregistré des scores supérieurs ou inférieurs aux leurs (ce que nous avons fait dans une première version du rapport des résultats), nous avons convenu de communiquer plutôt le niveau de développement auquel ces répondants se situent.

Niveaux de développement

Le tableau suivant reprend pour nous la distribution des résultats en les plaçant dans une matrice à quatre niveaux, avec des écarts numériques internes qui nous aident à nuancer les remarques adressées à chaque répondant. Rappelons que les répondants ne voient jamais ces tableaux statistiques et que ces derniers sont calculés seulement pour nous aider à ajuster nos remarques et nos commentaires au niveau de performance de chaque répondant.

Niveaux de développement

Niveau	1 de base			2 intermédiaire			3 avancé			4 expert			
	QÉ obtenu	65- 75	76- 80	81- 85	86- 90	91- 95	96- 100	101- 105	106- 110	111- 115	116- 120	121- 125	126- 134
Pourcentage des répondants ayant un QÉ inférieur	5	9	16	25	37	50	63	75	84	91	95	98	99

Tableau des Niveaux de développement des habiletés émotionnelles avec des valeurs numériques

Dans le tableau ci-haut, la première ligne montre les niveaux et le grade qui leur correspond. Nous avons retenu quatre niveaux significatifs : allant de « de base » à « expert » ; mais comme on peut le voir dans la ligne 2, nous avons pour chacun de ces niveaux trois grades ou paliers internes qui établissent des distinctions plus fines à l'intérieur de chacun de ces niveaux.

Nous avons estimé que plus bas est le niveau de performance plus grand est le besoin du répondant de comprendre la situation et de se laisser guider par les commentaires qui lui sont adressés. Par exemple, le niveau de base qui comprend trois paliers internes est pour nous un niveau prioritaire, et nous lui avons prévu un grand nombre de remarques et de commentaires susceptibles d'amener un répondant qui s'y si-

tue dans une habileté donnée à prendre conscience de sa situation, à bien connaître la nature et les enjeux de cette habileté et à cheminer pour y enregistrer du progrès. Pour fins de traitement, nous avons jumelé les niveaux rudimentaires et de base, et nous leur avons destiné un grand nombre de commentaires et de stratégies, car c'est à ce niveau que les répondants ont le plus besoin de rétroaction et de commentaires.

Pour ce qui est des chiffres que l'on voit à la troisième ligne de ce tableau, ils nous renseignent sur le pourcentage de répondants ayant des résultats inférieurs à ceux des personnes qui se situent à ce niveau.

Comme on peut le voir, ce tableau quantitatif gardé dans la mémoire du

programme nous permet de localiser avec précision la position d'un répondant sur une échelle globale, et cela facilite pour nous et pour le programme le choix des commentaires pertinents que nous adressons à chaque répondant. Toutefois, nous avons jugé inutile d'informer le répondant de tous ces détails quantitatifs afin de lui permettre de se concentrer uniquement sur ce qu'il

doit faire pour s'améliorer. Une fois ces calculs faits, le programme génère instantanément pour chaque répondant un tableau lui permettant de connaître son niveau de développement dans chacune des 13 habiletés/qualités émotionnelles mesurées par les énoncés du test. Et le tableau de résultats ressemble au suivant :

Tableau des résultats par niveaux

Composantes de l'intelligence émotionnelle	Conscience de soi (niveau Avancé)				Gestion émotionnelle de soi (niveau Intermédiaire)			Perception d'autrui (niveau De base)		Relation émotionnelle avec autrui (niveau Supérieur)			
	Présence à soi	Perception de soi	Bien-être	Élan	Volonté et détermination	Autorégulation, maîtrise de soi	Optimisme	Présence à autrui et empathie	Vision positive d'autrui	Altruisme équilibré	Autonomie équilibrée	Assertivité	Résolution des conflits
Niveau extrême A													
Niveau rudimentaire													
Niveau de base								X	X				
Niveau intermédiaire					X	X							
Niveau avancé							X			X	X	X	
Niveau supérieur	X		X	X									X
Niveau extrême B		X											

Tableau des résultats par niveaux de développement des super-habiletés, et des habiletés/qualités émotionnelles

Comme on peut le voir sur ce tableau, en première ligne, sont présentées les composantes structurales de l'intelligence émotionnelle, qu'on pourrait nommer les super-habiletés. Il s'agit de la conscience de soi et de la gestion émotionnelle de soi (qui composent la partie intrapersonnelle de l'intelligence émotionnelle); et de la perception d'autrui et de la relation avec autrui (qui composent la partie interpersonnelle de cette même intelligence).

Dans la deuxième ligne, on retrouve les habiletés ou qualités émotionnelles mesurées par le test, soit :

1. **la présence à soi, la perception de soi, le bien-être, et l'élan** (qui soutiennent la conscience de soi) ;
2. **la volonté et détermination, l'autorégulation, et l'optimisme** (qui sou-

tiennent la gestion émotionnelle de soi-même) ;

3. **la présence à autrui et l'empathie, ainsi que la vision positive d'autrui** (qui soutiennent la perception d'autrui);
4. et finalement **l'altruisme équilibré, l'autonomie équilibrée, l'assertivité, et la résolution des conflits** (qui soutiennent la relation à autrui).

Chacune de ces habiletés est cotée à un niveau de développement allant de l'extrême A ou extrême gauche à l'extrême B ou extrême droite, et passant par les cinq autres niveaux spécifiés, comme on peut le voir dans les lignes restantes du tableau.

Voici maintenant comment nous présentons la signification de chacun de ces niveaux :

Interprétation des Niveaux de développement

1. **Niveau rudimentaire** qui indique qu'en matière émotionnelle, votre potentiel **n'est pas très développé** et que vous avez tout **avantage à vous occuper de votre développement** dans ce domaine.

2. **Niveau de base** qui indique que votre **potentiel est mis en veilleuse** et qu'il **gagnerait à être exploité** pour vous aider à mieux réussir dans ce que vous faites.

3. **Niveau intermédiaire** qui indique que vous avez des **acquis à conserver** mais aussi des **efforts à fournir** pour continuer à vous améliorer, car, comme **l'alpiniste**, vous êtes " en pleine ascension ".

4. **Niveau avancé** qui indique que le **développement** de vos habiletés ou qualités émotionnelles est jugé très **satisfaisant**, et que vous pouvez **compter sur vos acquis** pour réussir ce que vous entreprenez, à condition de continuer à y mettre la volonté et les efforts nécessaires.

5. **Niveau supérieur** qui indique que vous démontrez un **développement supérieur** de vos habiletés ou qualités émotionnelles et que vous avez par conséquent tout ce qui est émotionnellement nécessaire, non seulement pour **réussir votre carrière**, mais aussi pour **réussir votre vie**. À ce niveau de performance, tout ce qui vous est demandé, c'est de **demeurer vigilant**, car, dans le domaine de l'intelligence émotionnelle, rien n'est acquis d'une manière définitive!

Tableau de l'interprétation des niveaux de développement des habiletés émotionnelles

Comme on peut le constater, nous avons fait tout en notre possible pour faire passer le rapport de résultats d'une approche quantifiée qui sert dans les tests de classement et de sélection (comme celui du QI) vers une approche qualitative qui sert dans les tests destinés à la connaissance de soi et à la croissance personnelle, et nous estimons que c'est seulement cette évaluation qualitative qui est compatible avec les objectifs que nous nous sommes donnés.

3.3 La validation du test

Le test étant produit dans son format final, nous étions prêts à lui faire subir les divers tests statistiques dans le but d'assurer sa validation. Dans ce qui suit nous présentons l'essentiel des étapes de sa validation mais encore une fois, nous recommandons le recours à notre rapport final pour le détail de toutes ces opérations.

Validité du contenu

Comme nous l'avons mentionné au point 2, dans le cadre du travail sur les qualités métriques du test, nous avons commencé par travailler sur la validité du contenu. En très bref, dans cette partie, nous avons travaillé sur la qualité des items, soit sur la clarté des énoncés, sur leur univocité, leur pertinence et leur suffisance.

La validité du contenu exige beaucoup de travail et beaucoup de questionnement, et nous avons eu à y apporter des retouches jusqu'à la toute dernière minute. Nous avons questionné des spécialistes, des enseignants et des élèves sur la qualité des items et nous avons compté sur notre expérience dans ce domaine. Cela a fini par assurer un questionnaire bien dosé.

Validité du construit : la méthode d'analyse factorielle

Au-delà de la validité du contenu, nous avons eu également à travailler sur la validité du construit. Il s'agit ici de travailler sur les énoncés et sur les catégories ou les sous-tests afin de s'assurer de leur homogénéité et donc de leur fiabilité. Pour ce qui est des énoncés eux-mêmes, appelés également les items, il est question de connaître leur caractère discriminatoire mais en même temps leur stabilité qui leur confère une homogénéité et donc une consistance.

Selon Anastasi (1994 :146), la validation de construit d'un test consiste à s'interroger sur le degré de certitude que l'on a lorsqu'on affirme que celui-ci mesure un construit théorique. Suite à l'examen sévère des items, assuré dans la validation de contenu, nous avons vérifié si le modèle (construit intuitivement) de regroupement des indicateurs

dans différentes dimensions s'est vérifié statistiquement. Pour assurer cette validité dite de construit, nous avons eu recours à la méthode de l'analyse factorielle¹⁶ en composantes principales, méthode qui permet de regrouper plusieurs items dans des composantes et donc de réduire la quantité d'informations.

Anastasi (1994 :141) précise que l'un des objectifs principaux de l'analyse factorielle, c'est de simplifier la description des comportements en réduisant une multitude de variables à quelques facteurs ou traits communs. Une fois les facteurs identifiés, ils peuvent servir à décrire la composition factorielle d'un test. On peut ainsi caractériser un test en faisant appel aux principaux facteurs qui rendent compte de ses scores, en précisant la proportion de la variance totale des scores « expliqués » par chaque facteur, de même que les saturations, c'est-à-dire les corrélations entre le test et chacun des facteurs. Chacune de ces corrélations est un indice de la validité factorielle du test. (Ibid :149)

Comme le test cherche à mesurer plusieurs composantes ou compétences de l'intelligence émotionnelle, nous avons considéré ces compétences comme des sous-tests, et l'analyse factorielle nous a aidés à établir la pertinence de chacun de ces sous-tests.

Corrélations items-échelle totale

Nous avons également eu recours à la méthode de corrélations entre les items et l'échelle totale afin de mesurer le coefficient de discrimination des items et donc leur cohérence interne. Cette méthode offre l'avantage de tenir compte de toute la distribution et non seulement des classes extrêmes. Le coefficient de corrélation de Pearson a servi à calculer la discrimination de chaque item, c'est-à-dire à déterminer si un item

aide à faire la distinction entre les individus “forts” et les individus “faibles”.

