

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : VALIDATION D'UN  
PREMIER QUESTIONNAIRE ET ÉTUDE DU RÔLE DE LA COMPÉTENCE  
ÉMOTIONNELLE

THÈSE  
PRÉSENTÉE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
FLORENCE TSAKPINOGLU

MARS 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je souhaite débiter cette thèse en remerciant les personnes importantes qui ont joué un rôle dans l'obtention de mon doctorat.

Cette thèse est d'abord portée par une communauté scientifique profondément dévouée. Merci tout d'abord à François Poulin, d'avoir cru en moi dès mes débuts au baccalauréat et de m'avoir initié à la recherche scientifique. Je tiens aussi à souligner l'apport de Thérèse Bouffard et d'Annie Dubeau. Merci pour votre expertise et vos conseils essentiels au développement de cette thèse. Merci également à toute l'équipe de recherche en compétence émotionnelle. Un remerciement particulier à Holly Recchia, membre du comité d'évaluation, pour avoir pris le temps de prodiguer conseils et direction à ce travail. Enfin, j'aimerais remercier Hugues Leduc et Charles pour leur aide statistique, leur humour contagieux et leur dévouement.

Je tiens aussi à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), les Fonds de recherche du Québec — Société et Culture (FRQSC) et la Fondation de l'UQAM pour leur soutien financier.

Même si j'ai été entourée par une communauté exceptionnelle, la réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de ma directrice de recherche. Merci Marie-Hélène. Merci de m'avoir accueillie à bras ouverts dans votre équipe, de m'avoir accompagnée dans ce projet d'envergure et de m'avoir donné la chance de réaliser mon rêve.

Enfin, un merci tout particulier à mes proches. Merci à mes parents, Phrixo et Nathalie, qui m'ont enseigné l'importance de la curiosité et de la persévérance. Merci de m'avoir permis de rêver et de m'avoir soutenu tout au long de mon parcours. Merci à mes sœurs, Marika et Fanny, et à mon frère, Loukas, pour les longues soirées d'étude, les fous rires et les mots d'encouragements. Ces six dernières années n'auront pas toujours été faciles, mais elles m'auront permis de grandir et de développer de précieuses amitiés. Merci à toutes mes collègues et amies en or d'avoir rendu ce parcours plus doux, plus fou et surtout, pleins de souvenirs mémorables. Je ressens une profonde fierté à déposer cette thèse et une immense gratitude à l'égard de toutes les personnes merveilleuses qui m'ont accompagnée durant cette aventure.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES FIGURES .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
1.1 Cadre conceptuel .....	2
1.1.1 Le contexte particulier de la formation professionnelle .....	2
1.1.2 La réussite éducative .....	4
1.1.3 Les élèves à risque .....	7
1.1.4 La compétence émotionnelle.....	10
1.2 Objectifs et hypothèses.....	12
1.2.1 Article 1.....	12
1.2.2 Article 2.....	13
CHAPITRE 2 LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : VALIDATION D'UN PREMIER QUESTIONNAIRE (ARTICLE 1).....	16
2.1 Introduction .....	17
2.2 Cadre conceptuel .....	17
2.2.1 Le contexte particulier de la formation professionnelle .....	17
2.2.2 La réussite éducative .....	19
2.2.3 Cette étude.....	21
2.3 Méthodologie .....	22
2.3.1 Création du questionnaire.....	22
2.3.2 Échantillon et procédure.....	23
2.3.3 Stratégie d'analyse .....	23
2.3.4 Mesures .....	24
2.4 Résultats .....	25
2.4.1 Structure factorielle .....	25
2.4.2 Invariance de genre .....	28
2.4.3 Fiabilité .....	28
2.4.4 Fidélité test-rest.....	28
2.4.5 Validité externe .....	29
2.5 Discussion .....	30
2.6 Conclusion.....	32

CHAPITRE 3 LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC :  
EFFETS DIRECTS ET MODÉRATEURS DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE (ARTICLE 2)..38

3.1	Introduction .....	40
3.2	Contexte théorique .....	41
3.2.1	Le contexte particulier de la formation professionnelle .....	41
3.2.2	La réussite éducative .....	41
3.2.3	Les élèves à risque .....	42
3.2.4	La compétence émotionnelle.....	44
3.2.5	Cette étude.....	46
3.3	Méthodologie .....	46
3.3.1	Sujets.....	46
3.3.2	Déroulement.....	47
3.3.3	Considérations éthiques.....	47
3.3.4	Instrumentation .....	47
3.3.5	Méthode d'analyse de données.....	49
3.4	Résultats .....	50
3.4.1	Analyses descriptives et corrélationnelles.....	50
3.4.2	Effets modérateurs .....	52
3.5	Discussion des résultats.....	54
3.6	Conclusion.....	58
CHAPITRE 4 DISCUSSION GÉNÉRALE .....		64
4.1	Principaux résultats de la thèse.....	64
4.1.1	Opérationnalisation de la réussite éducative .....	64
4.1.2	Rôle de la compétence émotionnelle et ses composantes.....	66
4.1.3	Interactions entre la compétence émotionnelle et la santé mentale des élèves .....	67
4.2	Implications des résultats de la thèse.....	69
4.2.1	Implications pour la recherche .....	69
4.2.2	Implications pratiques et cliniques .....	70
4.3	Limites de la thèse et avenues de recherches futures.....	73
4.4	Conclusions .....	75
ANNEXE A QUESTIONNAIRE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE (QRÉ-FP) .....		76
ANNEXE B STATISTIQUES DESCRIPTIVES ADDITIONNELLES – ÉTUDE 1 ET 2 .....		78
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....		79
APPENDICE B QUESTIONNAIRES ÉTUDE 1 .....		84
APPENDICE C QUESTIONNAIRES ÉTUDE 2 .....		86

APPENDICE D CERTIFICATION ÉTHIQUE .....92  
APPENDICE E RENOUVELLEMENT CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....93  
BIBLIOGRAPHIE .....95

## LISTE DES FIGURES

### CHAPITRE I

- Figure 1.1 *Régression menée sur la réussite éducative à partir des composantes de la compétence émotionnelle.....14*
- Figure 1.2 *Effet modérateur des composantes de la compétence émotionnelle sur le lien entre les facteurs de vulnérabilité de l'élève et sa réussite éducative.....15*

### CHAPITRE II (ARTICLE 1)

### CHAPITRE III (ARTICLE 2)

- Figure 3.1 *Décomposition des interactions entre la régulation émotionnelle (modérateur) et les facteurs de vulnérabilité (anxiété trait, anxiété état et symptômes dépressifs).....53*

### CHAPITRE IV

## LISTE DES TABLEAUX

### CHAPITRE I

### CHAPITRE II (ARTICLE 1)

Tableau 2.1 *Matrice de saturation des items selon leur représentativité aux facteurs*.....26

Tableau 2.2 *Coefficients de corrélation interfacteurs et coefficients de Pearson pour la stabilité temporelle*.....28

Tableau 2.3 *Coefficients de corrélation entre les composantes de la réussite éducative et les construits apparentés*.....29

### CHAPITRE III (ARTICLE 2)

Tableau 3.1 *Coefficients de corrélation interfacteurs*.....51

Tableau 3.2 *Effets modérateurs de la régulation émotionnelle sur la réussite éducative*.....52

### CHAPITRE IV



## RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur un examen de la réussite éducative chez les élèves en formation professionnelle. Peu d'études ont été réalisées à ce sujet au Québec, ce qui restreint les données disponibles pour mettre sur pied des interventions efficaces pour favoriser la réussite des élèves. Or, la formation professionnelle occupe plus que jamais un rôle prépondérant dans l'économie québécoise. Il s'avère donc essentiel d'y accorder une attention particulière. Cette thèse participe aux efforts de valorisation de ce secteur de formation en proposant un premier outil permettant de mesurer la réussite éducative, de même qu'un examen du rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite des élèves en formation professionnelle. Pour ce faire, deux études comprenant chacune leur propre échantillon ont été conduites. Celles-ci sont rapportées sous forme de deux articles dans la thèse.

Le premier article vise à développer un questionnaire de réussite éducative chez les élèves en formation professionnelle (QRÉ-FP) et d'en valider les qualités psychométriques. L'instrument comprend 24 énoncés qui rendent compte des trois missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Un échantillon de 212 élèves francophones dans la région de Montréal a été recruté afin de participer à cette étude. Cinquante de ces individus ont été recontactés quatre semaines plus tard pour répondre au questionnaire une seconde fois. L'analyse factorielle exploratoire a révélé la présence de trois facteurs dont la stabilité temporelle et la consistance interne se sont avérées satisfaisantes. L'analyse factorielle confirmatoire a quant à elle démontré une bonne adéquation du modèle. Ces résultats soutiennent que le QRÉ-FP présente des qualités psychométriques solides.

Le deuxième article de cette thèse examine le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative en formation professionnelle. Pour ce faire, un nouvel échantillon de 177 élèves a répondu à un questionnaire mesurant leur compétence émotionnelle, leur réussite éducative et certains facteurs de vulnérabilité (symptômes anxieux, symptômes dépressifs). Les participant·e·s ont été invité·e·s à répondre de nouveau au questionnaire quelques mois après la fin de leur formation. Les résultats ont révélé que l'identification des émotions semble avoir un lien plus direct avec la réussite éducative que les composantes plus avancées de la compétence émotionnelle. Néanmoins, parmi les élèves rapportant de faibles symptômes anxieux et dépressifs, une régulation émotionnelle élevée aurait un effet modérateur qui leur permettrait d'atteindre une meilleure réussite éducative. L'effet protecteur escompté de la compétence émotionnelle sur la réussite éducative des élèves vulnérables n'a quant à lui pas été soutenu.

La discussion générale présente une intégration des résultats et souligne les contributions de la thèse. Les contributions des deux études y sont également discutées. Les implications pour la prévention et l'intervention pour favoriser la réussite éducative et la santé mentale des élèves en formation professionnelle sont proposées. Pour conclure, les limites de la thèse ainsi que des suggestions d'études futures sont formulées.

*Mots clefs : réussite éducative, formation professionnelle, élaboration de questionnaires, gestion des émotions, élèves à risque*

# CHAPITRE 1

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2019, la majorité des postes à combler au Québec exigeaient une formation professionnelle ou technique (Statistique Canada, 2019). Les données récoltées dans le cadre du Palmarès des carrières (2015) permettent d'estimer qu'il s'agit d'un phénomène grandissant qui est loin de s'estomper. Ces types de programmes sont donc essentiels pour combler les besoins dans le secteur de l'emploi de la province. La formation professionnelle de niveau secondaire demeure plus spécifique et plus courte en plus de garantir un taux de placement souvent supérieur aux programmes semblables au niveau collégial (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Elle s'avère ainsi un parcours privilégié pour une grande proportion d'élèves qui souhaitent terminer leur cheminement scolaire rapidement. Cependant, environ 20 % des élèves en formation professionnelle abandonnent avant l'obtention de leur diplôme (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Bien que l'abandon des études puisse parfois être le résultat d'une transition hâtive vers le métier choisi par l'élève (surtout en contexte de pénurie de main-d'œuvre), cet abandon peut dans bien des cas être attribuable à l'échec scolaire, qui représente le principal facteur prédictif du décrochage au secondaire (Fortin et coll., 2013). Les élèves qui présentent des symptômes anxieux ou dépressifs sont aussi particulièrement sujet·te·s à une faible réussite scolaire (Hartley et coll., 2012).

Lorsqu'on fait référence à l'échec ou à la réussite à l'école, la mesure de prédilection ne tient habituellement compte que des résultats scolaires de l'élève. Le concept de *réussite éducative* propose quant à lui une vision plus inclusive de la réussite, qui va au-delà des résultats scolaires en englobant également la réussite sociale et professionnelle (Lapostolle, 2006). Celle-ci semble convenir davantage à la formation professionnelle qui vise à offrir des outils concrets et appliqués aux élèves pour favoriser un accès rapide au marché du travail. Très peu d'études ont toutefois tenté de mesurer le concept de la réussite éducative (Tulk, 2013). En formation professionnelle, un effort a été fait afin de créer une mesure de réussite scolaire plus adaptée à la réalité des élèves (Dubeau et coll., 2017). À notre connaissance, il n'existe cependant aucun instrument permettant de mesurer la réussite éducative de manière exhaustive.

En adoptant une définition élargie de la réussite des élèves, on crée une occasion d'approfondir la recherche de ses prédicteurs. Il importe d'aller au-delà des prédicteurs scolaires « traditionnels » et de mettre davantage l'accent sur le développement de l'individu en tant que citoyen. À ce titre, la réussite éducative en formation professionnelle pourrait être en partie tributaire de la compétence émotionnelle des élèves (Durlak et coll., 2011 ; Valiente et coll., 2008). Celle-ci se définit par un ensemble d'habiletés

sociocognitives permettant à l'individu de gérer ses émotions, de manière à favoriser l'atteinte de buts et objectifs significatifs sur les plans personnel et social (Denham et coll., 2011). Une meilleure compétence émotionnelle chez les élèves en formation professionnelle se traduirait-elle en une plus grande réussite éducative? Bien que la compétence émotionnelle joue un rôle important dans le succès scolaire au primaire et au secondaire (Durlak et coll., 2011 ; Valiente et coll., 2008), peu d'études ont évalué son impact chez les populations étudiantes adultes et aucune étude n'a, à notre connaissance, étudié son rôle dans la réussite des élèves en formation professionnelle au Québec.

Cette thèse doctorale s'intéresse au rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en formation professionnelle, en particulier chez les élèves vulnérables qui présentent de symptômes anxieux et dépressifs. Pour ce faire, cette thèse proposera de créer un premier outil validé permettant de mesurer la réussite éducative en formation professionnelle. L'atteinte de cet objectif permettra ensuite d'étudier le lien entre la compétence émotionnelle et la réussite éducative. Enfin, le troisième objectif de cette thèse sera de vérifier l'hypothèse selon laquelle la compétence émotionnelle modèrerait la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite éducative.

## 1.1 Cadre conceptuel

### 1.1.1 Le contexte particulier de la formation professionnelle

Au Québec, l'apprentissage d'une profession s'effectue principalement par le biais de l'école (Hamelin, 2014). La formation professionnelle relève donc de la responsabilité du ministère de l'Éducation (MEQ). Elle représente un secteur important en termes d'effectifs avec plus de quarante mille diplômé·e·s par an (MEES, 2020). Ce secteur de niveau secondaire est organisé de manière complexe. Il se caractérise entre autres par un lien étroit avec le marché de l'emploi, ce qui se traduit notamment par une grande variété de formations et de cheminements possibles. Les centres de formation professionnelle ont également des règles de fonctionnement qui leur sont propres. Enfin, ils sont formés d'un bassin hétérogène d'élèves en termes d'âge, de parcours scolaire antérieur et d'expérience de travail (Beaucher et coll., 2021).