Le comportement statistique des items fait en sorte que ce coefficient peut prendre toutes les valeurs entre -1 et +1, et les statisticiens nous apprennent qu’un coefficient positif et élevé signifiera que, plus souvent qu’autrement, les individus qui réussissent bien un item réussissent aussi bien le test entier. Si ceci n’arrive qu’occasionnellement, le coefficient s’approche de zéro. Un coefficient négatif signifiera que les individus qui réussissent bien un item sont habituellement faibles à l’ensemble du test alors que les individus faibles réussissent cet item, et tous ces indicateurs nous ont permis de ne conserver que les seuls items dont la corrélation item-total est significative. Anastasi (1994 :150) estime qu’un test dont les items sont choisis selon cette méthode possède une cohérence interne, puisque chaque item discrimine les répondants de la même façon que le test entier, et nous nous sommes fiés à ce principe pour « purifier » nos énoncés et n’en retenir que ceux qui ont obtenu les corrélations suffisantes.

Après cette analyse d’items qui a servi à la rétention ou au rejet des énoncés du test, nous avons procédé à des corrélations entre chaque sous-test (ensemble d’items mesurant une composante du quotient émotionnel) afin d’identifier la cohérence de ces sous-tests par rapport

à l’ensemble de la tâche, celle consistant en la mesure du quotient émotionnel (QÉ). Et là encore, il y a eu des réajustements d’items et de sous-tests qui ont fini par réduire le nombre de ces sous-tests à treize, et qui ont parfois nécessité des déplacements, une fusion, et parfois même une élimination de certains items.

Deux indicateurs statistiques étaient à l’œuvre dans cette partie du travail, soit la « SIG » (signification asymptotique bilatérale), et le coefficient de corrélation de Pearson. La « SIG » pour part devait tendre vers zéro, et quand elle ne dépassait pas le 0.05, elle pouvait constituer un facteur de certitude élevé ; pour ce qui est du coefficient de corrélation de Pearson, il se devait d’être positif et se situer quelque part entre zéro et un. Nous avons exigé pour chacun de nos sous-tests un coefficient de Pearson minimal à 0.6, mais malgré cela, nous avons eu de la difficulté à obtenir un tel coefficient pour le sous-test nommé « altruisme équilibré ». Si nous nous arrêtons sur nos aventures avec ce sous-test dans la partie de notre rapport final consacrée à l’analyse des données, pour le moment, nous nous contentons de fournir un tableau récapitulatif qui fournit les valeurs statistiques de l’ensemble des sous-tests, mais nous commenterons le tout ultérieurement.

Col-1	Col-2	Col-3	Col-4
Section	Sous-test	Sig QÉ	r-Pearson QÉ
1.1	Présence à soi	0,00	0,726
1.2	Perception de soi	0,00	0,799
1.3	Bien-être	0,00	0,799
1.4	Élan	0,00	0,740
2.1	Volonté et détermination	0,00	0,670
2.2	Autorégulation et maîtrise	0,00	0,711
2.3	Optimisme	0,00	0,822
3.1	Présence à autrui	0,00	0,497
3.2	Vision positive d'autrui	0,00	0,627
4.1	Altruisme équilibré	0,072	-0,055
4.2	Autonomie équilibrée	0,00	0,556
4.3	Assertivité	0,00	0,634
4.4	Résolution de conflits	0,00	0,703

Tableau de Corrélation de Pearson ordonné par sections de sous-tests avec l'indicateur SIG : (signification asymptotique bilatérale)

Fidélité ou fiabilité du test : la méthode de Cronbach

Dans le but de vérifier la fidélité ou la fiabilité du test, nous avons eu recours surtout au coefficient « Alpha de Cronbach », qui mesure le degré d'homogénéité des items dans un outil de mesure.

Le coefficient Alpha de Cronbach, nommé aussi coefficient d'homogénéité, est basé sur la variance, et il permet de comparer tous les items pris deux à deux. Nous nous sommes servis de cette méthode pour mesurer la cohérence interitems dans le but d'améliorer l'échelle en enlevant les items les moins utiles. Cette méthode a été particulièrement pertinente dans le cadre de ce test, car il y est question de scores à choix multiples. Les résultats obtenus

nous ont aidés à modifier certains énoncés, à éliminer certains d'entre eux ou à déplacer certains autres qui augmentaient la cohérence des sous-tests où ils étaient déplacés. Les corrections statistiques qui ont été faites à l'ensemble du test ont contribué grandement à son amélioration.

Cette méthode serait tellement appropriée dans le cadre des questionnaires à choix multiples auxquels certains professeurs ont recours. Étant donné l'impact de la formulation des énoncés, de l'importance que le professeur a accordée à la matière, de la façon dont il a expliqué le contenu, etc., les correctifs statistiques qu'il pourra y apporter contribueront à assurer une pondération autrement plus valable que la valeur absolue qu'il accorde a priori aux réponses. Pour avoir touché du doigt la diffé-

rence que ces calculs statistiques introduisent dans les résultats des répondants, nous recommandons à tous les enseignants de recourir à cette méthode de Cronbach pour introduire une pondération qui rendrait leurs évaluations beaucoup plus équitables. Ce serait là un filon à suivre dans le cadre d'une pédagogie visant une plus grande justice dans les évaluations, et cela est d'autant plus important que les notes quantifiées constituent la référence majeure dans le choix des élèves pour les diverses professions contingentes.

4- L'étape d'analyse des données et des résultats

Après avoir assuré la production du test et son ajustement, sa passation expérimentale, sa validation et sa passation élargie, il restait à faire l'analyse des données et à noter les résultats importants qui ressortent de toute l'opération. Dans ce qui suit, nous nous arrêtons sur l'étape d'analyse qui va nous introduire aux résultats obtenus par cette recherche.

4.1 Brèves données statistiques et idée générale des résultats obtenus

Voici, pour commencer, quelques brèves données statistiques et une idée générale des résultats obtenus. Le test a été administré à 1092 sujets à travers la province dont 907 nous ont fourni leur cote R, et au hasard de la composition des groupes de répondants, une majorité d'environ 58% était du côté féminin; cette majorité était également d'environ 60% du côté du secteur pré universitaire par rapport au secteur technique, et était d'environ 79% du côté du secteur public par rapport au secteur privé. La

moyenne d'âge des répondants était de 19 ans.

La cote R est plus élevée chez les filles (25,6) que chez les garçons (24,3) alors que le QE est plus fort chez les garçons (101) que chez les filles (98). La cote R est légèrement plus élevée au secteur pré universitaire (25,32) qu'au secteur technique (25,00), alors qu'on ne remarque pas de différence significative entre les deux secteurs en ce qui concerne le QE. La cote R est nettement plus élevée chez les étudiants des collèges privés (27,3) que chez ceux des collèges publics (24,5), alors qu'on ne remarque pas de différence significative entre les deux secteurs en ce qui concerne le QE.

Interaction Sexe-Secteur Cote R

Il y a aussi un effet d'interaction entre le sexe et le type de collège: La meilleure moyenne de la cote R se retrouve chez les filles des collèges privés (28,9) et la plus basse chez les hommes des collèges publics (24).

Interaction Sexe et type de collèges Vs QÉ

Même s'il n'y a pas de différences significatives de QÉ entre les types de collèges, il y a un effet d'interaction entre le sexe et le type de collège : la moyenne du QÉ la plus élevée se retrouve chez les hommes des collèges publics (101,8) et la plus basse chez les femmes de ces mêmes collèges publics (97,7).

Interaction Sexe et type de collèges Vs QÉ

Nous avons remarqué des différences de QÉ selon le sexe mais pas selon le secteur. Cependant une légère interaction entre le sexe et le secteur nous

permet de dire que le QÉ le plus élevé se retrouve chez les hommes du secteur technique.

4.2 L'étude des corrélations

Corrélation QÉ – Cote R

Le QÉ est corrélé avec la cote R à 0,184 et en éliminant les sous-tests qui ne fonctionnent pas bien, la corrélation entre la cote R et le QÉ s'élève à 0,197.

Corrélation QÉ – et sous-tests

Les sous-tests qui sont le plus fortement corrélés avec la cote R sont

- 2.1 Volonté et détermination (0,343),
- 1.1 Présence à soi (0,198),
- 1.4 Élan (0,179),
- 4.2 Autonomie équilibrée (0,176).

Dans l'analyse des données, nous avons d'abord confirmé la fidélité du test dans la très grande majorité des habiletés retenues. En ordonnant le tableau des corrélations de Pearson par le coefficient de Pearson, on obtient ce qui suit :

Tableau récapitulatif

CoteR-QÉ	Sexe		Secteur		Type		Sexe	
	Filles	Garçons	Pré universitaire	Technique	Public	Privé	Filles public	Garçons Public
Cote R	25,6	24,3	25,32	25	24	28,29		
QÉ	98	101	Égal	Égal	Égal	Égal	97,7	101,8

Col-1	Col-2	Col-3	Col-4
Section	Sous-test	Sig QÉ	C-Pearson QÉ
4.1	Altruisme équilibré	-0,072	-0,055
3.1	Présence à autrui	0,00	0,497
4.2	Autonomie équilibrée	0,00	0,556
3.2	Vision positive d'autrui	0,00	0,627
4.3	Assertivité	0,00	0,634
2.1	Volonté et détermina-	0,00	0,670
4.4	Résolution de conflits	0,00	0,703
2.2	Autorégulation et maîtri-	0,00	0,711
1.1	Présence à soi	0,00	0,726
1.4	Élan	0,00	0,740
1.2	Perception de soi	0,00	0,799
1.3	Bien-être	0,00	0,799
2.3	Optimisme	0,00	0,822

Tableau de mesure de la Cohérence du QÉ ordonné par le coefficient de corrélation de Pearson

En bref, on peut dire que l'ensemble des sous-tests, à l'exception de « l'altruisme équilibré » mesurent bien le QÉ en assurant une bonne homogénéité, mais que des questions peuvent se poser à cet égard pour la « présence à autrui » et possiblement pour « l'autonomie équilibrée », alors que pour le reste des sous-tests, tout semble bien aller, ce qui nous permet de constater que notre test est prêt à être utilisé, mais qu'il faudrait sans doute y ignorer pour le moment la partie mesurant l'altruisme équilibré et ce, nonobstant l'importance de cette partie d'un point conceptuel.

Le tableau précédent étant trié par ordre croissant en fonction de la colonne 4, (celle qui donne le coefficient de corrélation de Pearson pour le QÉ), on constate que le sous-test qui réussit le mieux (avec un coefficient de 0,822) est le 2.3 « Optimisme », suivi d'assez près par les deux sous-tests : 1.2 et 1.3, « Perception de soi » et « bien-être » qui obtiennent le même score de 7,99.

Ensuite, on reste dans un score dépassant le 0,7 avec les sous-tests suivants: 1.4 « l'élan », 1.1 « la présence à soi », 2.2 « l'autorégulation et la maîtrise de soi », et 4.4 « la résolution de conflits ».

C'est seulement dans le cas de « l'altruisme équilibré » que le résultat est plutôt négatif, et nous avons tenté une explication de ce résultat au chapitre 3 du rapport final. Deux autres habiletés ont obtenu des résultats plutôt neutres et ce sont « la présence à autrui » et « l'autonomie équilibrée ». Quant aux habiletés qui ont décroché les scores les plus forts, ce sont « l'optimisme » au premier rang, suivi du « bien-être » au deuxième rang, et de « la perception de soi » au troisième rang. D'une façon générale, notre test est vraiment validé pour la très grande majorité des habiletés retenues et nous avons instruit le programme de ne pas tenir compte du résultat obtenu dans les

habiletés ayant échoué au test de la validation statistique.

À partir de maintenant, on peut donc essayer de corrélérer les résultats obtenus à ce test à ceux de la cote R représentant le rendement scolaire des élèves. L'on sait que notre hypothèse de travail stipule une corrélation positive entre ces deux types de résultats, mais il nous faut une confirmation, et dans le cas échéant, il nous faut aussi connaître le degré de cette corrélation. En soumettant les données aux mêmes tests statistiques, qui ont servi à la validation de notre test, (corrélation QÉ et sous-tests) le tableau suivant mettant en corrélation les variables QÉ et cote R dans les treize habiletés retenues dans notre test :

Col-1	Col-2	Col-3	Col-4	Col-5	Col-6
Section	Sous-test	Sig QÉ	C-Pearson QÉ	Sig Cote R	C-Pearson Cote R
3.1	Présence à autrui	0,00	0,497	0,437	-0,026
4.1	Altruisme équilibré	0,072	-0,055	0,837	-0,007
4.4	Résolution de conflits	0,00	0,703	0,963	0,002
2.2	Autorégulation et maîtrise	0,00	0,711	0,163	0,046
3.2	Vision positive d'autrui	0,00	0,627	0,056	0,064
4.3	Assertivité	0,00	0,634	0,012	0,084
1.3	Bien-être	0,00	0,799	0,00	0,120
2.3	Optimisme	0,00	0,822	0,00	0,123
1.2	Perception de soi	0,00	0,799	0,00	0,138
4.2	Autonomie équilibrée	0,00	0,556	0,00	0,176
1.4	Élan	0,00	0,740	0,00	0,179
1.1	Présence à soi	0,00	0,726	0,00	0,198
2.1	Volonté et détermination	0,00	0,670	0,00	0,341

Tableau des Corrélations entre QÉ et Cote R ordonné par le coefficient de corrélation de Pearson

4.3 Quelques irrégularités

Ce tableau trié dans un ordre croissant en fonction de sa colonne 6, i.e. en fonction du coefficient de corrélation de Pearson qui détermine la corrélation entre la cote R et le QÉ, permet de constater plusieurs irrégularités qu'il nous faudra comprendre et commenter.

La première ne nous surprend pas, car ce sont les mêmes sous-tests 3.1 et 4.1 qui accusent la même faiblesse que tantôt, puisque leur corrélation est négative au lieu d'être positive.

La deuxième concerne les sous-tests 4.4 (résolution de conflits) et 2.2 (autorégulation et maîtrise). Deux particularités colorent ces deux tests : d'un côté, le coefficient de corrélation de Pearson est très faible (0,002 pour l'une et 0,046 pour l'autre), mais de l'autre côté, le facteur « Sig » (Signification asymptotique bilatérale) est trop élevé pour être acceptable. Pour l'un de ces sous-tests (4.4 – résolution de conflits) le facteur Sig est de 0,963 autant dire que la probabilité de se tromper est presque à son maximum, et pour l'autre (2.2 – autorégulation et maîtrise) ce facteur est de 0,163. Sans être aussi grave que dans le cas précédent, cette situation fait tomber quand même la confiance dans ce sous-test, car la limite acceptable est 0,05, comme nous l'avons mentionné plus haut.

Par ailleurs, tout n'est pas négatif dans ces résultats. Si on regarde le tableau d'une manière un peu plus clémentine, on trouve que 9 sous-tests sur 13 ont quand même un coefficient de Pearson positif qui, même s'il n'est pas très fort, est quand même accompagné d'un facteur Sig qui s'établit très proche de zéro. Cela veut tout simplement dire

qu'il existe bel et bien une corrélation positive certaine entre le QÉ et la Cote R, et ce même si ce lien n'est pas très élevé.

Ici plusieurs questions peuvent se poser auxquelles nous n'avons malheureusement pas de réponses. D'abord est-ce le QÉ qui donne une Cote R élevée ou est-ce l'inverse? Est-ce que le lien pourrait être bidirectionnel entre ces deux variables, de sorte que là où on a l'un ou est supposé avoir l'autre et vice-versa?

Les données recueillies dans le cadre de notre recherche ne permettent pas de tirer des conclusions quant au rapport de cause à effet ou de réciprocity entre ces deux variables. Il y aurait probablement une autre recherche à faire pour élucider cette question importante. Toutefois, étant donné l'importance de l'intelligence émotionnelle dont on dit qu'elle constitue une aptitude maîtresse, il serait probable que son développement puisse être à l'origine du développement du succès scolaire représenté ici par la Cote R, mais si ce développement est une condition nécessaire, il n'est pas pour autant une condition suffisante, car il est commun d'observer des gens avec un QÉ élevé qui ne s'occupent pas nécessairement de développer leur intelligence logico-mathématique requise pour des résultats scolaires supérieurs.

Nous devons donc être prudents dans les conclusions que nous pouvons tirer de cette corrélation positive entre QÉ et Cote R, mais nous pouvons dire quand même que notre hypothèse est bel et bien confirmée à savoir qu'il existe une corrélation positive entre ces deux variables, et que donc travailler au développement du QÉ pourrait aider à amé-

liorer le succès scolaire. Ce ne sera pas complètement garanti, car il ne suffirait pas de travailler sur l'amélioration de son quotient émotionnel pour améliorer ses résultats scolaires, mais l'on pourrait au moins dire que l'on augmente sans doute les chances de réussir chez un élève si on travaille pour remédier à certaines de ses carences émotionnelles, surtout celles dont la corrélation avec la Cote R est plus forte. Il restera que l'élève qu'on aura prédisposé à la réussite scolaire en renforçant ses habiletés émotionnelles doit quand même s'engager à travailler, à faire les efforts nécessaires pour améliorer son sort, mais on lui aura tout au moins fourni les outils nécessaires à son développement.

4.4 Explication du score enregistré pour les corrélations entre QÉ et Cote R

En examinant de plus près le tableau 12, celui des corrélations entre la cote R et le QÉ, nous pouvons ajouter quelques commentaires supplémentaires :

Constatons d'abord que le sous-test 2.1 (volonté et détermination) est celui qui marque le plus haut score en matière de corrélation entre QÉ et Cote R. Le facteur « Sig » est à zéro et le coefficient de Pearson est à 0,341. Si on est loin des coefficients de corrélation qui mesureraient la cohérence du test et donc la valeur statistique des sous-tests, c'est probablement explicable par la complexité du rapport entre ces deux variables (QÉ et Cote R). Tantôt dans les scores qui mesureraient la cohérence ou l'homogénéité de nos sous-tests, c'était de notre travail que dépendaient ces résultats, et en suivant les règles psychométriques et statistiques dans la construction et dans la validation du

test, on pouvait améliorer sensiblement le résultat et donc les corrélations. C'est ainsi qu'on a pu obtenir des scores aussi élevés que 0,822. Mais le résultat de corrélation entre le QÉ et la Cote R ne dépend aucunement de nous. Il dépend de facteurs multiples et pratiquement imprévisibles, au point qu'on devrait être heureux de savoir qu'il existe quand même une corrélation positive entre ces deux variables malgré la complexité des rapports qu'elles ont entre elles, et que ce lien soit modeste, il ne faudra pas pour autant faire comme s'il n'existait pas.

Dès le début de notre travail dans cette recherche, nous avons formulé l'hypothèse d'une corrélation positive entre ces deux variables, mais nous n'avons aucune indication pouvant nous renseigner sur la force de cette corrélation. Aussi pouvions-nous nous attendre non seulement à l'existence d'une corrélation positive et faible entre ces deux variables, mais même à une corrélation neutre ou négative. De fait, la réalité est si complexe que tout est possible dans cette interrelation entre QÉ et Cote R, mais maintenant que l'analyse des données a révélé une corrélation positive entre ces deux variables, on a des raisons de croire que le développement des habiletés émotionnelles chez nos élèves améliorera les conditions qui contribueront à leur réussite.

4.5 Éclairage sur le score de chacun des sous-tests présenté dans un ordre décroissant

En suivant le tableau des corrélations entre QÉ et Cote R, voici la performance des divers sous-tests : Le rang 1 est occupé par l'habileté 2.1, à savoir la volonté et la détermination.

**1- Volonté et détermination (1^{er} rang)
SIG (0,000) et C. de Pearson (0.341)**

La Volonté et la détermination sont à la base du contrôle émotionnel. Comme l'a montré le chercheur Walter Mischel à partir de ses travaux sur les enfants d'une garderie à Stanford, les tout petits enfants qui semblent avoir plus de volonté que les autres pour contrôler leur envie de manger immédiatement un bonbon et d'attendre le retour de l'expérimentateur se sont avérés, un peu plus d'une douzaine d'années plus tard, beaucoup plus performants que ceux qui n'avaient pas cette habileté. La position de cette habileté émotionnelle en haut de la pyramide n'a rien d'étonnant ou de surprenant. Au contraire, elle est en total accord avec les éléments théoriques qui émergent de la connaissance de l'intelligence émotionnelle.

**2- Présence à soi (2^e rang) SIG (0,000) et
C. de Pearson (0,198)**

Que la présence à soi soit la deuxième habileté en importance, cela est pour nous un fait très significatif, car nous sommes convaincus que la présence à soi est la porte d'entrée dans la conscience de soi et que cette dernière est elle aussi la porte d'entrée dans l'intelligence émotionnelle.

**3- Élan (3^e rang) (0,000) et C. de Pearson
(0,179)**

Pour sa part l'élan qui occupe la troisième place en importance n'est pas une habileté mais une qualité émotionnelle. Ce qui veut dire qu'il n'est pas la cause, mais la conséquence d'une bonne intelligence émotionnelle. En ce sens, le fait qu'il occupe une place importante chez un sujet qui a des résultats scolaires élevés est un fait intéressant, car en tant que produit de

l'intelligence émotionnelle, sa corrélation avec des résultats scolaires élevés est une confirmation du lien entre le QÉ et la Cote R.

**4- Autonomie équilibrée (4^e rang) 0,000
et C. de Pearson (0,176)**

Vient ensuite l'autonomie équilibrée. Comme nous l'avons mentionné tantôt, cette habileté nous a coûté plus d'efforts dans la construction du test que la moyenne des autres, et normalement, on craignait qu'elle subisse le même sort que l'altruisme équilibré, lequel, comme nous l'avons montré tantôt, a perdu la course. Mais, fort heureusement, cette autonomie non seulement ne perd-elle pas la course, mais elle se situe au quatrième rang. Quand on y pense un peu, on trouve que ce résultat est cohérent, car s'il y a un lien entre l'autonomie et la volonté, et l'on sait qu'il y en a, il est évident que quand la volonté occupe le premier rang, l'autonomie ne devrait pas en être très loin.