#### *Lien avec les politiques économiques*

La formation professionnelle représente un levier de développement économique essentiel au Québec. C'est plus de la moitié des postes à combler qui exigeaient une formation professionnelle ou technique en 2019 (Statistique Canada, 2019). Les vingt et un secteurs d'activité de la formation professionnelle sont au cœur du système de qualification de la main-d'œuvre québécoise (MELS, 2010). Certaines formations

sont même devenues obligatoires à l'entrée dans la profession, comme c'est le cas dans le domaine de la construction. Les connaissances, les compétences et la polyvalence de chaque employé·e s'imposent désormais à la seule force de ses bras (Dandurand, 1993 ; Perriguet, 2011). Cette situation crée une effervescence dans le domaine de la formation professionnelle (Hardy et Landreville, 1992 ; MEQ, 2002) :

À l'ère irréversible de la mondialisation, des économies et de la croissance accélérée des technologies, plus que jamais la [formation professionnelle] doit jouer un rôle déterminant dans l'essor d'une société qui désire se situer avantageusement sur l'échiquier de la compétitivité effrénée, du développement essentiel, de l'amélioration des conditions et du niveau de vie de ses citoyens. (Hamelin, 2014, p. 17)

### *Les formations*

En plus d'être divisée par secteur d'activités, la formation professionnelle se décline en trois filières d'études : les diplômes d'études professionnelles (DEP), les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) et les attestations d'études professionnelles (AEP ; MELS, 2010). Contrairement à la formation secondaire générale (souvent connue sous l'appellation « secteur jeunes ») ou à la formation générale aux adultes, chaque formation est spécifique à un métier et comporte un volet pratique plus long que le volet théorique. Selon le domaine d'étude, la formation menant au DEP s'étale sur une période de quelques mois à deux ans et comporte de 600 à 1800 heures de cours et de stages (MELS, 2010). Les deux autres types de formation professionnelle (ASP et AEP) sont plus courtes ; elles s'étalent rarement sur plus d'un an (Hamelin, 2014). Cette thèse se concentrera sur les élèves inscrit·e·s dans des formations relativement longues menant à un DEP. Ce type de formation requiert plusieurs prérequis du secondaire, mais peut être accessible par une passerelle. L'élève peut ainsi s'inscrire à son programme de formation professionnelle et terminer ses préalables de la formation secondaire générale de façon concomitante. La formation professionnelle est plus spécifique, moins longue et promet un taux de placement souvent supérieur aux programmes semblables au niveau collégial (MELS, 2014), ce qui la rend attrayante pour plusieurs.

### *Les élèves*

Depuis plus de vingt-cinq ans, la formation professionnelle connaît une hausse de fréquentation de près de 12 %, et ce, surtout grâce à une augmentation de l'inscription des femmes (Statistique Canada, 2019 ; MEES, 2020). Plus de cent mille personnes la fréquentent chaque année (MEES, 2020). Le pourcentage de femmes et d'hommes qui fréquentent les centres de formation professionnelle est aujourd'hui presque égal (MEES, 2020).

Le taux de diplomation chez les élèves inscrits dans une formation menant à un DEP est d'environ 80 % (MEES, 2020). Il s'avère pertinent de s'interroger sur les causes de l'abandon scolaire parmi ceux et celles qui ne complètent pas leur formation. Une piste d'explication pourrait être l'expérience d'une faible réussite éducative, et plus précisément de l'échec scolaire, qui est mise de l'avant de l'avant comme étant le principal facteur prédictif du décrochage au secondaire (Fortin et coll., 2013). En ce sens, une proportion importante des élèves qui décrochent en formation professionnelle étaient considéré·e·s à risque dès leur entrée dans le programme (Beaucher et coll., 2021).

### 1.1.2 La réussite éducative

#### *Contexte historique au Québec*

Depuis plus de cinquante ans, la société québécoise place l'éducation au centre de ses priorités (MEES, 2017). En 1960, le premier ministre de l'Éducation du Québec, Paul Gérin-Lajoie, lance la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent ; Gouvernement du Québec, 1963–1966) et le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Leur but sera d'examiner différents aspects du système éducatif québécois, notamment en faisant état de la situation en formation professionnelle, afin d'améliorer la qualité de l'éducation dispensée dans la province (MELS, 2010). En 1964, le dépôt du rapport Parent souligne l'importance de l'accessibilité, de l'égalité des chances et de la polyvalence des établissements scolaires. C'est alors que débute la métamorphose du secteur professionnel. Malgré les efforts du gouvernement, les inscriptions en formation professionnelle chutent. Cela mènera, en 1986, au Plan d'action Ryan pour revigorer la formation professionnelle au secondaire. Les programmes cibleront dès lors l'acquisition de compétences plus spécifiques. C'est également à ce moment que seront créés les diplômes d'études professionnelles (DEP) qui correspondent aux demandes du milieu du travail (MEQ, 2002).

En 1992, le Plan pour la réussite éducative voit le jour (MEQ, 1992). C'est la première fois que le concept de réussite éducative fait son apparition dans un document ministériel. La réforme de l'éducation, qui s'entamera en 2001, soutiendra l'idée que l'élève est au centre de ses apprentissages. Il incombe donc aux acteurs et actrices de l'école de l'outiller pour soutenir le développement de ses compétences, nécessaires à sa réussite. La réussite se définit ainsi par l'accomplissement des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier les élèves (MEES, 2017).

Quinze ans plus tard, le MEES publie la Politique de la réussite éducative qui se veut être un cadre de référence visant à orienter les actions gouvernementales pour les années à venir (MEES, 2017). Celle-ci

est orientée autour de six piliers : (1) la diplomation et la qualification ; (2) l'équité ; (3) la prévention ; (4) la maîtrise de la langue ; (5) le cheminement scolaire et (6) le milieu de vie. La présente thèse se concentrera sur les deux premiers objectifs en plus de s'intéresser à l'un des axes sur lesquels s'articule la Politique de la réussite éducative, soit l'atteinte du plein potentiel de tous et de toutes. La facilitation des transitions, notamment entre la formation professionnelle et le marché du travail, ainsi que la mise en place de formations pour apprendre tout au long de la vie, sont deux des principaux enjeux soulevés dans ce document. En particulier, le dernier point souligne l'importance d'élaborer des parcours de formation professionnelle diversifiés, axés sur le développement du Québec et sur l'intérêt des personnes (MEES, 2017). En somme, le gouvernement offre une définition complète de la réussite éducative. Il n'existe cependant pas d'outil permettant de savoir si les élèves en formation professionnelle atteignent bien les nouveaux critères de réussite mis de l'avant dans la réforme du système scolaire.

### *Définition*

Quand il est question de « réussite scolaire », la mesure de prédilection ne tient habituellement compte que des résultats scolaires de l'élève. Or, le concept de *réussite éducative* propose une vision large de la réussite, qui va au-delà des résultats scolaires en englobant aussi la réussite sociale et professionnelle (Lapostolle, 2006 ; Tulk, 2013). Parmi les définitions proposées, celle du ministère québécois de l'Éducation demeure la plus complète (2017) : la réussite éducative prend racine dans les trois missions de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier. La réussite scolaire, quant à elle, se limite à l'accomplissement d'une seule de ces missions : instruire (MEES, 2017). La vision très articulée et concrète de la réussite éducative offre l'avantage de pouvoir être opérationnalisée, donc mesurée (MEES, 2017). Néanmoins, très peu d'études ont tenté de mesurer ce concept tripartite (Tulk, 2013). Il n'existe d'ailleurs, à notre connaissance, aucun instrument permettant de mesurer la réussite éducative de manière exhaustive, quel que soit le niveau scolaire des élèves visé·e·s.

### *La réussite éducative en formation professionnelle selon les trois missions de l'école*

**Instruire.** La dimension « *instruire* » fait référence au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissance (MEES, 2017). Les indicateurs actuels du rendement scolaire (p. ex. résultats scolaires dans les relevés de notes) permettent de mesurer cette composante chez les élèves du secondaire en formation générale (Tulk, 2013). Cependant, la réussite scolaire n'est pas mesurée de la même façon en formation professionnelle. Les élèves de la formation professionnelle du secondaire sont évalué·e·s à la fin de chacune des compétences (anciennement appelées « modules ») qui composent le programme selon un système binaire (réussite/échec) dont l'issue est déterminée par un examen final. Ceux et celles qui

échouent à l'examen final de la compétence ont la possibilité de reprendre l'examen au moins une fois. Afin d'opérationnaliser le rendement de l'élève en formation professionnelle, il est donc utile de calculer un taux de réussite des compétences de l'élève. Cette méthode a été développée par Dubeau et al. (2017). Il s'agit de calculer un indice reflétant le nombre de tentatives effectuées avant de réussir chacune des compétences du programme. Ainsi, les élèves qui obtiennent la valeur 1 réussissent toujours leur examen final à la première tentative et n'ont pas à se prévaloir du service de reprise d'examen. Lorsque la valeur de l'indice s'approche de zéro, cela signifie que l'élève a dû reprendre les examens fréquemment avant d'obtenir la mention « succès » pour les compétences de son programme (Dubeau et coll., 2017). Le ratio réussites/tentatives est une mesure intéressante, mais celle-ci exige l'accès au relevé de notes de l'élève, ce qui peut s'avérer laborieux pour les chercheurs et chercheuses. Une mesure auto-rapportée apporterait l'avantage d'être plus facile à implémenter au niveau de la collecte et du traitement des données.

**Socialiser.** La dimension de la socialisation réfère à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité, le but étant de préparer les élèves à devenir des citoyennes et des citoyens responsables (MEES, 2017). Dans le milieu de la formation professionnelle, c'est l'apprentissage du vivre-ensemble qui est davantage mis de l'avant. En effet, les élèves sont amené·e·s à être en contact avec une pluralité d'individus, soit leurs pairs, le personnel enseignant, mais également les personnes responsables de la supervision de leur stage et, dans certains cas, leur employeur. Les élèves doivent donc posséder de bonnes habiletés de résolution de conflit, de coopération et une ouverture d'esprit. Une socialisation réussie leur sera utile non seulement durant leur parcours de formation, mais également après leur entrée sur le marché du travail.

**Qualifier.** La notion de réussite éducative est en partie ancrée dans la conception d'une réussite qui ne se définit pas nécessairement par l'atteinte du diplôme le plus élevé possible, mais plutôt par l'obtention d'un diplôme conduisant à une insertion professionnelle réussie (Glasman, 2010 ; Fayfant, 2014 ; MEES, 2017). Cela est particulièrement saillant en formation professionnelle. La proximité entre la formation suivie et l'emploi obtenu ainsi que l'utilité perçue de la formation par rapport à l'emploi occupé peuvent servir d'indicateurs pour mesurer la qualification de l'élève en formation professionnelle. Le premier critère (proximité formation-emploi) permet de savoir si l'élève réussit à se trouver un travail lié à sa profession, grâce ou non à sa formation. Le second (utilité de la formation) souligne l'utilité de la formation dans les tâches à réaliser en tant qu'employé·e.

Bien que ce soit tous les programmes précollégiaux qui soient visés par ces missions, la reconnaissance explicite d'une réussite qui va au-delà des connaissances revêt d'une pertinence particulière en formation

professionnelle, notamment en raison de son aspect pratique et de la proximité du milieu de formation et celui du travail.

### *Corrélat*

La réussite éducative a été associée à une adaptation psychosociale positive, comme l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Tulk, 2013). L'estime de soi globale réfère à l'attitude favorable ou défavorable d'un individu envers lui-même (Rosenberg, 1965). Le profil psychosocial des personnes avec une estime de soi élevée diffère de celles ayant une faible estime de soi. En effet, les personnes ayant une estime de soi élevée tendent à avoir un niveau de réussite scolaire plus élevé, moins de problèmes affectifs et démontrent plus de motivation et de persévérance lorsqu'ils font face à un échec (Harter, 1990 ; Hall, 2007 ; Pullmann et Allik, 2008). À ce titre, l'estime de soi est souvent associée positivement à la réussite scolaire (Gonzalez-Pienda et coll., 2002 ; Galand, 2016). Étroitement lié au concept d'estime de soi, le concept de sentiment d'efficacité personnelle fait référence au sentiment de compétence et de pouvoir d'agir d'un individu face à des situations exigeant une prise de décision ou des changements de vie dans des contextes spécifiques (Bandura, 2007). Le sentiment d'autoefficacité est également lié à un meilleur apprentissage (Deci et coll., 1991 ; Eisenman, 2007) et une plus grande réussite à l'école (Adeyinka et coll., 2011 ; Lecompte, 2004). Des études se sont également penchées sur le lien entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire ; celles-ci suggèrent qu'un plus haut niveau d'estime de soi et un meilleur sentiment d'efficacité sont associés à une plus faible intention de décrocher (Alivernini et Lucidi, 2011 ; Thibodeau et coll., 2021).

#### 1.1.3 Les élèves à risque

Parmi les cent mille personnes qui fréquentent annuellement les programmes de formation professionnelle, environ 20 % n'obtiendront pas leur diplôme (MEES, 2020). Bien que la spécificité, la durée et le taux de placement avantageux de ces formations (MELS, 2014) les rendent attrayantes, les chiffres concernant le décrochage concordent avec les données qui révèlent qu'une proportion importante d'élèves étaient considérés à risque dès leur entrée dans le programme (Beaucher et coll., 2021).

Il importe de définir les élèves à risque. Ces derniers présentent plusieurs caractéristiques qui les prédisposent à manifester divers problèmes d'adaptation (Schmidt et coll., 2003). Contrairement aux jeunes qui décrochent, les élèves à risque fréquentent l'école, mais ont une probabilité élevée de décrocher (Fortin et coll., 2004). On retrouve souvent chez les élèves à risque d'échec scolaire des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement et un faible statut socioéconomique (Janosz et coll.,



2000 ; Suh et coll., 2007). Les problèmes intériorisés représentent également un facteur de risque d'échec important (Hartley et coll., 2012). Dans l'étude de Beaucher et ses collègues (2021), parmi les 2680 élèves interrogés en formation professionnelle, c'est près de la majorité qui avaient reçu un diagnostic officiel concernant un trouble d'apprentissage (71,6 %) ou de santé mentale (20,3 %). Parmi les problèmes intériorisés, les troubles anxieux et dépressifs présentaient une forte prévalence dans ce sondage. En dépit de ce pourcentage inquiétant, le portrait détaillé de ces problèmes et leur lien avec la réussite éducative chez les élèves en formation professionnelle demeurent peu documentés ; ceux-ci mériteraient donc d'être étudiés séparément pour rendre compte de leurs rôles respectifs (Beaucher et coll., 2021).

L'identification des élèves à risque et des facteurs influençant leur réussite permettent d'étudier empiriquement les facteurs de protection et de résilience qui leur permettent de compléter leur formation, malgré leurs difficultés.

### *Facteurs influençant la réussite*

Le rendement scolaire prédit le décrochage dès le primaire (Alexander et coll., 2001). Cela est aussi le cas au secondaire (Battin-Pearson et coll., 2000 ; Bushnik et coll., 2004). Le fait d'avoir doublé une année ou échoué un ou plusieurs cours lors de leur formation secondaire générale accroît également le risque de décrochage scolaire des élèves (Alexander et coll., 2001 ; Balfanz et coll., 2007 ; Legleye et coll., 2009). Les études indiquent que les garçons présentent un risque plus élevé de devenir des décrocheurs que les filles (Battin-Pearson et coll., 2000 ; Goldschmidt et Wang, 1999 ; Lagana, 2004 ; MELS, 2012). Les problèmes de santé mentale sont également associés à un risque de décrochage élevé (Hartley et coll., 2012). Le stress relié à un changement de programme scolaire, comme cela a été documenté pour le passage du secondaire au cégep, peut notamment occasionner une fragilité psychologique. De manière similaire, l'entrée au programme de formation professionnelle pourrait être un événement stressant générant chez certaines personnes une détresse psychologique. Celle-ci affecte négativement la réussite scolaire et éventuellement, les chances d'obtenir un diplôme donnant accès à un bon emploi (Marcotte et coll., 2017). L'anxiété et la dépression sont les facteurs de risque psychologiques les plus répandus chez les collégiens et les collégiennes (Eisenberg et coll., 2013 ; Nelson et Gregg, 2012). Cette population sert de groupe de comparaison intéressant, puisqu'elle présente un groupe d'âge semblable à celui des élèves en formation professionnelle. La prévalence des problèmes de santé mentale est d'ailleurs particulièrement élevée chez les jeunes adultes (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2021 ; Baraldi et coll., 2015). Il existe toutefois très peu d'études menées sur les facteurs associés à la réussite chez les élèves en formation professionnelle (Beaucher et coll., 2021).