Quant au lien entre la volonté et l'autonomie, on peut l'imaginer comme suit : l'autonomie est en quelque sorte la capacité de compter sur soi et donc de prendre des décisions et des initiatives par soi-même; si cela n'est pas encore tout à fait la volonté, car il faut encore mettre à exécution les décisions qui sont prises pour qu'on s'y rende, il faut reconnaître que l'on est quand même sur le même terrain, et que s'il manque encore un peu à l'autonomie pour être volonté, elle y prédispose de toute évidence.

**5- Perception de soi (5^e rang) 0,000) et C.
de Pearson (0,138)**

Quant à la perception de soi, qui occupe le cinquième rang dans ce palmarès, là encore, il n'y a rien d'étonnant, car l'on

sait tous que notre perception de nous-mêmes est à l'origine de tout ce que nous faisons. En effet, la perception de soi est cette juste vision de soi-même se traduisant par une bonne estime de soi et par une bonne confiance en soi. En ce sens, celui qui se perçoit comme capable de réussir, capable de prendre les commandes, va prendre les responsabilités et aller de l'avant, alors que celui qui pense « petit » reste habituellement petit. Si ce n'était de la difficulté de bien mesurer la perception de soi en raison du danger de la subjectivité, on pourrait presque dire que cette habileté devrait occuper le premier rang.

6- Optimisme (6^e rang) 0,000) et C. de Pearson (0,123)

L'optimisme étant cette confiance que l'on a dans la vie et dans la réussite de ses projets devrait lui aussi occuper un rang élevé dans la hiérarchie des habiletés/qualités émotionnelles. Selon C. R. Snyder la force des espérances des étudiants universitaires, qui est une forme d'optimisme, prédit mieux leur réussite à l'université que leurs notes antérieures ou que leurs résultats aux examens d'entrée. Pour sa part, P. Seligman, le psychologue américain dont le nom est associé à l'optimisme en raison de son fameux test qui mesure cette habileté, a montré avec brio que l'optimisme peut dans certains cas, surpasser les habiletés techniques requises par exemple dans le domaine de la vente, et se traduire par des résultats supérieurs chez les optimistes ne maîtrisant pas les habiletés techniques que chez les pessimistes qui les maîtrisent bien.

7- Bien-être (7^e rang) 0,000) et C. de Pearson (0,120)

Le bien-être occupant le septième rang dans ce palmarès est une qualité émo-

tionnelle apparentée à l'élan. Tout comme lui, elle est une résultante d'une bonne intelligence émotionnelle; elle constitue en quelque sorte une preuve existentielle de cette forme d'intelligence. Normalement, elle est visible d'une façon évidente chez les personnes qui ont su en faire la conquête : elle est présente sur leur physionomie et en particulier dans leurs yeux et dans leur sourire. Il est possible qu'on se trompe en essayant d'autoévaluer son bien-être, et c'est surtout au contact avec les autres que ce dernier se révèle. Quand on est en présence d'une personne habitée réellement par un bien-être profond, on peut sans doute s'attendre à ce qu'elle fasse un bon usage de son intelligence émotionnelle d'une manière efficace. Dans une telle situation, le bien-être occuperait un rang beaucoup plus élevé que celui obtenu dans le cadre de cette recherche. Ici, c'est encore une fois le risque d'un autodiagnostic erroné qui fait probablement reculer cette qualité émotionnelle au septième rang.

8- Assertivité (8^e rang) 0,012) et C. de Pearson (0,84)

Quand on est familier avec le domaine de l'intelligence émotionnelle, on est conscient de l'importance de l'assertivité, cette habileté qui est au cœur de la vie relationnelle, et qui consiste à avoir la confiance en soi et à parvenir à l'affirmation tranquille de sa personnalité et de son autorité, ce qui permet de prendre sa place au sein d'un groupe et de s'imposer sans agressivité inutile. Cette même habileté permet aussi de nommer et de communiquer précisément ses émotions, de se faire comprendre et d'éliminer les malentendus par la clarification des situations.

Normalement, quand on possède cette habileté majeure de l'intelligence émotionnelle, on est en quelque sorte à l'épreuve de tout, car tout en étant conscient de ses émotions, on doit pouvoir les gérer convenablement pour garder une maîtrise de soi en assurant une relation harmonieuse avec les autres.

Quand on voit l'importance de cette habileté à la fois sur le plan intra et interpersonnel, on peut comprendre qu'elle n'occupe pas un rang élevé dans l'univers collégien, où les jeunes sont encore en recherche de leur identité et en apprentissage sur tous les plans. Malgré son importance capitale dans le monde émotionnel, l'assertivité ne serait pas une habileté sur laquelle on commencerait à travailler dans un programme destiné aux jeunes adultes. Mieux vaut commencer avec des habiletés moins complexes et plus faciles à maîtriser, et ce n'est qu'après un certain cheminement que l'on se rend à son niveau. Et quand on y est, on a la preuve d'avoir parcouru beaucoup de chemin.

9- Vision positive d'autrui (9^e rang) 0,056) et C. de Pearson (0,64)

La vision positive d'autrui est une habileté quasi caractérielle. On dirait que d'emblée, dans ce qui constitue notre être profond, on a tendance à observer les qualités ou les défauts des autres, leurs côtés positifs ou leurs côtés négatifs, et Dieu sait qu'il y a toute une différence entre ces deux façons de voir autrui. On peut établir un parallélisme ici entre la vision d'autrui et l'optimisme, car ce dernier consiste lui aussi à regarder le côté positif de la réalité plutôt que son côté négatif. Si sur le plan personnel, il a été prouvé que l'optimisme prédispose à la réussite dans la vie en général et dans l'épanouissement de soi,

sur le plan interpersonnel impliqué dans la vision positive d'autrui, on peut imaginer toute la différence entre celui qui a d'emblée un regard positif sur l'autre et celui dont le regard sur autrui est négatif.

En plus de l'effet positif qu'une telle vision a sur les autres, il ne faudrait pas négliger toutes les retombées positives sur la personne même qui pratique cette vision positive des autres. On dirait que la vie est plus facile pour elle et que les difficultés se résolvent devant elle l'une après l'autre. Mais il ne faut pas mettre cela sur le compte de la chance. En matière émotionnelle, le regard qu'on jette sur l'autre a sur nous un effet *boomerang*. En d'autres termes, à notre insu peut-être, et à l'insu des autres, nous récoltons ce que nous semons.

On peut se questionner sur le rang peu élevé qu'occupe cette habileté dans le monde collégial, car on aurait pu s'attendre à ce que les jeunes soient plus naturellement enclins à emprunter une attitude positive à l'endroit des autres, mais cela ne semble pas être acquis. Cela est peut-être attribuable au fait que pour les jeunes, les autres sont surtout des compétiteurs contre qui il faut gagner pour s'assurer une place au soleil, et dans une telle perspective, on a plus tendance à la méfiance qu'à la confiance. Il semblerait que là aussi, ça prend de la maturité pour pouvoir dépasser son *Ego* et regarder l'autre comme un allié plutôt que comme adversaire. Ça prend de la maturité et de l'accomplissement de soi pour pouvoir observer le positif chez l'autre et pour se préoccuper de son développement. Dans une phase préalable, il faut se construire, assurer ses propres assises et ne pas se sentir menacé par autrui, pour pouvoir diriger ensuite son regard vers les qualités de l'autre plutôt que

vers ses défauts, vers ses forces, plutôt que vers ses faiblesses.

10- Autorégulation et maîtrise (10^e rang) 0,163) et C. de Pearson (0,046)

Ici, nous avons un véritable problème, car cette habileté émotionnelle qu'est l'autorégulation ou la maîtrise appartient au même type d'habiletés que la volonté et la détermination, et alors que cette dernière se trouve en tête de file, l'autorégulation se trouve au dixième rang. Commençons par bien situer ces deux concepts voisins : La volonté et la détermination, c'est une attitude d'esprit qui prédispose une personne à l'effort, à la discipline, et partant à la réussite de ses projets. Elle permet non seulement la prise des décisions mais également leur réalisation effective. Quant à l'autorégulation, c'est la capacité à gérer sainement ses émotions et à les dominer par l'adoption d'une autodiscipline qui permet de vaincre les difficultés et de surmonter les épreuves. D'une façon générale, les jeunes sont plus habitués à reconnaître la valeur de l'effort généré par la volonté, alors que l'autorégulation fait appel à une zone plus ou moins identifiée chez eux, une zone où il est question d'une autodiscipline et d'une maîtrise des émotions... Normalement, on se croirait sur le même terrain, mais à voir la disproportion dans la place que ces deux habiletés occupent chez les jeunes adultes, on se pose plusieurs questions.

La **première question** relève plutôt de notre méthodologie, et nous y questionnons notre travail plutôt que le choix des jeunes. Avons-nous posé les bonnes questions pour cette habileté? Nous n'avons pas vu venir cette difficulté pendant la construction du questionnaire, et cette habileté avait obtenu des scores plus que satisfaisants dans cette

phase de notre recherche. Mais comme nous n'avions jamais corrélé les résultats obtenus avec ceux du rendement scolaire, nous ne pouvions pas nous douter de l'émergence éventuelle d'un problème à ce niveau. C'est d'ailleurs la même situation qui prévaudra dans l'habileté qui occupera le onzième rang, soit la résolution des conflits.

La **deuxième question** est dirigée vers nos répondants : est-ce qu'ils comprennent bien le sens de nos questions? Est-ce qu'ils font des choix éclairés et est-ce qu'ils comprennent vraiment la différence entre la volonté et l'autorégulation? Si oui, existe-t-il vraiment chez eux un problème sur le plan intrapersonnel en ce qui a trait à la mise en ordre de leurs émotions? Le fait que nous n'ayons pas pu voir venir ce problème à mesure que notre recherche avançait nous laisse maintenant un peu perplexes, mais dans une prochaine étape, il vaudra vraiment la peine de faire une investigation sur cette question et de comprendre réellement ce qu'il en est.

11- Résolution de conflits (11^e rang) 0,963) et C. de Pearson (0,046)

La résolution des conflits est un peu apparentée à l'assertivité. Pour y réussir comme il faut, il faut avoir fait du chemin sur le plan émotionnel, et ce que nous avons dit tantôt de l'assertivité pourrait être répété ici, à savoir que les jeunes ne se voient pas encore en parfait contrôle de cette habileté qui nécessite beaucoup de maturité et de travail sur soi. Cette zone est également une zone où il faudra pousser la recherche afin de comprendre le score très faible dans la corrélation avec le succès scolaire, car on reste quand même avec un inconfort quand on voit la piètre performance d'une aussi importante habileté.