**Symptômes dépressifs.** La dépression est un trouble de santé mentale qui se caractérise principalement par une atteinte prolongée de l'humeur (Mirabel-Sarron, 2005). Plus précisément, ce désordre psychologique se qualifie par une humeur oscillant de la tristesse à la mélancolie, une faible estime de soi et une perte générale d'intérêt (anhédonie) pour les activités habituellement plaisantes. La dépression est une condition souffrante et handicapante qui peut notamment altérer le fonctionnement de l'individu dans les sphères relationnelle, scolaire et professionnelle, ainsi que sur le plan du sommeil et de l'alimentation (Organisation mondiale de la santé, 2018). Le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) (American Psychiatric Association [APA], 2013) présente une liste de symptômes diagnostiques correspondant à un épisode de dépression majeure : humeur extrêmement déprimée ou anhédonie (perte d'intérêt ou de plaisir), perte ou gain d'appétit, insomnie ou hypersomnie, agitation ou retard psychomoteur, fatigue ou perte d'énergie, sentiment d'être inadéquat, culpabilité, difficulté à se concentrer ou à prendre des décisions, idéations sur la mort ou le suicide, etc. Cinq symptômes, dont une humeur déprimée, doivent être présents pour poser un diagnostic (APA, 2013). Même sous le seuil de diagnostic, une symptomatologie dépressive peut engendrer beaucoup de souffrance et avoir une influence délétère sur le fonctionnement de l'individu (Dumas, 2013). Les femmes reçoivent un diagnostic de trouble dépressif presque deux fois plus fréquemment que les hommes (Pearson et coll., 2013). Les différences de genre demeurent significatives à travers les pays et les cultures (Van de Velde et coll., 2010).

**Symptômes anxieux.** L'anxiété peut se définir comme une réaction universelle vis-à-vis des situations ou des objets présentant un danger potentiel. Les sentiments de peur et d'angoisse par lesquels s'exprime l'anxiété sont parfois intenses et se manifestent simultanément par des réactions comportementales, cognitives, affectives et physiologiques. Celles-ci font partie de l'expérience normale de tout individu et lui permettent de s'adapter aux changements et aux défis qu'il doit affronter. La peur et l'angoisse deviennent pathologiques lorsqu'elles sont exagérées et inappropriées et qu'elles entravent le fonctionnement de la personne (APA, 2013 ; Dumas, 2013). Dans une étude nationale épidémiologique américaine, ce sont 12 % des individus âgés entre 18 et 24 ans qui ont rapporté avoir présenté des symptômes dans la dernière année pouvant conduire à un diagnostic de trouble anxieux (Arnett, 2015). Les études montrent que les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes sur les échelles d'évaluation de l'anxiété (Pearson et coll., 2013).

Somme toute, les élèves à risque d'échec scolaire sont plusieurs à s'inscrire en formation professionnelle (Beaucher et coll., 2021). Qu'ils ou elles soient aux prises avec des difficultés scolaires ou des problèmes intériorisés, ces facteurs de risque peuvent compromettre sérieusement la réussite de leur formation.

Certaines habiletés et compétences pourraient être essentielles afin de pallier ces obstacles ; c'est notamment le cas de la compétence émotionnelle.

#### 1.1.4 La compétence émotionnelle

##### *Définition*

La compétence émotionnelle représente un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant à l'individu de gérer ses émotions stratégiquement, afin de favoriser l'atteinte de buts personnels et sociaux (Denham et coll., 2015). Bien que les composantes varient selon les auteurs, nous retenons les cinq composantes proposées par Mikolajczak et al. (2020), soit l'identification des émotions, leur compréhension, leur expression, leur régulation et leur utilisation. La maîtrise des habiletés de base (identification, compréhension, expression) est un prérequis à la mise en œuvre efficace des habiletés supérieures (régulation, utilisation). En s'exerçant, il est possible d'intérioriser ces stratégies afin de les utiliser de manière autonome (Denham et coll., 2015 ; Saarni, 1999). La compétence émotionnelle se consolide à mesure que l'individu élargit ses interactions sociales, notamment lorsqu'il commence à fréquenter un nouvel établissement scolaire pour entamer un programme de formation (Diamond et Aspinwall, 2003).

##### *Cadre théorique : Approche fonctionnaliste des émotions*

La présente étude est guidée par la perspective théorique de l'approche fonctionnaliste des émotions (Campos et coll., 1994 ; Saarni, 2006). Celle-ci stipule que les émotions ont pour fonction de guider les actions d'un individu vers l'atteinte de ses buts. Les émotions sont générées par des événements susceptibles d'avoir un impact sur la réalisation de ceux-ci. Par exemple, si un·e élève s'est fixé·e comme objectif de réussir son programme de formation professionnelle, mais qu'il obtient une évaluation négative de ses apprentissages, il est normal, voire utile, qu'il ressente des émotions négatives comme de la colère, de la déception ou de l'anxiété. Selon l'approche fonctionnaliste, les actions entreprises en réponse à son état émotif importent davantage que la nature exacte de l'émotion. Les personnes qui ont une compétence émotionnelle élevée sont plus enclines à prêter attention aux émotions ressenties, à les identifier correctement et à comprendre ce qui les a générées. Elles sont aptes à réguler leur intensité pour ensuite choisir une action permettant de corriger la situation les ayant engendrées. Sa déception face à une évaluation négative informe l'élève que ses stratégies d'apprentissage ou de préparation aux évaluations sont déficientes. Cette déception aura ultimement un impact positif si elle l'amène à ajuster ses comportements et stratégies en vue de réussir ses prochaines évaluations.

Lorsqu'un individu entreprend une formation professionnelle, cette transition peut donner lieu à des émotions tant positives que négatives, comme une excitation face aux nouveaux apprentissages entremêlée d'anxiété par rapport à la nouveauté ou à une crainte de l'échec (Villemagne, 2011). Une compétence émotionnelle élevée, particulièrement sur le plan des composantes plus avancées, devrait l'aider à gérer efficacement ces émotions et contribuer à sa réussite éducative.

### *Compétence émotionnelle et réussite éducative en formation professionnelle*

La compétence émotionnelle est un indicateur important de la réussite à l'école. À l'enfance et à l'adolescence, la compétence émotionnelle permet de prédire le succès scolaire, souvent au-delà de certains prédicteurs bien connus comme les aptitudes cognitives et le statut socioéconomique familial (Arsenio et Loria, 2014 ; Bierman et coll., 2008 ; Gumora et Arsenio, 2002 ; Raver, 2003 ; Valiente et coll., 2008). La compétence émotionnelle favorise particulièrement le rendement des adolescent·e·s ayant des difficultés scolaires (Petrides et coll., 2004). Quelques études suggèrent que la compétence émotionnelle peut aussi contribuer à l'adaptation scolaire, sociale et professionnelle des jeunes adultes (Aloia et Solomon, 2015). Au-delà des aptitudes scolaires et du statut socioéconomique familial, il a aussi été montré que l'autorégulation est un déterminant important du niveau d'éducation des jeunes adultes (Véronneau et coll., 2014). Selon Parker et al. (2004), la réussite scolaire chez des étudiantes et étudiants en première année d'études universitaires dépend en grande partie de leur compétence émotionnelle. Les personnes qui présentent le rendement le plus élevé en fin d'année scolaire se distinguent des plus faibles par leur capacité à identifier et à réguler leurs émotions. De plus, les individus souffrant d'un déficit de l'attention avec hyperactivité ont une plus grande probabilité de présenter un déficit dans la perception des émotions des autres et dans la communication de leurs propres émotions, ce qui accroît leurs risques de vivre des difficultés interpersonnelles (Friedman et coll., 2003). La compétence émotionnelle peut également agir comme modérateur face à certains facteurs de risque tels que la dépression et l'anxiété (Goleman, 2006).

Au niveau professionnel, la compétence émotionnelle facilite l'atteinte d'une qualité de vie satisfaisante et l'adaptation au milieu de travail et peut aussi atténuer l'impact de faiblesses cognitives sur la performance et sur l'engagement dans des comportements éthiques au travail (Côté et Miners, 2006 ; Mikolajczak et coll., 2007). Il a été rapporté que la compétence émotionnelle est associée à une meilleure performance au travail, en particulier pour les emplois impliquant des niveaux élevés de contact interpersonnel, tels que les professions liées au service (p. ex. ventes, soins infirmiers, centres d'appels ; Brasseur et coll., 2013). Joseph et Newman (2010) spécifient un modèle progressif (en cascade) des composantes de la compétence émotionnelle, dans lequel l'identification des émotions précède la compréhension des émotions, qui à son

tour permettra une régulation consciente des émotions et une meilleure performance professionnelle. Le rôle de la régulation des émotions est identifié par ces chercheurs·e·s comme une dimension clé de la compétence émotionnelle en ce qui a trait aux performances au travail. Les composantes plus avancées semblent donc être davantage liées à la réussite professionnelle. Plus encore, celles-ci pourraient ainsi être associées à une meilleure réussite éducative pour des élèves en formation professionnelle.

Somme toute, malgré une excellente maîtrise des compétences pratiques liées à leur futur métier, une faible compétence émotionnelle peut entraîner des effets délétères sur la réussite éducative des élèves en formation professionnelle et sur leur intégration au marché de l'emploi. Or, une compétence émotionnelle élevée pourrait favoriser la réussite éducative des élèves à risque en jouant le rôle de facteur de protection.

## 1.2 Objectifs et hypothèses

Cette thèse doctorale examine le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en formation professionnelle. L'accent sera mis sur le rôle potentiellement protecteur de la compétence émotionnelle chez les élèves vulnérables.

### 1.2.1 Article 1

La visée de cet article est de développer un instrument de mesure de la réussite éducative en formation professionnelle et d'en valider les qualités psychométriques. Destinée à des adultes en formation professionnelle ou ayant récemment terminé cette formation, l'échelle vise à mesurer les trois composantes de la réussite éducative : instruire, socialiser, qualifier (MEES, 2017). Ce questionnaire (disponible à l'Annexe A) est également indispensable à la réalisation des objectifs de l'article 2.

Cet objectif général se divise en trois sous-objectifs :

1. La structure factorielle et la validité interne de l'instrument seront mesurées afin de vérifier que le questionnaire permet de distinguer clairement les trois composantes mentionnées plus haut (instruire, qualifier, socialiser). Nous émettons l'hypothèse que la structure factorielle révélera un modèle en trois facteurs.
2. La stabilité temporelle de ce même questionnaire sera évaluée par une procédure test-retest ; un sous-échantillon d'élèves répondra de nouveau au questionnaire, quatre semaines après la première passation. Il est attendu que la corrélation entre le score de réussite éducative au T1 et au T2 sera positive et significative.

3. Le dernier sous-objectif vise à vérifier la validité externe (validité convergente) du questionnaire en examinant les relations entre la réussite éducative, ses composantes et des concepts qui leur sont apparentées dans la littérature, tels que le ratio réussites/tentatives reflétant le nombre d'échecs aux compétences du programme de formation, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Une corrélation positive significative est attendue entre la réussite éducative et les trois autres concepts, soit l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et le ratio réussites/tentatives.

## 1.2.2 Article 2

### *Objectif 1*

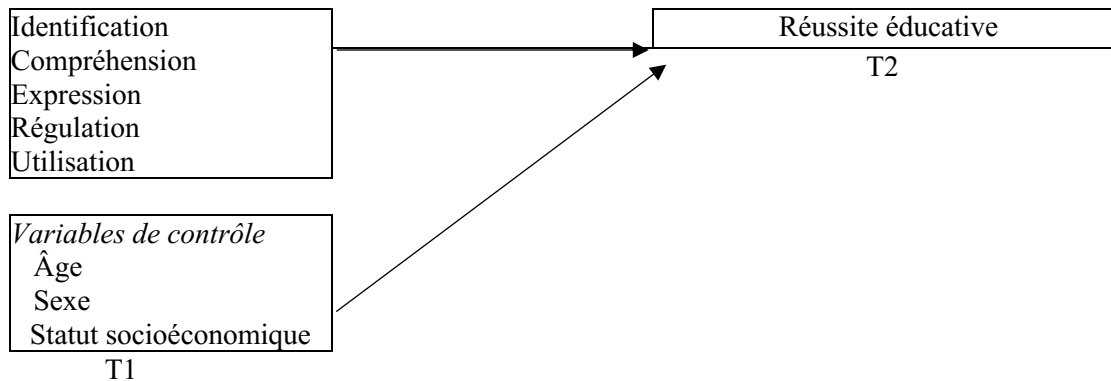
Le premier objectif vise à comprendre le rôle de la compétence émotionnelle et de ses composantes (identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions ; Mikolajczak et coll., 2020) dans la réussite éducative d'élèves en formation professionnelle. Le modèle d'analyse proposé contrôle pour l'âge, le sexe et le statut socioéconomique de l'élève. Étant donné les différences de genre au niveau de la compétence émotionnelle (Brackett et Salovey, 2006), des symptômes anxieux et dépressifs (Pearson et coll., 2013) et des facteurs de risque scolaires (MELS, 2012), l'invariance de genre sera également testée. Les analyses longitudinales pour l'article 2 seront réalisées sur deux temps de mesure : temps 1 (T1, lorsque les élèves sont au début de leur formation professionnelle) et temps 2 (T2, quelques mois après la fin de la formation).

Nous émettons les hypothèses suivantes :

1. La compétence émotionnelle étant positivement liée au succès scolaire (Arsenio et Loria, 2014 ; Valiente et coll., 2008), il est attendu que les élèves ayant une plus grande compétence émotionnelle (T1) témoignent d'une plus grande réussite éducative à l'issue de leur parcours de formation professionnelle (T2). Ce modèle est illustré à la Figure 1.1.
2. Considérant le nombre de défis auxquels les élèves sont confronté·e·s en formation professionnelle et lors de la transition vers le marché de l'emploi, les scores aux composantes de compétence émotionnelle plus avancées, telles l'utilisation et la régulation des émotions, seront plus fortement associés à la réussite éducative des élèves que les composantes de base.

Figure 1.1

Régression menée sur la réussite éducative à partir des composantes de la compétence émotionnelle



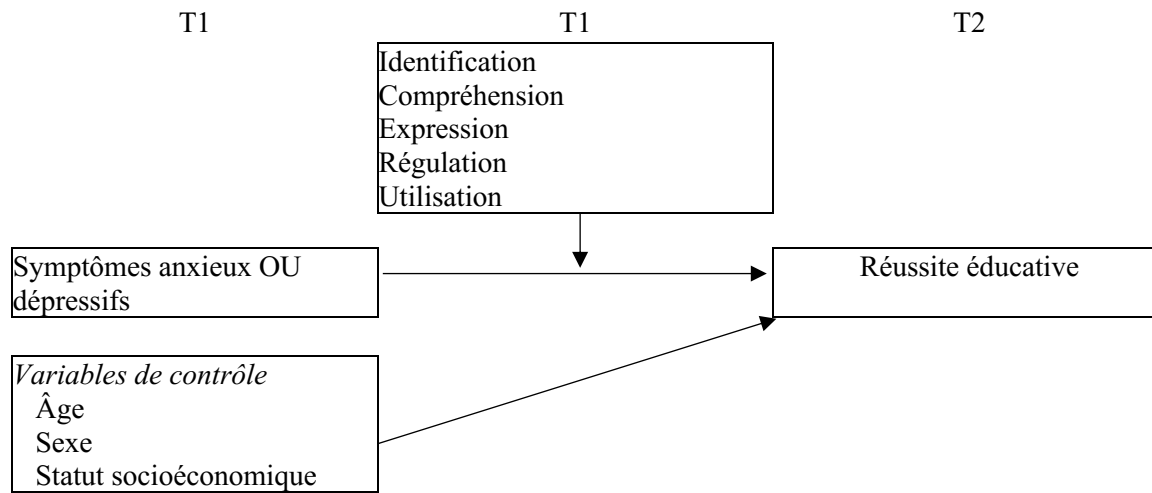
### Objectif 2

Le deuxième objectif porte sur l'examen des relations entre la présence de problèmes intériorisés, la compétence émotionnelle et la réussite éducative. Plus précisément, il vise à examiner si la compétence émotionnelle est un modérateur de la relation entre les symptômes anxieux et dépressifs de l'élève (variables indépendantes ; Temps 1) et sa réussite éducative (variable dépendante ; Temps 2) — voir figure 1.2. Les analyses ont été exécutées séparément pour chaque variable indépendante et pour chaque modérateur. Les modèles contrôlent pour l'âge, le sexe et le statut socio-économique de l'élève. En tout, c'est quinze modèles qui ont été testés.

Comme la compétence émotionnelle favoriserait particulièrement le rendement des élèves vulnérables (Petrides et coll., 2004), il est attendu qu'un niveau élevé de compétence émotionnelle ait un effet protecteur favorisant la réussite éducative, en particulier chez ces élèves. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse que chez les élèves présentant des facteurs de vulnérabilité (symptômes anxieux ou dépressifs élevés), une bonne compétence émotionnelle agira comme facteur de protection favorisant leur réussite.

Figure 1.2

*Effet modérateur des composantes de la compétence émotionnelle sur le lien entre les facteurs de vulnérabilité de l'élève et sa réussite éducative*



Les deux études seront présentées plus en détail dans les prochains chapitres de la thèse. Une discussion générale intégrant les résultats de ces deux articles s'en suivra.



## CHAPITRE 2

### LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : VALIDATION D'UN PREMIER QUESTIONNAIRE (ARTICLE 1)

*Publié dans la Revue canadienne de l'éducation, janvier 2023*

#### Résumé

Considérant l'absence d'outils permettant de mesurer la réussite éducative en formation professionnelle, cette étude visait à développer et à valider un tel instrument. Le Questionnaire de réussite éducative en formation professionnelle (QRÉ-FP) comprend 24 énoncés mesurant la réussite éducative selon les trois missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier. Une collecte par questionnaire a été effectuée en personne auprès de 212 élèves francophones dans la région de Montréal, dont 50 ont répondu de nouveau 4 semaines plus tard. Le QRÉ-FP présente des qualités psychométriques solides. L'analyse factorielle exploratoire révèle trois facteurs (instruire, socialiser, qualifier) possédant une stabilité temporelle et une consistance interne satisfaisantes. L'analyse factorielle confirmatoire démontre une bonne adéquation du modèle tripartite. L'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle sont corrélés aux scores du QRÉ-FP. En conclusion, ce questionnaire offre un outil utile en contexte de recherche et d'intervention auprès des élèves en formation professionnelle.

*Mots-clés : réussite éducative, formation professionnelle, élaboration de questionnaires, parcours scolaire, validité psychométrique.*

#### Abstract

Considering the lack of tools for measuring educational success in vocational training, this study aimed to develop and validate a new measure for that purpose. The Questionnaire on Educational Success in Vocational Training (QRÉ-FP) is a 24-item scale that measures educational success by taking into account the three missions of Quebec schools: to educate, socialize, and qualify students. Data collection was conducted in person with 212 francophone students in the Montreal area, including 50 who responded again four weeks later. The QRÉ-FP has strong psychometric properties. Exploratory factor analysis reveals three factors (instruct, – socialize, – qualify) with satisfactory temporal stability and internal consistency. The confirmatory factor analysis showed good model fit as a function of the three-part model.

Self-esteem and self-efficacy are correlated with QRÉ-FP scores. In conclusion, this questionnaire offers a useful tool in the context of research and intervention with students in vocational training.

*Keywords: educational success, vocational training, questionnaire development, educational pathways, psychometric validity.*

## 2.1 Introduction

Les données récoltées dans le cadre du Palmarès des carrières (2015) permettent d'estimer qu'actuellement près de 80 % des postes à pourvoir au Québec exigent une formation professionnelle ou technique. Ainsi, ces types de programmes sont essentiels pour combler des emplois dont la société a besoin au Québec. La formation professionnelle de niveau secondaire est plus spécifique, moins longue et promet un taux de placement souvent supérieur aux programmes semblables de niveau collégial (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Conséquemment, elle s'avère un parcours de choix pour plusieurs élèves qui souhaitent terminer leur cheminement scolaire rapidement. Toutefois, près du cinquième des élèves en formation professionnelle abandonnent leurs études (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). Ce phénomène pourrait notamment être attribuable à l'échec scolaire qui constitue l'un des principaux facteurs prédictifs du décrochage au secteur secondaire (Fortin et coll., 2013). Or, quand il est question d'échec ou de réussite scolaire, la mesure de prédilection ne tient habituellement compte que des résultats scolaires de l'élève. Le concept de réussite éducative propose quant à lui une vision plus large de la réussite, qui va au-delà des résultats scolaires en englobant également la réussite sociale et professionnelle (Lapostolle, 2006). Cette vision de la réussite est plus adaptée au secteur de la formation professionnelle puisque ces programmes visent à offrir aux élèves des outils concrets et appliqués pour un accès rapide au marché du travail. Très peu d'études ont néanmoins tenté de mesurer le concept de la réussite éducative (Tulk, 2013). Il n'existe d'ailleurs, à notre connaissance, aucun instrument permettant de la mesurer de manière exhaustive. L'objectif de la présente étude vise à combler cette lacune en développant un premier questionnaire mesurant la réussite éducative pour des élèves en formation professionnelle et d'en valider les qualités psychométriques.

## 2.2 Cadre conceptuel

### 2.2.1 Le contexte particulier de la formation professionnelle

La formation professionnelle au Québec relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation (MEQ). Elle représente un secteur important avec plus de 40 000 diplômé·e·s par an (MEES, 2020). Les

programmes offerts sont de niveau secondaire. Ce secteur se caractérise notamment par un lien étroit avec le marché de l'emploi, ce qui se traduit par une grande variété de formations et de cheminements possibles. Les centres de formation professionnelle ont également des règles de fonctionnement qui leur sont propres. Enfin, ils sont formés d'un bassin hétérogène d'élèves en matière d'âge, de parcours scolaire antérieur et d'expérience de travail (Beaucher et coll., 2021).

### *Lien avec les politiques économiques*

Les formations professionnelles se trouvent au cœur du système de qualification de la main-d'œuvre (MELS, 2010). Certaines d'entre elles sont même obligatoirement préalables à l'accès à la profession (p. ex., une grande partie des métiers de la construction). Ainsi, ce secteur de formation s'avère un levier de développement économique essentiel. En 2019, la majorité des postes à pourvoir au Québec exigeaient une formation professionnelle ou technique (Statistique Canada, 2019). Les connaissances, les compétences et de la polyvalence des employé·e·s occupent aujourd'hui une place prépondérante (Dandurand, 1993 ; Perriguet, 2011). Cela crée une effervescence dans le secteur de la formation professionnelle (Hardy et Landreville, 1992 ; ministère de l'Éducation [MEQ], 2002) :

À l'ère irréversible de la mondialisation, des économies et de la croissance accélérée des technologies, plus que jamais la [formation professionnelle] doit jouer un rôle déterminant dans l'essor d'une société qui désire se situer avantageusement sur l'échiquier de la compétitivité effrénée, du développement essentiel, de l'amélioration des conditions et du niveau de vie de ses citoyens. (Hamelin, 2014, p. 17)

### *Les formations*

La formation professionnelle se distingue de la formation secondaire générale (souvent connue sous l'appellation « secteur jeunes ») et de la formation générale des adultes. Ses programmes majoritairement pratiques et spécifiques à un métier font d'elle un secteur de formation unique pouvant s'échelonner sur une période de quelques mois à deux ans, selon le domaine d'étude. Bien qu'il existe plusieurs types de formations professionnelles, cette recherche se concentre sur les élèves inscrit·e·s dans des formations relativement longues menant au diplôme d'études professionnelles ([DEP] MELS, 2010). Ce type de formation exige des prérequis du secondaire, mais est également accessible par une passerelle depuis le secteur jeunes. L'élève peut ainsi s'inscrire à son programme de formation professionnelle et terminer ses préalables de la formation secondaire générale de façon concomitante. Sa spécificité, sa courte durée et ses taux de placement avantageux sont des atouts qui rendent la formation professionnelle attrayante pour plusieurs personnes (MELS, 2014).

## *Les élèves*

La formation professionnelle connaît une hausse de fréquentation de près de 12 % depuis les années 1990, et ce, surtout grâce à une augmentation de l'inscription des femmes (Statistique Canada, 2019 ; MEES, 2020). Ce sont plus de 100 000 personnes qui s'y inscrivent chaque année (MEES, 2020). Les hommes sont légèrement plus nombreux (51 %) que les femmes à fréquenter les centres de formation professionnelle (MEES, 2020). Parmi les femmes, la grande majorité se retrouve dans quatre secteurs de formation : administration, commerce et informatique (45 %), santé (25 %), soins esthétiques (7 %), et alimentation et tourisme (6 %) (MEES, 2020).

Le taux de diplomation chez les élèves inscrit·e·s dans une formation menant à un DEP est d'environ 80 % (MEES, 2020). L'échec scolaire est mis de l'avant comme étant le principal facteur prédictif du décrochage au secondaire (Fortin et coll., 2013). Une proportion importante des décrocheurs et décrocheuses de la formation professionnelle étaient d'ailleurs considérés comme à risque dès leur entrée dans le programme (Beaucher et coll., 2021).

### 2.2.2 La réussite éducative

#### *Contexte historique au Québec*

La société québécoise place l'éducation au centre de ses priorités depuis plus de cinquante ans (MEES, 2017). En 1960, le premier ministre de l'Éducation du Québec, Paul Gérin-Lajoie, lance la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) et le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Leur but : examiner les différents aspects du système éducatif québécois, en faisant notamment état de la situation en formation professionnelle, afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province (MELS, 2010). Le dépôt du Rapport Parent en 1964 met de l'avant l'importance de l'accessibilité, de l'égalité des chances et de la polyvalence au sein des établissements scolaires (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent], 1963–1966). C'est alors que s'amorce une métamorphose du secteur professionnel. En dépit des efforts gouvernementaux, les inscriptions en formation professionnelle chutent. Cela mènera, en 1986, au Plan d'action Ryan ayant pour but de revigorer ce secteur de formation. En réponse aux demandes du milieu du travail, les DEP seront notamment créés (MEQ, 2002). Les programmes cibleront dorénavant l'acquisition de compétences plus spécifiques.

En 1992, le Plan pour la réussite éducative voit le jour (MEQ, 1992). Il s'agit de la première apparition du concept de réussite éducative dans un document ministériel. La réforme de l'éducation, qui s'entamera en 2001, soutiendra l'idée que l'élève est au centre de ses apprentissages. Conséquemment, l'école se voit confier la tâche d'outiller ses élèves afin de soutenir le développement de leurs compétences, nécessaires à la réussite. Cette dernière se définit alors par l'atteinte des trois missions : instruire, socialiser et qualifier les élèves (MEES, 2017).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur publiera, près de quinze ans plus tard, la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Celle-ci se veut un cadre de référence visant à orienter les actions gouvernementales pour les années à venir. Elle poursuit plusieurs objectifs : (1) la diplomation et la qualification, (2) l'équité, (3) la prévention, (4) la maîtrise de la langue, (5) le cheminement scolaire et (6) le milieu de vie. La présente étude se concentre sur les deux premiers objectifs en plus de s'intéresser à l'un des axes de la Politique de la réussite éducative : l'atteinte du plein potentiel de tous et toutes. La facilitation des transitions (p. ex., entre la formation professionnelle et le marché du travail) ainsi que la mise en place de formations pour les élèves de tout âge sont deux des principaux enjeux soulevés. Ce document souligne aussi l'importance d'élaborer des parcours de formation diversifiés, axés sur le développement du Québec et l'intérêt des personnes (MEES, 2017). En somme, le gouvernement offre une définition complète de la réussite éducative. Il n'existe cependant pas d'instrument permettant de mesurer l'atteinte des nouveaux critères de réussite mis de l'avant dans la réforme du système scolaire (Tulk, 2013). En formation professionnelle, un effort a été fait afin de créer une mesure de la réussite scolaire plus adaptée à la réalité des élèves (Dubeau et coll., 2017). À notre connaissance, il n'existe cependant aucun instrument permettant de mesurer la réussite éducative de manière exhaustive. La présente étude vise à pallier cette lacune en développant un premier outil de mesure de la réussite éducative. Le développement d'un tel questionnaire permettrait notamment au personnel des centres de formation professionnelle et aux membres de la communauté scientifique de vérifier l'efficacité des mesures mises en place pour favoriser la réussite des élèves.

### *La réussite éducative en formation professionnelle*

**Instruire.** La dimension « instruire » réfère au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances (MEES, 2017). Les indicateurs actuels du rendement scolaire (p. ex., notes) permettent de mesurer cette composante chez les élèves en formation générale au secondaire (Tulk, 2013). Or, la réussite scolaire est mesurée autrement en formation professionnelle. Les élèves sont plutôt évalué·e·s selon un système binaire (réussite/échec) à la fin de chacune des compétences (anciennement appelées « modules ») qui composent leur programme. Dans l'éventualité d'un échec, il est possible de reprendre l'examen final.

C'est seulement devant un nouvel échec à l'examen de reprise que l'élève doit recommencer la compétence. Pour opérationnaliser le rendement scolaire global de l'élève en formation professionnelle, il apparaît utile d'être en mesure de calculer un taux de réussite des compétences de l'élève sous forme de ratio réussites/tentatives. Cette méthode, implantée par Dubeau et coll. (2017), consiste à calculer un indice reflétant le nombre de tentatives effectuées avant de réussir l'examen final pour chacune des compétences au programme. Ainsi, l'élève qui obtient la valeur 1 réussit toujours son examen final à la première tentative et n'a pas à reprendre d'examen ni de compétence. La valeur de cet indice s'approche de zéro pour les élèves qui doivent reprendre des examens fréquemment avant d'obtenir la mention « succès » (Dubeau et coll., 2017).