**12- Altruisme équilibré (12^e rang) 0,963)
et C. de Pearson (0,007)**

Dans le cas de l'altruisme équilibré, il n'y a pas de surprise, on savait déjà que c'était là un domaine où il y aurait de la friction, et comme nous l'avons mentionné plus haut, il est fort possible que le problème majeur dans cette section provienne du fait que nous avons commis l'erreur de mesurer dans cette habileté deux réalités en même temps : l'altruisme et l'équilibre.

**13- Présence à autrui (13^e rang) 0,437) et
C. de Pearson (-0,26)**

En ce qui a trait à cette dernière habileté qu'est la présence à autrui, on peut dire que nous avons déjà un avertissement lors de la validation de notre questionnaire, que nous n'avons pas pris au sérieux. Après coup, on se rend compte qu'il aurait fallu travailler pour augmenter le coefficient de corrélation de Pearson au moment de la validation du test, mais nous nous sommes contentés d'un score en zone neutre qui pouvait tourner d'un côté ou de l'autre. On peut sans doute dire qu'à 0,497 comme coefficient de Pearson, alors que la zone de sécurité devait s'approcher de 1, il y avait un certain risque. En essayant d'expliquer cette partie, nous avons essayé de mettre le blâme sur le concept lui-même qui est un peu nouveau et que la littérature n'a pas encore confirmé. En effet, il s'agit d'un concept nouveau que nous avons introduit nous-mêmes dans le cadre de cette recherche. Nous y entendons une forme d'ouverture sur l'autre qui permet de deviner sa réalité d'autrui et de détecter rapidement ses besoins. C'est elle qui nous fait anticiper et interpréter les réactions de l'autre et qui nous inciterait à tenir compte de ses besoins. Mais elle est difficile à distinguer de l'empathie et de la vision posi-

ve de l'autre. Il est possible que ce soit le flou dans la compréhension de ce concept qui soit à l'origine de sa mauvaise performance. Bref, quelle que soit la raison, il est évident que le score obtenu par cette habileté la place au dernier rang de ce palmarès, et ceci est doublement confirmé : à la fois par le facteur SIG élevé et loin de ce qui est acceptable : 0,437 alors que le seuil de tolérance se situe 0,05; et par un coefficient de corrélation de Pearson qui n'est pas seulement faible mais qui est négatif. On ne peut rien faire ici que laisser tomber cette habileté, et s'il faut essayer de la sauver, ce n'est certes pas dans le cadre de la présente recherche, mais probablement dans un autre contexte.

4.6 Quelques réflexions et quelques constats qui émergent de l'analyse

Devant toutes ces réalités statistiques et les remarques et les commentaires que nous venons de faire à leur propos, voici quelques réflexions avec lesquelles nous pourrions clore cette partie et quelques constats que nous pouvons faire :

Premier constat : Sur le plan de la construction du test, on peut dire qu'il y a une cohérence entre les items et les sous-tests, à l'exception d'un seul sous-test, soit le sous-test 4.1 : « altruisme équilibré ». Pour un test aussi étendu : 116 questions et 13 sous-tests, on peut sans doute considérer que le travail a été relativement bien fait. On peut donc dire que sur ce point, notre mission a été accomplie, et nous avons bel et bien un outil fiable et validé pour mesurer le quotient émotionnel de nos jeunes étudiants adultes.

Il faut noter que le travail de construction d'un test psychométrique pour mesurer les composantes essentielles du

quotient émotionnel a été laborieux et très exigeant. Nous devons ici faire remarquer la contribution de toute une équipe de collègues qui nous ont soutenus dans ce travail et qui nous ont aidés avec constance et fidélité. Il serait long ici d'énumérer toutes les personnes qui nous ont soutenus dans ce travail, surtout que nous ne voulons pas en oublier, mais nous tenons quand même à leur exprimer notre reconnaissance, et à admettre que le réseau collégial est un réseau très dynamique et tout à fait ouvert à la recherche pédagogique. Cette réalité est encourageante, car avec l'intérêt qu'un grand nombre de collègues ont montré à l'endroit de notre recherche nous avons été vraiment encouragés à faire ce travail et à franchir les divers obstacles qui se sont présentés à nous. Cela nous fait d'ailleurs espérer que les collègues à travers le réseau vont recourir à notre matériel et que notre recherche ne finira pas sur les tablettes.

De fait, nous avons été vraiment encouragés par le support de nos collègues et par l'intérêt qu'ils ont montré à l'endroit de notre recherche. Cela nous a ouvert les portes dans un grand nombre d'institutions où nous avons été invités pour des conférences et des journées pédagogiques, et cela a aidé au recours à notre test par plusieurs collègues à travers le réseau qui ont administré notre test à des groupes d'élèves dans divers programmes d'étude. On peut donc dire « Mission accomplie » en ce qui a trait à cette première partie importante de notre recherche, soit la construction d'un test validé pour mesurer le quotient émotionnel. Cette partie de notre recherche était en fait la partie jugée la plus importante par le comité évaluateur qui voulait, dans un premier temps, que nos travaux s'arrêtent à elle, mais

nous les avons convaincus de la nécessité de continuer la phase 2 de ce même travail, que nous aborderons dans ce qui suit.

Pour ce qui est du sous-test qui n'a pas passé la rampe, celui qui traite de l'altruisme équilibré, il y aura du travail à faire pour l'améliorer, mais en attendant, on pourra se contenter d'expliquer à nos jeunes l'importance d'une attitude altruiste dans les relations avec les autres, et l'importance aussi d'une auto-protection en ce qui a trait à un altruisme exagéré. Il faut tout au moins être avisé du danger qui nous guette afin de ne point s'étonner des conséquences, et si l'on veut faire mieux il faut aussi prendre les précautions nécessaires pour ne pas se faire abuser.

Un **deuxième constat** que nous faisons ici, c'est le fait que nous avons réussi à établir une corrélation positive faible, il est vrai, mais quand même positive et constante entre les résultats scolaires et ceux d'une très grande partie des composantes de l'intelligence émotionnelle.

Nous avons dû user de toute notre patience pour arriver à ce résultat qui est une confirmation de notre hypothèse. Si le coefficient de corrélation de Pearson n'est pas très élevé, cela ne nous étonne point, et nous avons expliqué déjà le caractère atténué de cette confirmation. Mais le fait que cette corrélation positive existe et le fait qu'elle soit constante nous permet d'établir un certain lien de réciprocité entre le développement du QÉ et celui de la cote R.

De fait, il ne faut pas oublier que sur les treize habiletés/qualités émotionnelles contenues dans notre test, plus d'une dizaine ont montré des corrélations positives constantes avec le succès scolaire. Toutes n'avaient pas des scores très

élevés, mais nos personnes-ressources en statistiques et en psychométrie nous ont confirmé le caractère positif et fiable de nos résultats.

Parmi la dizaine d'habiletés où il y a une corrélation positive satisfaisante entre le QÉ et la cote R, on peut compter sur les sept meilleures pour délimiter les habiletés que nous pourrions appeler « stratégies », à savoir celles sur lesquelles il faudra travailler le plus, advenant des scores plutôt faibles à leur niveau. On trouvera ces habiletés dans le tableau suivant et elles y sont présentées dans un ordre croissant d'importance.

Basés sur l'espoir de cette confirmation, nous avons mis au point des stratégies d'aide à l'intention de ceux et celles qui souffrent de carences dans les habiletés émotionnelles. Nous avons intégré ces stratégies dans le rapport de résultats qui, à cause de cela, a pris une dimension relativement amplifiée. C'est pourquoi nous espérons que les personnes ressources qui vont aider les élèves à passer notre test puissent bien assimiler elles-mêmes les stratégies suggérées, voire les bonifier à partir de leur expérience professionnelle, et aider les élèves à y recourir.

Le programme d'aide qui accompagne toute cette opération n'est pas encore très élaboré et jusqu'à présent, nous n'avons pas eu la possibilité de l'expérimenter avec nos élèves. Par contre, un bon nombre de personnes-ressources l'ont fait dans le réseau et nous ont communiqué leur satisfaction et leur désir d'approfondir davantage les stratégies proposées et de les enrichir. Dans un avenir rapproché, nous espérons pouvoir faire la cueillette de ce qui se fait par ces personnes à partir de nos stratégies, et notre espoir c'est de continuer à enrichir cette partie de la recherche de manière à constituer un registre de stratégies validées et d'en arriver à un véritable programme d'aide que nous pourrions mettre entre les mains des intervenants.

Comme nous l'avons suggéré plus tôt, l'idéal c'est qu'il y ait des chercheurs qui continuent notre travail, mais en attendant que cela soit possible, nous allons nous mêmes organiser des contacts avec les personnes-ressources qui ont recours à notre matériel et établir avec elles des échanges susceptibles d'améliorer sensiblement les stratégies proposées. Voici maintenant le tableau de ces habiletés stratégiques :

Col-1	Col-2	Col-3	Col-4	Col-5	Col-6
Section	Sous-test	Sig QÉ	r-Pearson QÉ	Sig Cote R	r-Pearson Cote R
1.3	Bien-être	0,00	0,799	0,00	0,120
2.3	Optimisme	0,00	0,822	0,00	0,123
1.2	Perception de soi	0,00	0,799	0,00	0,138
4.2	Autonomie équilibrée	0,00	0,556	0,00	0,176
1.4	Élan	0,00	0,740	0,00	0,179
1.1	Présence à soi	0,00	0,726	0,00	0,198
2.1	Volonté et détermination	0,00	0,670	0,00	0,341

Les habiletés stratégiques présentées par ordre croissant

À partir de ces résultats, on peut s'entendre sur le fait que lorsque notre test sera utilisé comme un outil de dépistage au début du collégial, on aura de nouveau un portrait de la clientèle qui sera testée, et sur la base des résultats qui ressortiront, nous pourrons continuer à enrichir le programme de nos stratégies d'intervention et notamment les habiletés stratégiques.

En ce qui a trait à notre hypothèse, elle a été confirmée avec un coefficient de Pearson plutôt modeste mais constant, dans la très grande majorité des habiletés émotionnelles retenues. Toutefois, ce coefficient était négatif dans le cas de « l'altruisme équilibré » et de « la présence à autrui », et il était au neutre dans « la résolution des problèmes » et dans « l'autorégulation ou la maîtrise de soi ». Dans ces deux derniers cas nous avons été surpris, car tout au long du processus nous n'avons eu aucun avertissement. Pour ce qui est des neuf autres habiletés, le résultat était positif avec au sommet, « la volonté et la détermination » suivie de « la présence à soi » et de « l'élan », et nous avons été

agréablement surpris par la performance de « l'autonomie équilibrée » qui s'est trouvée au quatrième rang alors qu'elle occupait une zone neutre dans la validation du test. L'on trouvera les commentaires et les explications de tous ces scores au chapitre 3 de notre rapport final.