**Socialiser.** La dimension de la socialisation fait référence à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité pour préparer les élèves à devenir des citoyen·ne·s responsables (MEES, 2017). L'apprentissage du vivre-ensemble est d'ailleurs mis de l'avant en formation professionnelle. En effet, les élèves sont non seulement en contact avec leurs pairs et le personnel enseignant, mais également avec leurs superviseur·e·s de stage, leurs collègues de travail et, dans certains cas, leurs employeurs et employeuses. Ils doivent donc développer de bonnes habiletés de résolution de conflit, de coopération et une ouverture d'esprit. Une socialisation réussie sera bénéfique lors des stages de formation, mais également sur le marché du travail.

**Qualifier.** La notion de réussite éducative prend notamment racine dans la conception d'un parcours scolaire ne se définissant pas par l'atteinte du diplôme le plus élevé, mais plutôt par l'obtention d'un diplôme conduisant à une insertion professionnelle réussie (Feyfant, 2014 ; Glasman, 2010 ; MEES, 2017). Cette vision s'avère particulièrement à propos en formation professionnelle. La proximité entre la formation suivie et l'emploi obtenu de même que l'utilité perçue de la formation par rapport à l'emploi occupé peuvent y servir d'indicateurs pour mesurer la qualification de l'élève. L'évaluation du premier critère (proximité formation-emploi) permettra de savoir si l'élève réussit à se trouver un travail lié à sa profession, grâce ou non à sa formation. L'évaluation du second critère (utilité de la formation) permettra d'évaluer l'utilité de la formation dans les tâches que l'élève devra réaliser une fois en emploi.

### *Les corrélats*

La littérature associe la réussite éducative à une adaptation psychosociale positive, incluant une estime de soi élevée et un sentiment fort d'efficacité personnelle (Tulk, 2013). L'estime de soi globale réfère à l'attitude favorable ou défavorable d'un individu envers lui-même (Rosenberg, 1965). Le profil psychosocial des personnes avec une estime de soi élevée diffère de celui observé chez les personnes

ayant une faible estime de soi. En effet, les personnes ayant une estime de soi élevée tendent à avoir un niveau de réussite scolaire plus élevé, moins de problèmes affectifs et démontrent plus de motivation et de persévérance lorsqu'ils font face à un échec (Hall, 2007 ; Harter, 1990 ; Pullmann et Allik, 2008). À ce titre, l'estime de soi est souvent associée positivement à la réussite scolaire (Galand, 2016 ; Gonzalez-Pienda et coll., 2002). Étroitement lié au concept d'estime de soi, le concept de sentiment d'efficacité personnelle fait référence au sentiment de compétence et de pouvoir d'agir d'un individu face à des situations exigeant une prise de décision ou des changements de vie dans des contextes spécifiques (Bandura, 2007). Le sentiment d'autoefficacité est également lié à un meilleur apprentissage (Deci et coll., 1991 ; Eisenman, 2007) et à une plus grande réussite à l'école (Lecomte, 2004 ; Tella et coll., 2011). Des études se sont également penchées sur le lien entre l'estime de soi, le sentiment d'autoefficacité et le décrochage scolaire ; celles-ci semblent indiquer qu'un plus haut niveau d'estime de soi et qu'un meilleur sentiment d'efficacité sont associés à une plus faible intention de décrocher (Alivernini et Lucidi, 2011 ; Thibodeau et coll., 2021).

### 2.2.3 Cette étude

Cette étude vise à pallier l'absence d'instrument permettant de mesurer la réussite éducative en formation professionnelle. Pour ce faire, un premier questionnaire d'évaluation de la réussite éducative sera élaboré et ses qualités psychométriques validées. Il est attendu que l'analyse factorielle exploratoire soutienne un modèle en trois facteurs — qui représentent les trois dimensions proposées dans la *Politique de la réussite éducative* (instruire, socialiser, qualifier) — et que l'analyse factorielle confirmatoire démontre une bonne adéquation du modèle. Nous prédisons une invariance du modèle selon le genre. Nous prévoyons également que notre instrument demeure fidèle à travers le temps et qu'il présente une bonne fiabilité. Enfin, nous émettons l'hypothèse que le score global et ceux des trois composantes mesurées avec notre instrument seront corrélés positivement à des construits leur étant apparentés dans la littérature (validité externe), soit le ratio réussites/tentatives, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Ces construits de même que les hypothèses qui s'y rattachent seront détaillés plus bas.

## 2.3 Méthodologie

### 2.3.1 Création du questionnaire

Le développement du Questionnaire de réussite éducative en formation professionnelle (QRÉ-FP) s'inscrit dans une perspective multidimensionnelle de la réussite éducative. Le questionnaire se penche sur les trois dimensions reconnues par le ministère de l'Éducation : instruire, socialiser et qualifier. Un comité

d'expert·e·s, comprenant deux professeur·e·s d'université dont le champ d'expertise concerne la réussite scolaire et la formation professionnelle, deux professionnel·le·s travaillant en centre de formation professionnelle, ainsi qu'un étudiant et deux étudiantes au doctorat se penchant sur les enjeux de cette population, a contribué à élaborer l'instrument. Le but initial était de créer un questionnaire comportant 25 énoncés. La composante « instruire » étant notamment représentée par les résultats scolaires, seuls cinq énoncés lui étaient dédiés, contre dix pour les deux autres composantes. D'abord, quelques élèves en formation professionnelle ont rempli un questionnaire pilote afin de vérifier la qualité et la clarté des énoncés. À la suite de celui-ci, trois énoncés ont été retirés — soit un énoncé pour la composante « instruire » et deux pour la composante « qualifier » —, les élèves ayant moins bien compris ces derniers. La version préliminaire retenue contenait ainsi 33 énoncés : instruire (5), socialiser (15) et qualifier (13). Concernant le format de réponse, deux échelles de mesure de type Likert en six points ont été utilisées : 1 = *presque jamais* à 6 = *presque toujours* (pour les composantes « instruire » et « socialiser »); et 1 = *pas du tout* à 6 = *tout à fait* (pour la composante « qualifier »). Celles-ci permettent à l'élève de signaler son niveau d'adhésion au contenu décrit dans chaque énoncé. En fin de compte, les analyses de la structure factorielle ont permis de retenir 24 énoncés : instruire (4), socialiser (10) et qualifier (10).

### 2.3.2 Échantillon et procédure

L'échantillon comprend 212 élèves (116 femmes, 96 hommes) âgé·e·s de 17 à 59 ans ( $M = 27.06$  ;  $ÉT = 8.79$ ) recruté·e·s sur une base volontaire dans 9 centres de formation professionnelle au sein de 3 commissions scolaires de la région de Montréal<sup>1</sup>. Des assistant·e·s de recherche ont effectué le recrutement lors de visites durant les heures de classe. Les élèves ayant donné leur consentement ont été invité·e·s à remplir des questionnaires papier. Parmi les personnes ayant autorisé leur centre de formation à partager leur relevé de notes avec notre équipe, seuls 99 dossiers ont pu être recueillis. Les élèves devaient avoir accompli au moins un stage en milieu pratique ou avoir occupé un emploi dans un domaine pertinent à leur programme d'études durant leur formation pour être inclus·e·s dans l'étude, puisque plusieurs énoncés de la composante « qualifier » font référence à leur expérience en milieu de stage ou de travail. Les accommodements nécessaires ont été planifiés pour encourager la participation d'élèves présentant certaines difficultés de lecture. Afin d'évaluer la validité test-retest de l'instrument, 50 élèves choisi·e·s au hasard ont répondu une seconde fois au QRÉ-FP. La seconde passation du questionnaire s'est déroulée en ligne.

---

<sup>1</sup> Des informations additionnelles concernant l'échantillon sont présentées à l'Annexe B.



### 2.3.3 Stratégie d'analyse

Les données ont été analysées en deux étapes à l'aide du logiciel SPSS (version 27) et du logiciel Mplus (version 8). Les analyses suivantes ont été effectuées afin de valider le QRÉ-FP : (1) analyse factorielle exploratoire, (2) analyse factorielle confirmatoire, (3) vérification de l'invariance de genre, (4) analyse de la fiabilité, (5) analyse de la fidélité et (6) vérification de la validité externe.

### 2.3.4 Mesures

#### *Le ratio réussites/tentatives*

Tel qu'énoncé précédemment, ce ratio créé par Dubeau et coll. (2017) est une mesure permettant d'évaluer la capacité des élèves en formation professionnelle à réussir les compétences du programme sans reprise d'examen. Les données issues des relevés de notes officiels des élèves, transmis par les centres de formation après la fin de leurs études, ont permis de calculer cet indice. Il est attendu que cette mesure soit liée positivement avec la composante « instruire ». L'utilisation du ratio réussites/tentatives pour l'analyse de validité externe demeure exploratoire, car seulement 99 dossiers scolaires ont pu être recueillis pour l'ensemble de l'échantillon.

#### *Estime de soi*

Le *Self-Esteem Scale* de Rosenberg (1965) est l'un des instruments les plus utilisés afin de mesurer l'estime de soi globale. Il présente des indices de validité et de fidélité très élevés (Harter, 1983). Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé la version abrégée, traduite en français par Vallières et Vallerand (1990). L'Échelle d'estime de soi comporte dix énoncés (p. ex., « Je pense que je suis une bonne personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre » ; « Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens »). Les élèves sont invité·e·s à y répondre en utilisant une échelle de type Likert en 4 points allant de 1 = *Tout à fait en désaccord* à 4 = *Tout à fait en accord*. L'instrument présente une bonne cohérence interne au sein de notre échantillon ( $\alpha = .87$ ).

#### *Sentiment d'efficacité personnelle*

Le sentiment d'efficacité personnelle est mesuré à l'aide de la version française du *General Perceived Self-Efficacy Scale* (Schwarzer et Jerusalem, 1995), traduite par Dumont, Schwarzer et Jerusalem (2000). La version abrégée de ce questionnaire comporte 10 items (p. ex., « J'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort » ; « J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements

inattendus ») évalués à partir d'une échelle de type Likert en 4 points variant entre 1 = *pas du tout vrai* et 4 = *totalelement vrai*. Le score total reflète le sentiment d'efficacité personnelle. Plus celui-ci est élevé, plus l'individu s'attribue une bonne capacité à atteindre des buts ou à faire face à diverses situations. Environ 20 000 individus dans 25 pays ont participé à l'examen de la validité du questionnaire ( $\alpha = .81$  à  $.91$ ; Scholz et coll., 2002). L'instrument présente une bonne cohérence interne au sein de notre échantillon ( $\alpha = .87$ ).

## 2.4 Résultats

### 2.4.1 Structure factorielle

#### *Analyse factorielle exploratoire*

Afin d'assurer que les données se prêtent à l'analyse factorielle exploratoire, les résultats du test de sphéricité de Bartlett et du test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ont été examinés. L'utilisation de la méthode d'analyse factorielle a été préférée. L'analyse factorielle a été effectuée en employant la rotation oblique *Oblimin* direct *Promax*. Celle-ci présume la présence de corrélations entre les facteurs et offre, par conséquent, un regard plus représentatif de la réalité (Pett et coll., 2003). La matrice des corrélations a été privilégiée afin de faciliter l'interprétation de la matrice des résultats (Pett et coll., 2003). Le critère de Kaiser-Guttman et le test du coude de Cattell ont été utilisés afin de déterminer le nombre de facteurs à extraire. Leur utilisation concomitante permet d'appuyer la dimensionnalité de la solution retenue (Bourque et coll., 2006). Le premier propose de conserver les facteurs dont la valeur propre initiale (*eigenvalue*) est supérieure à 1 (Fabrigar et coll., 1999 ; Pohlmann, 2004). Le second repose sur l'interprétation du graphique de la progression des valeurs propres (*scree plot* ; Fabrigar et coll., 1999). Comme prévu, les résultats de ces analyses indiquent la rétention d'un modèle à trois facteurs. Seuls les poids de saturation des énoncés de la matrice supérieurs à  $.40$  ont été jugés satisfaisants (Comrey et Lee, 2013 ; Costello et Osborne, 2005). Les énoncés corrélant sur plus d'un facteur ont été retirés.

La présence de corrélations entre les énoncés est confirmée à l'aide d'un examen de la matrice de corrélations. Le résultat du test de sphéricité de Bartlett ( $\chi^2(528) = 2894,83, p < 0,001$ ) et l'indice KMO ( $.85$ ) révèlent que les données du présent échantillon se prêtent à l'analyse factorielle. Celle-ci montre la présence de trois facteurs interprétables sur le plan conceptuel, expliquant  $53,11\%$  de la variance totale. Le premier facteur correspond à la composante « qualifier ». Il regroupe 10 énoncés et explique  $29,02\%$  de la variance. Le second facteur, « socialiser », explique  $15,23\%$  de la variance et comprend 10 énoncés. Le troisième facteur, « instruire », qui explique  $8,86\%$  de la variance, se compose de 4 énoncés. Le

Tableau 1 illustre les poids de saturation des énoncés pour ces trois facteurs et de l'analyse factorielle confirmatoire détaillée dans la prochaine section.

Tableau 2.1

Matrice de saturation des items selon leur représentativité aux facteurs

Énoncé selon la composante	Analyse exploratoire			Analyse confirmatoire
	Facteurs			
	1	2	3	
<b>1 : Instruire</b>				
1. Je comprends les notions qui me sont enseignées dans mon programme de formation professionnelle.	0,75			0,78
2. Je suis capable d'expliquer les notions liées à ma future profession.	0,76			0,78
3. J'ai l'impression que les autres élèves dans mon programme de formation comprennent mieux que moi.	-0,76			-0,57
4. J'ai le sentiment d'avoir oublié plusieurs notions que j'ai apprises au cours de mon programme de formation professionnelle.	-0,63			-0,40
<b>2 : Socialiser</b>				
5. Je suis habile pour résoudre les conflits.		0,54		0,51
6. Je prends en considération le point de vue des autres.		0,79		0,78
7. Je fais face aux conflits en discutant avec les autres.		0,58		0,54
8. Je coopère avec les autres.		0,80		0,78
9. Je suis attentif.ve aux besoins des autres.		0,73		0,72
10. Je trouve que les critiques m'aident à m'améliorer.		0,62		0,56
11. Je suis capable de travailler en équipe.		0,83		0,76
12. J'encourage les autres à partager leur point de vue.		0,71		0,71
13. Ma formation m'a aidé. e à trouver ma place dans ma collectivité.		0,60		0,59
14. Je sais à qui demander de l'aide quand mon travail l'exige.		0,50		0,5
<b>3 : Qualifier</b>				
15. Mon emploi/stage est dans le même domaine que mon programme de formation professionnelle.			0,83	0,82
16. Mon emploi/stage correspond à mon intention de carrière.			0,77	0,73
17. Mon emploi/stage est relié à ma formation professionnelle.			0,86	0,84
18. La formation que j'ai suivie m'aide à bien réaliser mes tâches dans le cadre de mon emploi/stage.			0,72	0,71
19. Les tâches que je dois effectuer dans mon emploi/stage sont semblables à celles que j'ai pratiquées lors de ma formation.			0,74	0,76
20. Les apprentissages que j'ai faits durant ma formation me sont utiles dans mon emploi/stage actuel.			0,61	0,55
21. Grâce à ma formation, je peux facilement faire face à de nouveaux défis au travail.			0,43	0,41
22. Mes apprentissages sont trop limités pour me permettre de bien faire mon travail.			-0,62	-0,61
23. Ma formation n'est pas à jour par rapport aux pratiques courantes dans mon domaine de travail.			-0,79	-0,71

24. Ma formation est reconnue par mes collègues de travail.			0,68	0,61
Valeurs propres	2,13	3,66	6,96	
Variance expliquée (%)	8,86	15,20	29,00	
Cohérence interne ( $\alpha$ de Cronbach)	0,68	0,87	0,89	

*Note.* Les coefficients de l'analyse confirmatoire sont tous significatifs à  $p < .001^{**}$ .