Après un laborieux travail de formulation et de reformulation des énoncés, et après avoir résolu les difficultés relatives à la nature des catégories et à celle des énoncés et au type de rapport de résultats à générer, nous avons fait passer notre test à la clientèle visée d'abord en passation expérimentale et ensuite en passation finale.

La version finale du test administré à toute la clientèle est composée de 116 énoncés simplifiés. Les énoncés ne sont pas classés par habiletés émotionnelles mais sont plutôt distribués d'une manière aléatoire. Toutefois, chacun d'eux relève de l'une ou l'autre des treize catégories retenues. L'ordre aléatoire des énoncés vise à ne pas permettre aux répondants de reconnaître sponta-

nément les catégories sous-jacentes et il est clairement recommandé de répondre au questionnaire d'une manière spontanée et sans penser au score que pourrait générer le choix de réponses, sous peine de fausser le jeu et de rendre caduque l'opération dans son ensemble.

Le questionnaire final est partagé en deux sections afin de permettre un temps d'arrêt au milieu, question de diminuer les pénalités dans le cas d'une interruption involontaire de la passation : urgence, perte de courant, etc. Bien entendu, à l'arrivée dans le test, on demande à chaque répondant d'entrer le code d'accès qu'on lui a fourni et de s'identifier en fournissant quelques informations utiles sur lui : nom, prénom, institution scolaire, statut d'emploi, langue parlée et écrite, niveau d'étude collégiale, etc. Cette information nous a permis de colliger des informations et de calculer des statistiques pour les filles, les garçons, les collèges privés, les cégeps publics, le secteur pré universitaire ou technique, etc. et nous avons fourni plus haut à ce propos des informations qui peuvent intéresser les uns et les autres.

5- L'étape de production du rapport de résultats

Le rapport de résultats est la récompense obtenue par les répondants pour avoir accepté de se prêter à l'exercice de répondre avec sincérité aux 116 énoncés de notre test. Normalement, si l'élève a répondu à ce test au meilleur de sa connaissance, il devrait obtenir un rapport de résultats pertinent qui, en plus de lui donner son autoportrait émo-

tionnel, l'informe sur l'intelligence émotionnelle et ses composantes majeures et lui fait des recommandations pertinentes pour améliorer les habiletés où il accuse des carences et pour consolider celles où il a des acquis.

Nous nous devons de souligner l'importance de ce rapport dans l'ensemble du processus de notre recherche. En effet, nous l'estimons comme étant le plat de résistance que le répondant obtient en se donnant la peine de suivre la procédure recommandée dans notre protocole de passation.

Avec le rapport de résultats individualisé, nous sommes au cœur de notre recherche, à l'endroit névralgique où l'on peut véritablement cueillir les fruits de ce qui a été longuement semé durant les quatre dernières années que nous avons consacrées à cette recherche. Dans ce qui suit, nous allons d'abord présenter sommairement ce rapport de résultats; nous allons indiquer ensuite comment nous y avons intégré nos stratégies d'aide et d'encadrement de nos élèves; nous allons également lancer un appel à nos collègues et aux organismes qui promeuvent et supportent la recherche au collégial afin de trouver des chercheuses et des chercheurs désireux de prolonger cette recherche en travaillant à améliorer certaines parties de notre test et surtout à enrichir les stratégies d'intervention destinées aux élèves qui accusent certaines carences émotionnelles; finalement, dans le but de stimuler et d'encourager les collègues intéressés à de tels projets, nous allons faire part au lecteur d'un programme éducationnel que nous avons conçu pour le monde de la petite enfance et expérimenté avec des groupes de responsables et d'éducatrices relevant de certains bureaux coordonnateurs ou

de certains Centres de la Petite Enfance (CPE); et ultimement, nous allons entrevoir quelques possibilités de rayonnement dans les divers ordres d'études et également sur le marché du travail au sein des compagnies publiques et privées.

Le rapport de résultats : un plat de résistance

Mettons les choses en perspective dès le départ : le rapport de résultats est la pièce de résistance dans l'ensemble de nos opérations. C'est ce rapport qui est supposé donner l'heure juste aux répondants, leur présenter leurs résultats au test en général (ce qui équivaut à leur quotient émotionnel) et à chacune des treize habiletés/qualités émotionnelles constitutives de l'intelligence émotionnelle. Ce rapport fournit également aux répondants des recommandations personnalisées, faites en fonction de leurs divers choix de réponses, et ce dans le but de consolider leurs acquis là où leurs performances sont fortes, ou de les outiller pour améliorer leur situation, là où leurs résultats sont faibles.

Ce rapport sert également à donner une bonne idée de la personne qui y répond à ceux et celles qui la charge de l'aider dans son cheminement scolaire et personnel, que ce soit pour sa croissance personnelle, pour son choix de carrière ou pour le développement de l'une ou l'autre des habiletés émotionnelles où son rendement est insatisfaisant. Autant dire que ce rapport constitue vraiment le centre de nos préoccupations, car c'est à son niveau que résident les objectifs de notre recherche et de notre engagement pédagogique et éducatif.

Des stratégies d'intervention intégrées à ce rapport

Après la passation du test à un grand nombre d'élèves du réseau, nous avons

déployé des efforts particuliers pour consulter des collègues et des ouvrages spécialisés afin de construire des stratégies destinées à l'aide des élèves qui répondent à notre test.

Ces stratégies, nous les avons intégrées dans la matrice des données qui sert à la fabrication des rapports de résultats individualisés, et elles servent à guider et conseiller les répondants selon leur niveau de performance dans chacune des habiletés/qualités émotionnelles retenues dans le test. Nous estimons que ce que nous avons fait permet déjà d'avoir un bon départ avec un rapport de résultats relativement satisfaisant, permettant à ceux et celles qui passent notre test de démarrer un petit programme d'auto-développement émotionnel. Toutefois, nous sommes conscients qu'il ne s'agit là que du début d'un processus qui devrait être continué et complété et qu'il reste un immense travail à faire pour avancer véritablement dans ce dossier. Si nous étions encore en mesure de prolonger cette recherche dans le sens d'un tel enrichissement, nous commencerions à le faire dès demain. Mais le fait que nous ne soyons plus éligibles à des fonds de recherche pour prolonger un tel travail (en raison de notre statut de retraité) va faire en sorte que nous n'aurons pas le temps nécessaire pour faire véritablement avancer ce dossier d'une manière constante et significative. C'est pour cette raison que nous aimerions trouver des personnes pour consacrer un ou des projets de recherche complémentaires qui pourront prolonger sensiblement nos travaux.

Pour rendre les choses un peu plus concrètes, nous formulons le vœu que les organismes susceptibles de faire avancer la recherche au collégial tels par exemple le PAREA, l'ARC, l'AQPC,

l'ACPQ, l'AQISEP, etc. puissent se concerter et s'entraider pour trouver preneur à un projet de recherche qui puisse assurer la continuité dans ce domaine. Pour notre part, si des collègues voulaient s'engager sur cette voie, soit pour reprendre certaines parties à parfaire dans notre test, soit pour continuer à colliger des stratégies d'aide aux élèves, nous pourrions leur assurer notre pleine collaboration afin de les aider dans le démarrage de leurs projets et afin de leur préciser les zones spécifiques sur lesquelles ils pourraient se concentrer pour faire avancer significativement ce dossier. Nous leur recommanderions entre autres de partir de l'ensemble de nos stratégies intégrées dans notre rapport de résultats et de continuer à construire un programme d'aide destiné à nos élèves et aux jeunes adultes aux prises avec des difficultés émotionnelles ou désireux de s'améliorer dans ce domaine.

Ceux et celles qui le désirent trouveront dans notre rapport final à l'annexe 2 une illustration d'un rapport de résultats individualisé. Nous espérons que cette illustration donnera l'envie à nos collègues d'expérimenter par eux-mêmes la passation de notre test et d'obtenir avant tout pour eux-mêmes un rapport de résultats personnalisé. Même si le calcul des normes est fait pour la clientèle des élèves du collégial, l'exercice pourra quand même présenter un certain intérêt pour nos collègues. D'ici peu, nous allons travailler pour trouver un responsable institutionnel dans chaque cégep qui acceptera de participer à une séance de formation et qui pourra porter la responsabilité de ce dossier dans son cégep. De cette façon, les collègues désireux de recourir à notre outil pourront trouver localement l'aide nécessaire à son utilisation.

6- L'étape de diffusion

6.1 Présence dans toutes les tribunes

L'étape de diffusion n'a pas attendu la fin des travaux pour être exécutée, mais elle a commencé dès la première année de cette recherche. En effet, il nous fallait sensibiliser le milieu à notre projet, à la fois pour y attirer l'attention de nos collègues mais aussi pour les préparer à prendre part à ses diverses étapes où leur participation était requise : la validation du test, sa passation expérimentale et élargie, la cueillette des résultats scolaires, et une fois le travail fini, le recours à notre test comme un outil de dépistage... Bref, comme dans la majorité des recherches, nous avons besoin du milieu à toutes les étapes de notre projet, et nous ne pouvions pas attendre la fin des travaux pour commencer l'étape de diffusion.

Au tout début, nous avons participé systématiquement aux colloques annuels des associations collégiales et en particulier à celui de l'AQISEP et de l'AQPC, où notre auditoire était vraiment large. Mais à mesure que notre projet avançait dans le temps, nous avons commencé à travailler avec des équipes dans les divers ordres d'études : primaire, secondaire, collégial et universitaire; et à partir de la troisième année de recherche, nous avons développé un projet d'envergure avec le milieu de la petite enfance, projet sur lequel nous reviendrons tantôt avec plus de précisions. En plus de tout cela, nous avons fait une tournée collégiale qui nous a amenés dans un grand nombre d'institutions collégiales à travers la province : institutions privées, publiques, de grande taille ou de petite taille, en milieu rural, en milieu urbain, etc., où nous avons soit donné des conférences qui s'adres-

saient à tout le personnel, soit supervisé une première séance de passation du test à un groupe classe afin de montrer concrètement à la personne-ressource responsable de la passation de notre test dans ces institutions comment il fallait procéder au juste. Accordons maintenant un petit moment au programme éducationnel que nous avons mis au point à l'intention du monde de la petite enfance.

6.2 Programme éducationnel conçu pour le monde de la petite enfance et expérimenté avec des groupes de RSG et d'éducatrices

Dans le but d'encourager nos collègues à s'engager dans ce domaine de la recherche, nous aimerions qu'ils sachent qu'il y a dans les divers milieux de l'éducation un intérêt extraordinaire pour le champ de l'intelligence émotionnelle et des intelligences multiples. Cet intérêt a constitué pour nous un moteur qui nous a incités d'une part à faire le maximum que nous avons pu faire dans le cadre de cette recherche, et d'autre part à trouver plusieurs applications éducatives pratiques dont certaines semblent avoir un avenir prometteur.