### *Analyse factorielle confirmatoire*

L'analyse factorielle confirmatoire a été effectuée à l'aide du logiciel Mplus (version 8). Les modèles d'équations structurelles ont été évalués selon la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance avec erreur standard robuste (*maximum likelihood estimation with robust standard errors [MLR]*). Celle-ci est plus résistante à une éventuelle non-normalité des données que la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance (*maximum likelihood method*; Muthén et coll., 2017). Les résultats démontrent que les énoncés présentés en lien avec chaque construit (instruire, socialiser, qualifier) étaient les indicateurs de ces trois construits, respectivement, dans l'analyse factorielle exploratoire ainsi que dans l'analyse factorielle confirmatoire.

L'examen des indices de modification a guidé l'ajout d'un lien à introduire entre les variances résiduelles de deux énoncés d'un même facteur (qualifier) pour améliorer l'adéquation du modèle. Les énoncés « *Ma formation n'est pas à jour par rapport aux pratiques courantes dans mon domaine de travail* » et « *Ma formation est reconnue par mes collègues de travail* » présentent une corrélation résiduelle au-delà de leur variance commune attribuable à la variable latente postulée à laquelle ils sont tous deux rattachés (Kline, 2015). Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces deux questions portent sur la valeur de la formation obtenue aux yeux des participant·e·s, en fonction de la reconnaissance de leurs pairs. L'inclusion de ce lien serait donc soutenue sur le plan théorique. Aucune amélioration du modèle par réattribution d'un énoncé à une autre sous-échelle n'a été effectuée.

Les normes actuelles recommandent d'examiner les indices d'adéquation suivants pour un modèle d'équations structurelles (McDonald et Ho, 2002) : le test du khi carré ( $\chi^2$ ), qui devrait être non significatif, l'indice de correspondance comparé (*comparative fit index [CFI]*), l'indice de la moyenne standardisée de la valeur résiduelle (*standardized root-mean-square residual [SRMR]*) et la racine d'erreur quadratique moyenne d'approximation (*root-mean-square error of approximation [RMSEA]*). Idéalement, la valeur du SRMR devrait être inférieure à .08 (Kline, 2015). Le CFI est jugé adéquat lorsqu'il est supérieur à .90 (Schumacker et Lomax, 2004). Le RMSEA est jugé excellent lorsqu'il est égal ou inférieur à .05 (Kline, 2015).

Somme toute, l'analyse factorielle confirmatoire permet de conclure qu'un modèle à trois facteurs représente adéquatement les données de l'échantillon. Bien que la valeur du khi carré soit significative, tous les autres indices présentent les valeurs attendues :  $\chi^2(248) = 389.35$ ,  $p < .001$ , CFI = .91 ; SRMR = .08 ; RMSEA = .05. Le Tableau 2 présente les coefficients de corrélation interfacteurs du modèle. Considérant la redondance des énoncés entre les composantes et l'échelle globale, il est attendu que les échelles qui comportent plus d'énoncés aient une plus grande corrélation avec l'échelle globale.

Tableau 2.2

*Coefficients de corrélation interfacteurs et coefficients de Pearson pour la stabilité temporelle.*

Mesure	1	2	3	4	Test-retest
1. Réussite éducative (échelle globale)	–				0,81**
2. Composante « instruire »	0,47**	–			0,60**
3. Composante « socialiser »	0,73**	0,25**	–		0,76**
4. Composante « qualifier »	0,85**	0,20**	0,32**	–	0,81**
<i>M</i>	4,90	4,78	4,99	4,85	
<i>ET</i>	0,68	0,89	0,78	1,07	

Note. \*\*  $p < 0,001$ .

#### 2.4.2 Invariance de genre

Une analyse multigroupe a été effectuée afin de confirmer que la structure factorielle de l'instrument est la même pour les hommes et les femmes. Un modèle « sans contrainte » a été testé, dans lequel tous les coefficients de saturation des énoncés étaient libres de varier selon le genre. Un modèle avec contraintes a ensuite été estimé, dans lequel tous les coefficients de saturation étaient contraints à égalité entre les genres. Pour évaluer l'invariance du modèle, nous avons utilisé un test de différence de khi carré ajusté (c.-à-d. adapté à l'estimateur MLR). En comparant le modèle « sans contrainte » au modèle avec contraintes, les résultats démontrent une différence non significative entre les genres ( $\chi^2 [27] = 35.12$ ,  $p = .14$ ). L'absence d'effet modérateur du genre soutient que le questionnaire a une structure équivalente pour les deux genres.

#### 2.4.3 Fiabilité

La fiabilité de l'instrument est donc établie. La fiabilité de l'échelle a été estimée en évaluant la consistance interne de chacune des sous-échelles. L'alpha de Cronbach de la composante « qualifier »

indique une cohérence interne excellente ( $\alpha = .89$ ). Il en est de même pour la sous-échelle « socialiser » ( $\alpha = .87$ ). Le troisième facteur, « instruire », présente une cohérence interne acceptable ( $\alpha = .68$ ), surtout compte tenu du fait qu'il inclut seulement quatre énoncés. Quant à la consistance interne de l'échelle globale de réussite éducative, elle demeure excellente ( $\alpha = .88$ ). La fiabilité de l'instrument est donc établie.

#### 2.4.4 Fidélité test-rest

Afin de vérifier la stabilité temporelle du QRÉ-FP, des corrélations de Pearson ont été calculées entre les scores à la première et à la seconde passation d'un échantillon de 50 participant·e·s; la colonne de droite du Tableau 2 affiche les coefficients obtenus. Ils permettent de constater la stabilité temporelle de chacun des facteurs composant l'instrument sur une période de quatre semaines. Une valeur entre .6 et .8 indique une bonne stabilité, ce qui est le cas pour les sous-échelles « instruire » et « socialiser ». Une valeur supérieure à .8 indique une stabilité excellente, comme démontré pour la sous-échelle « qualifier » et la mesure de réussite éducative globale (Fleiss, 1981).

#### 2.4.5 Validité externe

La validité externe du questionnaire a été vérifiée en examinant les relations entre la réussite éducative, ses composantes et des concepts qui leur sont apparentés dans la littérature. Le Tableau 3 regroupe les coefficients de corrélation permettant d'examiner les hypothèses postulées. Comme prédit, la réussite éducative et ses composantes sont positivement liées à l'estime de soi. Il en va de même pour le sentiment d'efficacité personnelle. Pour ces deux mesures, la relation semble toutefois plus manifeste avec les facteurs « instruire » et « socialiser » qu'avec le facteur « qualifier ». Quant au ratio réussites/tentatives, il affiche une corrélation s'approchant d'une taille d'effet modérée avec la composante « instruire ». Cela tend à corroborer notre hypothèse exploratoire. Le seuil de signification n'ayant toutefois pas été atteint, il n'est pas possible de la confirmer. Cela peut notamment être expliqué par un problème de puissance statistique attribuable à la petite taille de l'échantillon de participant·e·s ( $n = 99$ ,  $p = .08$ ) pour lesquels nous avons pu obtenir les relevés de notes.

Tableau 2.3

*Coefficients de corrélation entre les composantes de la réussite éducative et les construits apparentés.*

	<i>Estime de soi</i>	<i>Sentiment d'efficacité personnelle</i>	<i>Ratio réussites/tentatives</i>
Réussite éducative	0,47 **	0,50 **	0,10
Composante « instruire »	0,44 **	0,42 **	0,18

Composante « socialiser »	0,41 **	0,46 **	-0,17
Composante « qualifier »	0,27 **	0,39 **	0,10

Note. \*\*  $p < 0,001$ .

## 2.5 Discussion

Le caractère essentiel de la formation professionnelle au Québec est indéniable. C’est plus de la moitié des postes à pourvoir dans la province qui requièrent une formation professionnelle ou technique (Statistique Canada, 2019). Or, 60 % des employeurs et employeuses jugent que la quantité de candidat·e·s qualifié·e·s disponibles ne suffit pas à répondre à leurs besoins (Statistique Canada, 2019). Considérant la rareté de la main-d’œuvre, il s’avère crucial de favoriser la réussite des élèves en formation professionnelle. Aucun instrument ne permet actuellement de mesurer ce construit dans son ensemble. Un tel outil permettrait notamment au personnel des centres de formation et aux équipes de recherche de vérifier si les interventions mises sur pied pour favoriser la réussite des élèves fonctionnent comme prévu sur chacune des trois composantes de la réussite éducative. Il permettrait également de fournir des pistes intéressantes pour affiner les stratégies d’intervention et ainsi favoriser la transition et la persévérance des jeunes diplômé·e·s sur le marché du travail. L’objectif de cette étude visait à combler ce besoin en développant un premier questionnaire permettant de mesurer la réussite éducative en formation professionnelle et d’en valider les qualités psychométriques.

Le modèle à trois facteurs — proposés dans la *Politique de la réussite éducative* — s’avère appuyé par les 24 énoncés du QRE-FP. L’analyse factorielle exploratoire a fait ressortir les trois facteurs de la réussite éducative : instruire (4), socialiser (10), qualifier (10). Le modèle spécifiant les trois composantes s’adapte bien aux données, comme en rend compte la valeur des divers indices issus de l’analyse confirmatoire. Celle-ci a révélé des indices d’ajustement robustes. L’examen de la consistance interne des facteurs indique des degrés d’homogénéité élevés pour l’échelle globale et les trois sous-échelles. Les coefficients de corrélation interfacteurs révèlent des associations significatives variant de faibles à modérées. Des corrélations de cette envergure étaient attendues, car les trois facteurs représentent trois missions distinctes de l’école. Ces résultats montrent qu’un·e élève peut atteindre un niveau de réussite élevé dans l’une des composantes tout en se montrant beaucoup plus faible dans une autre. Tel serait le cas d’un individu qui aurait développé de bonnes compétences pratiques et qui sait les utiliser dans un contexte de travail (composante « qualifier »), mais qui aurait de la difficulté à les expliquer d’une manière formelle (composante « instruire »). Ces résultats démontrent l’utilité de mesurer la réussite éducative au-delà des mesures traditionnelles de réussite scolaire, puisque la réussite éducative s’avère bel et bien multidimensionnelle. La procédure test-retest confirme quant à elle une bonne stabilité temporelle plus

d'un mois après la première passation. Le QRÉ-FP présente des propriétés psychométriques solides. Des analyses plus approfondies ont permis de conclure que la structure du questionnaire en trois facteurs représente aussi bien les données recueillies chez les femmes que chez les hommes. Qui plus est, les interrelations entre les composantes sont aussi fort semblables entre les deux genres. Il apparaît donc que la structure du questionnaire ne varie pas selon le genre de l'élève.

Une dernière étape pour juger de la pertinence du QRÉ-FP a été de vérifier sa validité externe. Des analyses de corrélation ont permis de mesurer la relation entre le score global de réussite éducative, ses trois composantes et des construits leur étant conceptuellement reliés. Cela a permis d'observer une relation positive entre la réussite en formation professionnelle et l'estime de soi. Il en va de même pour le sentiment d'efficacité personnelle. Un résultat marginalement significatif a été décelé en lien avec le ratio réussites/tentatives, qui était, conformément à nos attentes, positivement corrélé avec la composante « instruire ». L'utilisation de cet indice demeurerait toutefois exploratoire en raison du nombre restreint de dossiers scolaires obtenus. Somme toute, l'analyse de la validité soutient également que l'instrument développé présente des qualités psychométriques solides permettant de mesurer la réussite éducative en formation professionnelle.

#### *Implications pratiques de la validation du QRÉ-FP*

En raison de ses fondements théoriques et de ses qualités psychométriques, le QRÉ-FP est un outil prometteur à plusieurs égards. Ce premier instrument, qui plus est en langue française, pourra fournir un apport original et significatif à l'étude de la réussite éducative. La disponibilité de cette mesure validée pour une population francophone devrait être utile à tout chercheur ou chercheuse qui souhaite étudier les facteurs contribuant à la réussite en formation professionnelle. Elle pourrait aussi servir à étudier les retombées de la réussite éducative dans la vie future des élèves, par exemple, en ce qui a trait à la transition vers l'emploi. Les résultats de telles études pourraient guider la réflexion des membres de la direction des établissements scolaires sur l'amélioration de leurs programmes pour assurer leur adéquation avec la réalité du marché du travail.

La conception du QRÉ-FP permet son utilisation à la fois auprès d'individus ayant récemment terminé leur formation professionnelle et auprès d'élèves en cours de formation. Plus précisément, tous les élèves de la formation professionnelle peuvent répondre aux énoncés des échelles « instruire » et « socialiser » et les individus ayant accompli au moins un stage en milieu de travail peuvent aussi répondre à la sous-échelle « qualifier ». Ainsi, cet outil pourrait s'avérer utile dans la prévention du décrochage scolaire en formation professionnelle. En effet, environ 20 % des élèves quittent leur programme avant la



fin de leur formation (MEES, 2020). Quelques élèves qui abandonnent peuvent prendre cette décision parce qu'ils vivent des difficultés pendant leur formation, alors qu'au contraire d'autres peuvent être très compétents et se faire offrir un emploi alléchant dans leur domaine de formation avant même d'avoir obtenu leur diplôme. Le QRÉ-FP pourrait donc aider les intervenant·e·s à identifier à l'avance ces différents types de « décrocheurs ». Cela permettrait ensuite de les encadrer selon leurs risques et ainsi les aider à obtenir leur diplôme.

En somme, le personnel des centres de formation dispose de peu d'informations concernant la réussite des élèves. L'étude de la réussite en trois facteurs offre une perspective multidimensionnelle permettant de mieux comprendre les difficultés vécues par les élèves (p. ex., pédagogiques [instruire], sociales [socialiser] ou pratiques [qualifier]). Une meilleure connaissance de leur réussite éducative devrait permettre aux intervenant·e·s du milieu scolaire de mieux cibler les besoins de leurs élèves (p. ex., quelles sont leurs difficultés ? Quel serait le milieu de stage adéquat pour leurs besoins ?). Cela permettrait de favoriser le développement et la mise en place de stratégies adéquatement définies et de programmes d'intervention concrets et conséquents. Ultimement, l'obtention d'un portrait plus précis de la réussite éducative des élèves pourrait notamment aider à diminuer les risques d'échec scolaire, qui représente une des principales causes du décrochage scolaire au secteur secondaire (Fortin et coll., 2013).

#### *Limites, forces et recherches futures*

Cette étude comporte certaines limites. La première demeure que toutes les données sont basées sur l'évaluation du jeune lui-même. Cela laisse donc place à une certaine subjectivité. Afin de pallier cela, nous avons tenté de comparer les réponses de l'élève au QRÉ-FP à une mesure extérieure de réussite scolaire (c.-à-d. le ratio réussites/tentatives). Les résultats obtenus sont prometteurs, mais mériteraient d'être répliqués avec un plus grand échantillon d'élèves afin de renforcer la validité externe de l'instrument. Les études futures pourraient également envisager d'inclure d'autres mesures de réussite externes telles que des évaluations de stage ou des questionnaires auprès des enseignant·e·s. De plus, il pourrait être pertinent de développer une nouvelle version du questionnaire venant bonifier le nombre d'énoncés de la composante « instruire » afin d'offrir un instrument mesurant la réussite éducative de façon plus complète.

Il s'avèrerait également pertinent de répliquer cette étude, car les analyses de la structure factorielle ont été réalisées sur un seul échantillon. Bien que l'échantillon soit tout de même d'une bonne taille, il serait intéressant de valider le QRÉ-FP auprès d'un nouvel échantillon afin d'en renforcer davantage les qualités psychométriques.

Malgré ses limites, le QRÉ-FP présente un caractère novateur et prometteur en ce qui a trait à la mesure de la réussite éducative des élèves en formation professionnelle. En effet, bien qu'un effort ait été fait afin de créer une mesure de la réussite scolaire plus adaptée à la réalité des élèves à l'aide d'un ratio réussites/tentatives (Dubeau et coll., 2017), il s'agit du premier outil permettant de mesurer les trois dimensions proposées par la *Politique de la réussite éducative*. Le QRÉ-FP est aussi le premier instrument développé afin de mesurer ce concept en formation professionnelle. Sa force réside également dans le fait qu'il fournit des informations qui vont souvent au-delà de ce qui peut être présenté dans le dossier scolaire de l'élève. Sa pertinence, tant sur le plan de la recherche que sur le plan pratique, accroît substantiellement le potentiel de cet outil pour la communauté de l'éducation. L'aspect autorapporté de l'instrument présente d'ailleurs l'avantage d'être rapide, polyvalent et facile d'utilisation. Le développement de ce questionnaire participe aux efforts de valorisation de la formation professionnelle, un milieu riche qui demeure peu étudié.

## 2.6 Conclusion

La présente étude a permis de développer et de valider un premier instrument de mesure de la réussite éducative chez des élèves en formation professionnelle. L'utilisation du QRÉ-FP pourrait avoir des répercussions importantes tant sur le plan de la recherche que sur le plan de l'intervention. Bien que ce questionnaire présente des qualités psychométriques robustes, il s'avèrerait intéressant de vérifier l'invariance de sa structure auprès d'autres échantillons francophones. Par ailleurs, des recherches futures pourraient se pencher sur le développement d'une adaptation de l'instrument pour des élèves anglophones ou encore pour d'autres populations étudiantes (p. ex., cégep, université) qui se dirigent vers le marché du travail.

## Références

- Alivernini, F. et Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Beucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S. et Maltais, D. (2021, juin). *Portrait des élèves en formation professionnelle* [Rapport de recherche]. Observatoire de la formation professionnelle du Québec. <https://www.researchgate.net/publication/352222549>
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325–344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). (1963–1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 volumes). Les Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710)
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2e éd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Costello, A. B. et Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10, article 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Dandurand, P. (1993). Sens et portée des transformations du champ de la formation professionnelle. Dans P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 9–21). Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6)
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Dumont, M., Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). *French adaptation of the general self-efficacy scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28(1), 2–8.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. et Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>

- Feyfant, A. (2014, février). *Réussite éducative, réussite scolaire* (Note de Veille de l'IFÉ, no 24). Observatoire de la réussite éducative. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Fleiss, J. L. (1981). The measurement of interrater agreement. Dans J. L. Fleiss, B. A. Levin et M. C. Paik (dir.), *Statistical methods for rates and proportions* (2e éd., p. 212–236). John Wiley.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 159–164). Éditions Sciences Humaines.
- Glasman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales*, 161(5), 58–65. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0058>
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. et Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257–287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). (1963–1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 volumes). Les Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710)
- Hall, A. L. (2007). *The relationship between academic achievement, academic performance and self-esteem of high school juniors at a public high school in central Florida* [Thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest (no 3243583).
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6568/>
- Hardy, M. et Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 463–473. <https://doi.org/10.7202/900748ar>
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology. Volume IV: Socialization, personality, and social development* (4e éd., p. 275–385). John Wiley.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352–387). Harvard University.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4e éd.). Guilford.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5–7. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/21589>

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*(5), 59–90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- McDonald, R. P. et Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64–82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). *La formation professionnelle et technique au Québec : un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Taux de diplomation après 3 ans en formation professionnelle, selon le type de diplôme recherché*. Québec : Direction des indicateurs et des statistiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu* (Publication n° 17-9831). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *État de situation et axes d'intervention 2012-2013 sur l'accès à la formation professionnelle. Lever des barrières à l'accessibilité* (Publication no 14-00334). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/14-00334\\_FP\\_accesFP\\_EtatSituation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/14-00334_FP_accesFP_EtatSituation.pdf)
- Muthén, B. O., Muthén, L. K. et Asparouhov, T. (2017). *Regression and mediation analysis using Mplus*. Muthén & Muthén.
- Palmarès des carrières. (2015). *Palmarès des carrières 2015* (11e éd.). Septembre éditeur.
- Perriguet, A. (2011). *De l'école à l'entreprise : l'apprentissage en question*. L'Harmattan.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. et Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in *The Journal of Educational Research*: 1992-2002. *Journal of Educational Research*, 98(1), 14–23. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.14-23>
- Pullmann, H. et Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. et Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2e éd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright et M. Johnston (dir.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35–37). NFER-NELSON.
- Statistique Canada. (2019). *Enquête sur les postes vacants et les salaires*. Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail.
- Tella, A., Tella, A. et Adeniyi, S. O. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25–37. <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2011May/3.pdf>
- Thibodeau, S., Giguère, E., Lefebvre, S. et Frenette, E. (2021). Estime de soi, sentiment d'autoefficacité et intention de décrocher au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.3359>
- Tulk, L. (2013). *Incidence du travail des parents et autres conditions parentales sur le bien-être psychologique et la réussite éducative des adolescents canadiens* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus Uvalal. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/c49fabf4-f113-4fa4-a3a4-169f3a767433>
- Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne- française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305–316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>

### CHAPITRE 3

## LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC : EFFETS DIRECTS ET MODÉRATEURS DE LA COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE (ARTICLE 2)

*Accepté à la Revue des sciences de l'éducation, janvier 2023*

### Résumé

Cette étude examine le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en formation professionnelle au Québec. La compétence émotionnelle, les symptômes anxieux et dépressifs et la réussite éducative ont été mesurés par questionnaire chez 177 élèves pendant et après leur formation. Les compétences émotionnelles de base ont un lien direct avec la réussite éducative. Chez les élèves présentant de faibles symptômes anxieux ou dépressifs, une régulation émotionnelle élevée permettrait d'atteindre une réussite élevée, ce qui n'est pas le cas chez les élèves présentant des symptômes plus sévères. La priorisation des interventions auprès d'élèves à risque est discutée.

*Mots clefs : formation professionnelle, parcours scolaire, gestion des émotions, dépression, anxiété.*

### Abstract

This study examined the role of emotional competence in the educational success of adult students in vocational training in Quebec. A questionnaire measuring emotional competence, anxiety and depressive symptoms, and educational success was administered to 177 vocational training students during and after their training. Results suggest that basic emotional skills are directly related to students' educational success. For students with low anxiety and depressive symptoms, high emotional regulation helps achieve educational success, which is not the case for students with more severe symptoms. Prioritization of interventions for at-risk students is discussed.

*Keywords: vocational training, educational pathways, emotional competence, depression, anxiety.*

## Resumen

Este estudio examina la función de la habilidad emocional en el éxito educativo de los alumnos en la formación profesional en Quebec. La habilidad emocional, los síntomas de la ansiedad y depresivos y el éxito educativo fueron medidos a través de cuestionarios llenados por 177 alumnos durante y después de su formación. Las habilidades emocionales básicas tienen un lazo directo con el éxito educativo. Para los alumnos que presentan síntomas de ansiedad o depresivos leves, una habilidad emocional alta permitiría de alcanzar un éxito alto, lo cual no es el caso de los alumnos que presentan síntomas más severos. La priorización de las intervenciones con los alumnos a riesgo es discutida.

*Palabras clave: formación profesional, trayectoria escolar, gestión de las emociones, depresión, ansiedad.*



### 3.1 Introduction

La formation professionnelle (FP) est un levier de développement économique essentiel dans notre société. Actuellement, c'est plus de la moitié des postes à pourvoir au Québec qui exigent une FP ou une formation technique (Statistique Canada, 2019). Ainsi, ces types de programmes sont primordiaux au développement socioéconomique de la province. Leur taux de placement avantageux et leur courte durée en font un parcours de choix pour de nombreuses personnes. Malgré tout, près d'un cinquième d'entre elles y mettent fin avant la fin de leur formation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020). La diplomation en FP étant d'une priorité indéniable, il importe de se pencher sur les facteurs pouvant favoriser la réussite des élèves. Au-delà de l'abandon et des résultats scolaires, il demeure aussi nécessaire d'élargir et d'ajuster notre conception de la réussite des élèves en FP afin de comprendre les facteurs qui l'influencent et la soutiennent.

Le concept de *réussite éducative* propose une définition inclusive qui englobe les notes, mais également la réussite sociale et professionnelle (Lapostolle, 2006). Plusieurs prédicteurs « traditionnels » de réussite scolaire (p. ex. notes antérieures, situation familiale, etc.) ont déjà été identifiés. Cependant, en utilisant une définition élargie de la réussite des élèves, il est de mise d'élargir la recherche de prédicteurs à des variables à caractère moins scolaire et axées davantage sur le développement de l'individu en tant que citoyen. À ce titre, la réussite éducative en FP pourrait être en partie tributaire de la compétence émotionnelle des élèves, tel que le laissent penser les études auprès d'autres populations (Durlak et coll., 2011 ; Valiente et coll., 2008). Celle-ci se définit par un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant à l'individu de gérer ses émotions, de manière à favoriser l'atteinte de buts et objectifs significatifs sur les plans personnel et social (Denham et coll., 2015). Une meilleure compétence émotionnelle chez les élèves en FP se traduirait-elle en une plus grande réussite éducative ? Bien que la compétence émotionnelle joue un rôle important dans le succès scolaire au primaire et au secondaire (Durlak et coll., 2011 ; Valiente et coll., 2008), peu d'études ont évalué son impact chez les populations étudiantes adultes et aucune autre étude n'a, à notre connaissance, étudié son rôle dans la réussite des élèves en FP au Québec.

Considérant la pénurie importante de main-d'œuvre dans de nombreux secteurs employant des diplômé·e·s de la FP, de même que le manque de recherches auprès de ces élèves, cette étude vise à répondre à la question suivante : Quel est le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en FP ? Une attention particulière sera accordée aux élèves vulnérables qui présentent des symptômes anxieux et dépressifs. Le rôle modérateur de la compétence émotionnelle sur la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite éducative sera ainsi étudié.

## 3.2 Contexte théorique

### 3.2.1 Le contexte particulier de la formation professionnelle

La FP est un secteur en effervescence qui a connu une hausse de fréquentation de près de 12 % depuis vingt-cinq ans (Statistique Canada, 2019). Elle compte aujourd’hui plus de quarante mille diplômés par an, dont un nombre grandissant de femmes (MEES, 2020). Les élèves forment un groupe hétérogène en matière d’âge, de parcours scolaire antérieur, d’expérience de travail et de formation (Beucher et coll., 2021). Cette recherche se concentre sur les élèves inscrit·e·s dans des formations menant à un diplôme d’études professionnelles (DEP), soit des programmes élaborés par le ministère de l’Éducation du Québec d’une durée de 600 à 1800 heures.

La FP se caractérise également par un lien étroit avec le marché du travail. Les élèves qui y sont inscrit·e·s se préparent pour un passage souvent direct et rapide vers leur futur emploi. L’excellence scolaire revêt donc une importance différente que chez leurs pairs qui suivent le cheminement secondaire général et qui visent l’entrée dans un programme postsecondaire. Les élèves de FP doivent notamment miser sur la maîtrise de compétences utiles sur le terrain, tant dans la pratique du métier (savoir-faire) que dans leurs interactions avec des collègues ou des client·e·s (savoir-être).

### 3.2.2 La réussite éducative

La réussite éducative fait sa première apparition dans un document ministériel au début des années 1990. Près de vingt-cinq ans plus tard, le ministère de l’Éducation publie la Politique de la réussite éducative qui se veut être un cadre de référence visant à orienter les actions gouvernementales pour les années à venir. Elle poursuit plusieurs objectifs, dont la diplomation, la qualification et l’équité des élèves. La présente étude s’intéresse particulièrement à l’un des axes sur lesquels s’articule la Politique de la réussite éducative, soit l’atteinte du plein potentiel de tous. Cet axe souligne notamment l’importance d’élaborer des parcours de FP diversifiés, axés sur le développement du Québec et sur l’intérêt des élèves. Dans cette étude, nous définissons la réussite éducative par l’accomplissement des trois missions de l’école : instruire, socialiser et qualifier les élèves (MEES, 2017).

La dimension *instruire* réfère au développement intellectuel et à l’acquisition de connaissance (MEES, 2017). Les indicateurs actuels du rendement scolaire (p. ex. notes) permettent de mesurer cette composante au secondaire chez les élèves en formation générale (Tulk, 2013). Cependant, la réussite

scolaire n'est pas mesurée de la même façon en FP où les résultats sont présentés sous forme « succès/échec ».

La dimension *socialiser* réfère à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité, le but étant de préparer les élèves à devenir des citoyen·ne·s responsables (MEES, 2017). Dans le milieu de la FP, c'est l'apprentissage du vivre-ensemble qui est davantage mis de l'avant, notamment le développement de bonnes habiletés de résolution de conflit et de coopération et d'une ouverture d'esprit. Une socialisation réussie sera utile aux élèves durant leurs stages de formation, mais également lors de leur transition vers le marché du travail.

La dimension *qualifier* réfère à la conception d'un parcours scolaire qui se définit par l'obtention d'un diplôme conduisant à une insertion professionnelle réussie (Fayfant, 2014 ; MEES, 2017). Cela est particulièrement saillant en FP où la transition vers le marché de l'emploi est souvent immédiate. L'utilité perçue de la formation par rapport à l'emploi obtenu après avoir eu son diplôme, de même que la confiance de bien maîtriser les compétences clés pour les pratiquer, peuvent servir d'indicateurs pour mesurer la qualification de l'élève en FP. Cette étude s'intéresse notamment à la transition entre les études et le milieu du travail.

### 3.2.3 Les élèves à risque

Plus de cent mille personnes sont inscrites dans des programmes de FP chaque année (MEES, 2020). Parmi eux, environ 20 % n'obtiendront pas leur diplôme (MEES, 2020). La spécificité, la durée et le taux de placement avantageux qu'offrent ces formations les rendent attrayantes pour plusieurs, mais cette statistique quant au décrochage en FP concorde avec les données qui révèlent une proportion importante d'élèves considérés à risque dès leur entrée dans le programme (Beaucher et coll., 2021). Les élèves à risque fréquentent l'école, mais ont une probabilité élevée de décrocher (Fortin et coll., 2004). La majorité des études traitant des élèves à risque les définissent à partir d'un nombre plus restreint de facteurs comparativement aux décrocheurs. Ces élèves présentent souvent des difficultés d'apprentissage et un faible statut socioéconomique (Janosz et coll., 2000 ; Suh et coll., 2007). Les problèmes intériorisés représentent également un facteur de risque d'échec important (Hartley et coll., 2012). En identifiant les élèves à risque dans nos recherches, on peut étudier les facteurs de protection qui pourraient leur permettre de terminer leur formation, malgré leurs difficultés.