À titre d'exemple, nous citons ici un programme inspiré de nos travaux sur l'intelligence émotionnelle et sur les intelligences multiples, que nous avons mis au point et destiné au monde de la petite enfance. En effet, dans ce monde de la petite enfance, nous avons conçu et expérimenté un programme éducationnel destiné aux éducatrices œuvrant dans les Centres de la Petite Enfance (CPE), et aux responsables des services de garde rattachés à des bureaux coordonnateurs reliés au Conseil Québécois des Services Éducatifs à l'Enfance (CQSEE)¹⁷. Cette initiative a

intéressé autant les administrateurs et les praticiennes de ce domaine, ce qui nous a permis d'expérimenter notre programme avec succès, avec huit différents groupes d'intéressés, et nous allons sans doute lui assurer un suivi dans un avenir très rapproché.

Par ailleurs, il y a beaucoup d'ouvertures et de possibilités d'applications de cette recherche dans les divers ordres d'études, que ce soit au primaire, au secondaire ou à l'université, et pour cette dernière, dans les facultés des sciences de l'éducation en particulier, où déjà des groupes au campus de Lévis de l'UQAR et à l'UQTR ont déjà montré un vif intérêt pour notre projet et ont entamé avec nous une collaboration fort intéressante nous permettant d'être en contact direct avec de futurs enseignantes et enseignants et de les voir considérer sérieusement des avenues pédagogiques s'inspirant des habiletés pédagogiques retenues dans notre test.

On peut aussi penser à d'innombrables retombées dans le domaine du marché du travail, et dans les années récentes, on a vu des formations en intelligence émotionnelle se donner avec beaucoup d'intérêt à des gens de tout calibre dans les divers milieux du travail, par exemple au sein de quelques grandes compagnies privées et publiques comme Bombardier et Hydro-Québec.

Bref, on pourrait penser à un très grand nombre de domaines où il est possible d'introduire avec intérêt des formations inspirées des intelligences multiples en général et de l'intelligence émotionnelle en particulier, et de permettre ainsi aux gens qui suivraient ces formations d'avoir une meilleure connaissance de leurs diverses formes d'intelligence en général, et une meilleure exploitation de chacune d'elles et en particulier de

l'intelligence émotionnelle qui, tout compte fait, permet une meilleure utilisation des ressources personnelles et ultimement, une meilleure performance sur le plan intérieur et extérieur.

Conclusion

Dans ce projet, nous sommes partis de l'idée de faire une place à l'intelligence émotionnelle dans notre système d'éducation. Deux constats nous ont poussés dans ce sens : le premier c'est que le système d'éducation s'est engagé classiquement à assurer à sa clientèle une formation surtout intellectuelle; et le deuxième c'est que la dimension émotionnelle que l'éducation gagnerait à intégrer dans ses rangs a pris récemment une importance grandissante.

Devant cette réalité, notre souci était de trouver une façon d'intéresser nos collègues du réseau au domaine de l'intelligence émotionnelle et de mettre entre leurs mains un outil leur permettant de s'initier à ce domaine et d'apporter de l'aide à ceux de leurs élèves qui sont aux prises avec des carences émotionnelles pouvant affecter leur rendement scolaire. Notre façon de le faire a été de concevoir un test qui mesure le quotient émotionnel tout en initiant ceux et celles qui l'utilisent aux diverses habiletés constitutives de l'intelligence émotionnelle et tout en les incitant au développement de leurs propres habiletés dans ce domaine.

Dès lors, nous avons entrepris une analyse critique de la littérature afin de cerner la réalité de cette forme d'intelligence émergente qu'est l'intelligence émotionnelle et de ses composantes majeures; nous avons

ensuite construit un questionnaire visant à mesurer chacune des ces composantes; nous avons validé ce questionnaire et, à partir d'une clientèle représentative du réseau collégial, nous avons calculé les normes pour pouvoir pondérer le choix des réponses et reconnaître à chaque répondant un niveau de développement dans chacune des habiletés émotionnelles retenues; suite à cela, nous avons bâti un rapport de résultats intégré à la version en ligne du questionnaire et structuré en trois parties complémentaires. De cette façon, aussitôt qu'un répondant a fini de prendre position devant les 116 énoncés du questionnaire, énoncés forcément rattachés à l'une ou l'autre des diverses habiletés émotionnelles testées, le répondant identifié par le système grâce à un code d'accès qui lui est fourni pour accéder au questionnaire peut obtenir immédiatement son rapport de résultats en trois parties pour lesquelles il reçoit également des codes d'accès particuliers. Notre espoir c'est que toute cette opération puisse contribuer à intéresser les répondants au monde de l'intelligence émotionnelle et à les engager dans une perspective de connaissance d'eux-mêmes et d'auto-transformation, mais en même temps, nous avons espéré que par le détour de ce test, nous attirions l'attention de nos collègues sur ce domaine pour les y intéresser, car, à notre avis, l'éducation n'a pas fait assez de place à l'intelligence émotionnelle et à ses retombées.

Grâce à la collaboration d'un bon nombre de collègues qui ont accepté de superviser les séances de passation de notre test avec des groupes de leurs élèves, et grâce aussi à un très grand nombre d'élèves à travers le réseau qui ont accepté de passer notre test (1092

sujets) et de nous fournir leur cote R, nous avons pu calculer les corrélations entre le résultat scolaire et le résultat obtenu pour chacune des habiletés émotionnelles retenues dans notre test. Comme on a pu le lire dans cet article et comme on peut le voir d'une manière plus détaillée dans notre rapport final, notre hypothèse stipulant qu'à un QÉ élevé devrait correspondre une cote R élevée a été confirmée dans la quasi-totalité des habiletés testées. Cette confirmation a été obtenue grâce au coefficient de corrélation de Pearson, qui, s'il n'a pas été très fort a été quand même positif et constant et ce en conformité avec ce que nous avons prévu dès la présentation de notre projet de recherche à la direction du PAREA. On pourra lire le détail de toute cette opération dans notre rapport final, et nous pourrions discuter en personne avec ceux et celles que la question intéresse d'une façon particulière.

De retour au rapport de résultats, on aura remarqué que grâce aux codes particuliers fournis aux répondants, la confidentialité des données est protégée. Même dans les rapports écrits que chacun reçoit grâce à ses codes d'accès, jamais le nom du répondant n'est mentionné.

En outre, nous avons dédié ce questionnaire à la seule finalité de la croissance personnelle et du travail sur soi, et nous refusons catégoriquement qu'il soit utilisé à des fins de classement ou de sélection.

Nous espérons que les diverses institutions collégiales qui vont recevoir sous peu de notre part une invitation à utiliser notre matériel avec leurs élèves puissent recourir à notre test comme à un outil de dépistage que les élèves volontaires pourront passer à un moment de

leurs études collégiales, de préférence dès leur arrivée au cégep, afin qu'ils puissent détecter chez eux-mêmes des carences émotionnelles pouvant affecter leur réussite scolaire et afin qu'ils puissent bénéficier des recommandations faites sur mesure pour eux par notre programme pour s'engager dans un processus d'amélioration et d'autotransformation; bien entendu, ils pourront également à la lumière de leurs résultats à ce test trouver une aide particulière auprès des professionnels spécialisés, dédiés à l'aide des élèves dans leur environnement tels les API, les C.O., les psychologues et d'autres personnes œuvrant dans ces secteurs.

Il va de soi que le travail qui a été fait dans le cadre de cette recherche et qui a abouti à un test en ligne avec un rapport personnalisé a exigé beaucoup de travail ainsi que le développement d'une expertise qui n'était pas dans notre premier champ de spécialisation. Mais nous l'avons fait en nous entourant de spécialistes en informatique, en statistiques, en psychologie et en psychométrie, et nous estimons que grâce à l'apprentissage que ce travail nous a permis de faire, nous avons réussi à créer un outil validé pour aider les gens dans leur apprentissage, et nous n'avons aucune hésitation à confier cet outil aux personnes chargées d'aider nos élèves afin qu'elles l'ajoutent à leurs outils disponibles. Nous sommes convaincus que l'avenir de notre outil passe par ces spécialistes de l'aide individuelle et nous sommes également convaincus que nous pourrions améliorer sensiblement notre outil grâce à la collaboration et à la générosité de ces professionnels.

Ceux et celles qui sont intéressés à connaître les diverses étapes de notre recherche et notamment tout le chemi-

nement méthodologique que nous avons suivi dans sa réalisation pourront consulter notre rapport final dont ils trouveront une copie électronique sur le site du PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage). En outre, pour tout questionnement sur l'ensemble du processus et sur l'utilisation de notre test, ils pourront communiquer directement avec nous soit par téléphone, soit par courrier électronique qu'ils trouveront ci-après.

Joseph Chbat

Professeur de philosophie et chercheur retraité

Collège André-Grasset

Téléphone : 514-626-6650

Cellulaire : 514-233-6699

Adresses de courriel :

jchbat@videotron.ca

jchbat@grasset.qc.ca

Bibliographie

B

- Bar-On, R.** (1988). The development of an operational concept of psychological well-being. South Africa: Rhode University.
- Bar-On, R.** (1997) The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000)**. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In Reuven
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds)**. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Binet, A. Simon, T.**, (1905) Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau
- Binet, A., & Simon, T.** (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Année Psychologique, (11), 245-336.
- Boyatzis, R. E.** (1994). «Stimulating self-directed learning through the Managerial Assessment and Development Course». *Journal of Management Education*, 18(3), 304-323.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S.** (2003). «Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)». In R. Bar-on & J. D. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K.** (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker Handbook of emotional intelligence (pp. 343-362). San Francisco: Jossey Bass Books.
- Boyatzis, R.E.** (1999). *The financial impact of competencies in leadership and management of consulting firms*. Department of Organizational Behavior Working Paper, Case Western Reserve University, Cleveland, U.S.A.

C

- Caruso, D. R., & Mayer, J. D.** (1999). A quick scale of empathy. New York: Basic Books.
- Chernis, C. et M. Adler** (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Alexandria, Virginia : ASTD (American Society for Training and Development).
- Covey S.**(1999) *Les sept habitudes des gens efficaces*, coll. Coffragants
- Csikszentmihalyi, M.** (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M.** (1993). *The Evolving Self*, New York: Harper Collins.

F

- Filliozat, I.** (1998). *L'intelligence du cœur : confiance en soi, créativité, aisance relationnelle, autonomie*, Éd. Marabout.

Filliozat, I. (2001). *Que se passe-t-il en moi? Mieux vivre ses émotions au quotidien*. Éd. Lattès

Filliozat, I. (2002). *L'année du bonheur : 365 exercices de vie jour après jour*, Éd. Marabout.

G

GARDNER, H. (1991) *The unschooled mind: How children think and how children should teach*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). Cracking open the IQ box. In S. Fraser The bell curve wars (pp. 23-35). New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences. Myths and messages. Phi Delta Kappan, 200-209.

GARDNER, H. (1996) *Are there additional intelligences? In J. Kane (Ed.), Education, information and transformation*. New York: Prentice Hall.

GARDNER, H. 1993) *Multiple Intelligences (The theory in practice)*. New York: Basic Books.

Gardner, H., J. WALTER (1996). Les intelligences multiples. Traduit de l'américain par Nathalie Weinwulzel, Paris : Édition RETZ. pp.27-51.

Gardner, H., WALTER, J. (1983). *Frames of Mind*, New York, Basic Books.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*, Trad. T. Piélat, Paris : Éditions Robert Laffont, S.A.

Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*, Robert Laffont, Coll. « J'ai lu ».

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

Goleman, D. (1998b). What's makes a leader? Harvard Business Review.

Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle No 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Robert Laffont.

Goleman, D. (2000b). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, March-April.

Greenspan, S. (1998) *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*, Éd. Odile Jacob.

Guitouni, M. (2000). *Au coeur de l'identité, l'intelligence émotionnelle*, Éd. Carte blanche, 166 p.

L

LeDoux J.E. and Clugnet M.C. (1990). Synaptic plasticity in fear conditioning circuits: induction of LTP in the lateral nucleus of the amygdala by stimulation of the medial geniculate body. *Journal of Neuroscience*, 10(8): 2818-2824.

LeDoux J.E. and Clugnet M.C., Morrison S.F. (1990b). Unit responses evoked in the amygdala and striatum by electrical stimulation of the medial geniculate body. *Journal of Neuroscience*, 10(4): 1055-1061.

LeDoux J.E., Cicchetti P., Xagoraris A. and Romanski L.M. (1990c). The lateral amygdaloid nucleus: sensory interface of the amygdala in fear conditioning. *Journal of Neuroscience*, 10(4): 1062-1069.

- LeDoux J.E., Farb C. and Ruggiero D.A.** (1990d). Topographic organization of neurons in the acoustic thalamus that project to the amygdala. *Journal of Neuroscience*, 10(4): 1043-1054
- LeDoux, J.** (1995). Emotion: Clues form the Brain. *Annual Review of Psychology*, (46), 209-235.
- LeDoux, J. E.** (1996). The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. New York: Touchstone Books
- LeDoux, J.E.** (2001). SYNAPTIC SELF How our brains become who we are, New York, Vicking.

M

- Mayer, J. D. & Salovey, P.** (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D.** (1986). How mood influences cognition. *In* Sharkey N.E. *Advances in cognitive science* (Vol. 1). Chichester, England: Ellis Horwood.
- Mayer, J. D.** (2001). A field Guide to emotional intelligence. *In* J. Ciarrochi, & J. P. a. M. J. D. Forgas (Eds), *Emotional Intelligence in Everyday Life : a scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J. D., & Geher, G.** (1996). Emotional intelligence and the Identification of Emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.** (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.** (1997b). What is Emotional Intelligence? *In* P. Salovey, & D. Sluyter *Emotional development and emotional intelligence : Implications for educators* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. a. C. D. R.** (2000d). Selecting measures of emotional intelligence : the case of ability scales. *In* R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey Bass Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P.** (2000a). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P.** (1998a). The multifactor emotional intelligence scale . Unpublished report available from the authors.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P.** (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- 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.** (1997a). *Emotional intelligence test*. Virtual Knowledge: Needham, MA.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.** (2000b). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as personality and as mental ability. *In* R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* . San Francisco: Jossey Bass Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R.** (2000c). Models of emotional intelligence. R. J. Sternberg *Handbook of human Intelligence* . U.K:Cambridge : Cambridge University Press ed., pp. 396-420
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K.** (1990). *A broader*

conception of mood experience. Basic Books: New York.

Mayer, J. D., Salovey, P., Gomberg-Kaufman, S., & Blainey, K. (1990). A broader conception of mood experience. Basic Books: New York.

Mayer, J.D. & Peter Salovey (1995). « The intelligence of emotional intelligence », In *Intelligence*, 17(4), 433-442.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.(2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. New York: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (1999). MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1) Toronto, ON:MHS Publishers

S

Salovey, P. & J.D. Mayer (1990). « Emotional Intelligence » In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Hsee, C. K., & Mayer, J. D. (1993). Emotional Intelligence and the self-regulation of affect. In *Centry psychology series Handbook of mental control* (pp. 258-277). Yale U, New Harven.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker, Emotion, disclosure, and health (pp. 125-154). Washington, US: American Psychological Association.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism: The skills to conquer life's obstacles, large and small*. New York: Random House.

Seligman, M. E. P. (1994). *What you can change and what you can't: The ultimate guide to self-improvement*. New York: Alfred A. Knopf.

Seligman, M. E. P. (1995). *The optimistic child: How learned optimism protects children from depression*. New York: W. H. Freeman & Co.

Snyder, C. R. (1994). «Hope and optimism ». In V. S. Ramachandran, (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2 (pp. 535-542). San Diego, CA: Academic Press.

Snyder, C.R. (1999) . *Coping: The psychology of what works*. Éd. Oxford University Press.

Snyder, C.R. (1994) *Psychology of Hope: You Can Get There from Here*, Éd. Free Press

Références fin de document

1 Après avoir fonctionné au début des cégeps avec la **moyenne** des groupes pour comparer les élèves entre eux pour fins d'évaluation et de sélection, on a constaté qu'il y avait des iniquités dues au niveau des institutions forcément inégal. Il arrivait que les élèves ambitieux qui voulaient diminuer les obstacles à leur acceptation à l'université dans les facultés de leur choix affectionnaient particulièrement les cégeps de mauvaise réputation qui attiraient d'emblée une clientèle plutôt médiocre. Cela a fait réagir les responsables universitaires, notamment certains registraires consciencieux, qui se sont tourné du côté de la **cote Z** pour trouver une solution au problème.

Dans son essentiel, la **cote Z** se calcule en soustrayant de chaque valeur la moyenne de son groupe et ensuite, en divisant le résultat par l'écart-type de son groupe. Quand on applique le calcul de la cote Z sur toute une variable, cela donne ce qu'on appelle dans le jargon statistique une « variable centrée réduite ». Bref, la cote Z est une transformation arithmétique permettant de comparer les individus de deux groupes distincts, même si les groupes possèdent des moyennes et des écarts types différents.

2 Quant à la **cote R**, (cote de rendement au collégial), elle est venue corriger un autre écart qui n'était pas touché par le calcul de la cote Z, celui de la force des groupes auxquels appartient un individu dans les divers cours de son curriculum scolaire. Elle est utilisée par la plupart des universités québécoises en vue de gérer l'admission dans certains programmes très en demande. La cote R est calculée pour chaque cours, et c'est sa généralisation à l'ensemble des cours suivis qui constitue l'indice statistique majeur favorisant ou défavorisant l'acceptation d'un étudiant dans la faculté de son choix.

3 Voici quelques noms de penseurs qu'on associe au QI et qui ont contribué de près ou de loin à la mesure de l'intelligence : Binet, Carroll, Cattel, Cox, Galton, Guilford, Horn, Huteau, Lautrey, Mackintosh, Raven, Simon, Spearman, Stern, Sternberg, Terman, Thurstone, Weschler, Winner, etc.)

4 En effet, la formule du QI qui consiste à diviser l'âge mental du sujet par son âge réel et à multiplier ensuite le résultat par 100 provient non d'une connaissance réelle de la nature de l'intelligence, mais d'un calcul statistique construit à partir des résultats des répondants.

5 En plus d'être les premiers à travailler directement sur le nouveau concept d'intelligence émotionnelle, ces trois chercheurs seront parmi les plus productifs, car leurs travaux feront progresser ce concept depuis 1990 jusqu'à aujourd'hui.

6 Goleman, D. (1995), traduction française (1997) : *L'intelligence émotionnelle ou comment transformer ses émotions en intelligence*, Trad. T. Piélat, Paris : Éditions Robert Laffont, S.A.

7 Pour connaître ces deux auteurs associés dans un programme en ligne qui fait la promotion de la transformation intérieure associée à des compétences émotionnelles, on peut référer au Site Web intitulé « Outils pour la transformation » : <http://www.trans4mind.com/index-fr.html>

8 Ce ne sont là que quelques penseurs dans une liste qui s'étend à un nombre impressionnant de gens qui cherchent à utiliser divers aspects de l'intelligence émotionnelle dans leur domaine d'intérêt.

-
- 9** On peut citer en particulier le site Web Queendom.com qui contient seul une quarantaine de ces tests ainsi qu'un test assez élaboré sur l'intelligence émotionnelle. Mais il existe aussi plusieurs autres sites de par le monde qui vont dans le même sens.
- 10** Cette catégorie de tests est connue dans le milieu américain sous la dénomination de Self-Report Questionnaires.
- 11** Pour en savoir plus, on peut référer ici à l'excellent ouvrage de Joseph Ciarrochi et al. (2001) *Emotional intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*, publié par Psychology Press Inc. N.Y
- 12** De fait, ce que nous avons fait dans ce dossier lors de notre dernière recherche sur les attitudes et les pratiques pédagogiques au collégial nous a à la fois préparés à ce projet et donné le goût de nous y engager avec espoir de contribuer au développement de ce dossier qui prend une importance grandissante en éducation.
- 13** Ici aussi, les détails de cette expérience sont relatés par Dr Rich Handley, (doctorat en administration des affaires, M.A. en travail social, M.A. en éducation, et B.A. en sciences, et consultant en comportement organisationnel), une figure illustre dans le milieu de l'intelligence émotionnelle. On peut consulter cette étude à l'adresse Web suivante : <http://www.equiversity.com/DesktopModules/ViewDocument.aspx? DocumentID=519>
- 14** Les détails de cette expérience sont relatés par James D. A. Parker, du département de Psychologie, à l'université Trent, Peterborough, Ontario, dans un rapport publié sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.eq.org/cgi/frames.pl?id=81&title=EQ%20University>.
- 15** La CRC ou (cote de rendement collégial) est le nom complet de la Cote R expliquée et commentée à la note 2.
- 16** « Mise au point en tant qu'outil d'identification de traits psychologiques, l'analyse factorielle est particulièrement appropriée pour la validation de construit. Il s'agit essentiellement d'une technique statistique très raffinée pour analyser les liens entre les données behaviorales.» (Anastasi, 1994 :148)
- 17** De fait, nous avons engagé une sérieuse collaboration avec les gens qui travaillent dans ces milieux de la petite enfance, et nous avons mis au point un programme d'observation des jeunes enfants, visant à favoriser leur développement. Ce programme a été expérimenté avec quelques groupes de responsables de services de garde et d'éducatrices travaillant dans des CPE, et nous avons reçu une collaboration extrêmement positive à la fois de ces personnes qui sont sur la ligne de front avec nos enfants et des organismes qui veillent à leur encadrement pédagogique. D'ici peu, nous rendrons disponibles sur notre site web personnel à l'adresse josephchbat.com des extraits substantiels de ce programme afin de permettre à nos lecteurs d'avoir une petite idée du travail fait dans ce domaine, lequel travail est disponible en français et en anglais.