## *Échec scolaire et santé mentale*

Des auteurs ont montré que le rendement scolaire mesuré dès la première année du primaire prédit le décrochage scolaire (Alexander et coll., 2001). Cela est aussi le cas au secondaire (Bushnik et coll., 2004). Le fait d'avoir doublé une année ou échoué à un ou plusieurs cours lors de leur formation secondaire générale accroît également le risque de décrochage scolaire (Legleye et coll., 2009). Les garçons présentent un risque plus élevé de décrocher que les filles au Québec (MELS, 2012). Les problèmes de santé mentale sont également associés à un haut risque d'échec et de décrochage (Hartley et coll., 2012). Parmi ceux-ci, l'anxiété et la dépression sont les plus répandus chez les collégiens (Eisenberg et coll., 2013), une population d'âge comparable aux élèves de FP.

**Symptômes dépressifs.** La dépression est un trouble mental principalement caractérisé par une atteinte prolongée à l'humeur (Mirabel-Sarron, 2005). Ce désordre psychologique se qualifie par une humeur oscillant de la tristesse à la mélancolie, par une faible estime de soi et une perte générale d'intérêt (anhédonie) pour les activités habituellement plaisantes. La dépression est une condition souffrante et handicapante qui peut notamment altérer le fonctionnement dans les sphères relationnelle, scolaire et professionnelle, ainsi que sur le plan du sommeil et de l'alimentation. Les femmes reçoivent un diagnostic de dépression deux fois plus fréquemment que les hommes (Van de Velde et coll., 2010).

**Symptômes anxieux.** L'anxiété peut se définir comme une réaction vis-à-vis des situations ou des objets présentant un danger potentiel. Les sentiments de peur et d'angoisse par lesquels s'exprime l'anxiété sont parfois intenses et se manifestent simultanément par des réactions comportementales, cognitives, affectives et physiologiques. La peur et l'angoisse deviennent pathologiques lorsque ces réactions deviennent exagérées et inappropriées et qu'elles entravent le fonctionnement personnel et social (APA, 2013). Dans une étude nationale épidémiologique américaine, 12 % des individus âgés de 18 à 24 ans ont rapporté avoir présenté des symptômes dans la dernière année pouvant conduire à un diagnostic de trouble anxieux (Arnett, 2015). Les études démontrent que les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes sur les échelles d'évaluation de l'anxiété (Costello et coll., 2003).

On constate que la prévalence des problèmes de santé mentale est élevée chez les jeunes adultes (Eisenberg et coll., 2013). Toutefois, la majorité des études portant sur la santé mentale des jeunes adultes en contexte scolaire ont été menées chez les élèves du secteur collégial ou universitaire ; en comparaison, les jeunes en FP ont reçu peu d'attention de la part des chercheurs (Dubeau et coll., 2020). Or, il s'agit d'une population souvent vulnérable, notamment sur le plan de leur santé mentale (Villemagne et coll., 2015). En se basant sur le peu d'études à ce sujet (Beaucher et coll., 2021 ; Dubeau et coll., 2021 ; Dumont,

2020), une conclusion s'impose : il existe une prévalence élevée de problèmes de santé mentale chez les élèves en FP. Cette problématique pose d'ailleurs des défis d'intervention de taille aux divers acteurs des centres de formation (Beaucher et coll., 2021).

En somme, les élèves à risque d'échec scolaire sont nombreux à s'inscrire en FP (Beaucher et coll., 2021). Qu'ils présentent des symptômes anxieux ou dépressifs, cela peut compromettre sérieusement la réussite de leur formation. Certaines habiletés et compétences pourraient être essentielles afin de pallier ces obstacles ; c'est notamment le cas de la compétence émotionnelle.

### 3.2.4 La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle représente un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant à l'individu de gérer ses émotions stratégiquement, afin de favoriser l'atteinte de buts personnels et sociaux (Denham et coll., 2015). Bien que ses composantes varient selon les auteurs, nous retenons les cinq proposées par Mikolajczak et ses collaborateurs (2020), soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Celles-ci représentent une vision complète et actuelle du concept de compétence émotionnelle. La maîtrise des habiletés de base (identification, compréhension, expression) est un prérequis à la mise en œuvre efficace des habiletés supérieures (régulation, utilisation). En s'exerçant, il est possible d'intérioriser ces stratégies afin de les utiliser de manière autonome (Denham et coll., 2015 ; Saarni, 1999). La compétence émotionnelle se consolide d'ailleurs tout au long du développement (Diamond et Aspinwall, 2003).

Lorsqu'un individu entreprend un programme de FP, cette transition peut donner lieu à des émotions tant positives que négatives, comme une excitation face aux nouveaux apprentissages entremêlée d'anxiété par rapport à la nouveauté ou à une crainte de l'échec (Villemagne et coll., 2015). Une compétence émotionnelle élevée devrait l'aider à gérer efficacement ces émotions et contribuer à sa réussite éducative.

#### *Cadre théorique : Approche fonctionnaliste des émotions*

La présente étude est guidée par la perspective théorique de l'approche fonctionnaliste des émotions (Campos et coll., 1994 ; Saarni, 2006). Celle-ci stipule que les émotions ont pour fonction de guider les actions d'un individu vers l'atteinte de ses buts et que celles-ci sont générées par des événements susceptibles d'avoir un impact sur leur réalisation. En lien avec ce qui précède, si un individu s'est fixé comme objectif de réussir son programme de FP, mais qu'il obtient une évaluation négative de ses apprentissages, il est normal, voire utile, qu'il ressente des émotions négatives comme de la colère, de la

déception ou de l'anxiété. Selon l'approche fonctionnaliste, les actions entreprises en réponse à son état émotif importent davantage que la nature exacte de l'émotion. Les personnes qui ont une compétence émotionnelle élevée sont plus enclines à prêter attention aux émotions ressenties, à les identifier correctement et à comprendre ce qui les a générées. Elles sont aptes à réguler leur intensité pour ensuite choisir une action permettant de corriger la situation ayant engendré un affect désagréable. Un sentiment de déception face à une évaluation négative informe l'élève que ses stratégies d'apprentissage ou de préparation aux évaluations sont déficientes. Cette déception aura ultimement un impact positif si elle amène l'élève à ajuster ses comportements et stratégies en vue de réussir ses prochaines évaluations.

### *Compétence émotionnelle et réussite éducative en formation professionnelle*

Chez les enfants et les adolescents, la compétence émotionnelle permet de prédire le succès scolaire, souvent au-delà de certains prédicteurs bien connus comme les aptitudes cognitives et le statut socioéconomique familial (Arsenio et Loria, 2014 ; Parker et coll., 2004 ; Valiente et coll., 2008). La compétence émotionnelle favorise particulièrement le rendement des adolescent·e·s ayant des difficultés scolaires (Petrides et coll., 2004). Quelques études ont également été réalisées auprès d'adultes ; elles suggèrent notamment que la compétence émotionnelle peut contribuer à l'adaptation scolaire, sociale et professionnelle (Aloia et Solomon, 2015). Au-delà des aptitudes scolaires et du statut socioéconomique familial, il a été démontré que l'autorégulation est un déterminant important du niveau d'éducation des jeunes adultes (Véronneau et coll., 2014). Selon Parker et ses collègues (2004), la réussite scolaire chez des étudiant·e·s en première année d'études universitaires dépend en grande partie de leur compétence émotionnelle. Ceux qui présentent le rendement le plus élevé en fin d'année scolaire se distinguent des plus faibles par leur capacité à identifier et à réguler leurs émotions. Elle peut également agir comme modérateur face à certains facteurs de risque tels que la dépression et l'anxiété (Goleman, 2006). Enfin, la compétence émotionnelle améliorerait la qualité de vie et l'adaptation au milieu de travail et pourrait atténuer l'impact de faiblesses cognitives sur la performance et sur l'engagement dans des comportements éthiques au travail (Côté et Miners, 2006 ; Mikolajczak et coll., 2007). Il a également été rapporté que la compétence émotionnelle est associée à une meilleure performance au travail, en particulier pour les emplois impliquant des niveaux élevés de contact interpersonnel, tels que les professions liées au service (p. ex. ventes, soins infirmiers, centres d'appels ; Brasseur et coll., 2013). Le rôle de la régulation des émotions est identifié par ces recherches comme une dimension clé de la compétence émotionnelle en ce qui a trait aux performances au travail. Les composantes plus avancées semblent donc être davantage liées à la réussite professionnelle. Celles-ci pourraient ainsi être associées à une meilleure réussite éducative pour des élèves en FP.

Malgré une excellente maîtrise des compétences pratiques liées à son métier à l'issue de sa FP, une faible compétence émotionnelle peut entraîner des effets délétères sur la réussite de l'élève et sur son intégration au marché de l'emploi. De plus, une compétence émotionnelle élevée pourrait favoriser tout particulièrement la réussite éducative des élèves à risque en jouant le rôle de facteur de protection.

### 3.2.5 Cette étude

Cette étude vise à pallier le manque criant de connaissances relativement aux élèves en FP et plus particulièrement aux facteurs psychologiques qui peuvent entraver ou au contraire favoriser leur réussite éducative, notamment lors de leur transition entre les études et le travail. La pénurie de main-d'œuvre pour de nombreux métiers requérant une FP met en évidence le besoin de mieux comprendre et mieux soutenir la réussite des élèves qui choisissent ces professions.

La compétence émotionnelle étant positivement liée au succès scolaire (Arsenio et Loria, 2014 ; Parker et coll., 2004 ; Valiente et coll., 2008) et professionnel (Brasseur et coll., 2013), il est attendu que les élèves ayant une plus grande compétence émotionnelle démontrent une plus grande réussite éducative à l'issue de leur formation. Nous émettons également l'hypothèse que les scores aux dimensions de compétence émotionnelle plus avancées, telle la régulation des émotions, seraient plus fortement associés au niveau de réussite éducative des élèves que les composantes de base.

Comme la compétence émotionnelle favorise particulièrement le rendement des jeunes ayant des difficultés scolaires (Petrides et coll., 2004), il est attendu qu'un niveau élevé de compétence émotionnelle ait un effet protecteur favorisant la réussite éducative, en particulier chez les élèves vulnérables. Plus précisément, nous émettons l'hypothèse que chez les élèves présentant des facteurs de vulnérabilités (symptômes anxieux et dépressifs), une bonne compétence émotionnelle agira comme facteur de protection favorisant leur réussite.

## 3.3 Méthodologie

### 3.3.1 Sujets

Un échantillon de 177 élèves (113 femmes, 64 hommes) âgés de 16 à 55 ans ( $M = 24,98$  ;  $ET = 8,05$ ) ont été recrutés sur une base volontaire dans neuf centres de FP au sein de quatre commissions scolaires de la

région de Montréal<sup>3</sup>. Cela s'avère représentatif de l'âge des élèves en FP qui sont formés de jeunes dont 15 % sont âgés de moins de 20 ans, 34 % sont âgés entre 20 et 29 ans et 27 % entre 25 et 34 ans (Beaucher et coll., 2021).

### 3.3.2 Déroulement

Le recrutement a été effectué par des auxiliaires de recherche lors de visites durant les heures de classe. Les données ont été récoltées à deux temps de mesure, soit durant la formation des élèves (T1 : de mars 2018 à mai 2019 ;  $N = 177$ ) pour mesurer la compétence émotionnelle et les facteurs de risque présents chez les élèves, puis environ six mois à un an après la fin de leur formation (T2 : de mars 2019 à février 2020 ;  $N = 98$ ) pour mesurer leur réussite éducative peu après leur transition en emploi. Au T1, les élèves ont été invités à remplir des questionnaires papier durant les heures de classe. Les participant·e·s ont été contactés par courrier, téléphone, texto ou courriel afin de les inviter à remplir un questionnaire électronique (T2).

### 3.3.3 Considérations éthiques

Ce projet a été approuvé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Un consentement libre et éclairé a été obtenu des participant·e·s, qui pouvaient en tout temps se retirer du projet sans préjudice.

### 3.3.4 Instrumentation

#### *Réussite éducative*

La réussite éducative a été mesurée à l'aide du Questionnaire de réussite éducative en FP (QRÉ-FP ; Tsakpinoglou et Véronneau, 2023). L'échelle comprenant 24 énoncés permet de mesurer la réussite en tenant compte des trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier les élèves. Une échelle de type Likert à 6 points allant de « pas du tout » à « tout à fait », ou encore « presque jamais » à « presque toujours », permet d'illustrer le degré d'accord avec chaque énoncé (p. ex. « *J'ai l'impression que les autres élèves dans mon programme de formation comprennent mieux que moi* » [instruire ; item renversé dans le calcul des scores] ; « *Je prends en considération le point de vue des autres* » [socialiser] ; « *La formation que j'ai suivie m'aide à bien exercer mon emploi* » [qualifier]). Le score de chaque composante

---

<sup>3</sup> Des informations additionnelles concernant l'échantillon sont présentées à l'Annexe B.



est obtenu en faisant la moyenne des énoncés y étant associés. La validation du questionnaire montre que le QRÉ-FP présente une validité temporelle et une cohérence interne solides, y compris pour les trois facteurs représentant les trois missions de l'école. L'instrument présentait une cohérence interne excellente au sein de notre échantillon ( $\alpha = .89$ ).

### *Compétence émotionnelle*

Les élèves ont complété les 50 énoncés du Profil de compétence émotionnel (PEC) validé en français (Brasseur et coll., 2013), qui permet de mesurer les cinq dimensions de la compétence émotionnelle : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Chaque dimension comprend 10 énoncés qui reflètent le volet interpersonnel (5) ou intrapersonnel (5) de la compétence émotionnelle. Le PEC comprend donc dix sous-échelles ainsi qu'un score de compétence émotionnelle globale qui correspond à la moyenne des énoncés. Un score élevé indique une meilleure compétence émotionnelle (voir tableau 1 ; Petrides et Furnham, 2003).

Les analyses de fiabilité indiquent une cohérence interne satisfaisante pour le score global. Au sein d'un échantillon d'adolescents et d'adultes, le PEC démontre une bonne validité convergente, discriminante et concourante (Brasseur et coll., 2013). La mesure de compétence émotionnelle globale présentait également une cohérence interne excellente au sein de notre échantillon ( $\alpha = .89$ ). Par souci de couvrir le concept de compétence émotionnelle en examinant la contribution unique de ses composantes, un score distinct pour les cinq dimensions a été utilisé dans cette étude.

### *Statut socio-économique*

Le statut socio-économique a été mesuré au Temps 1 en faisant la moyenne des scores Z pour l'éducation du père et de la mère et le revenu familial annuel. Le statut socio-économique a été utilisé comme variable de contrôle dans les analyses de régression.

### *Symptômes anxieux*

Le *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI : Spielberger et coll., 1983) mesure la propension à vivre de l'anxiété et à percevoir les situations stressantes comme étant dangereuses. La forme « Y » demeure la plus utilisée. Elle comprend 40 énoncés ; 20 qui mesurent l'anxiété situationnelle et 20 qui mesurent le trait d'anxiété. Une échelle de Likert en quatre points allant de 1 (presque jamais) à 4 (presque toujours) est utilisée. Un score moyen élevé indique davantage de symptômes anxieux. Le STAI possède une bonne

fidélité test-retest ainsi qu'une cohérence interne élevée (Spielberger et coll., 1983). La cohérence était également élevée dans notre étude pour l'anxiété trait ( $\alpha = .90$ ) et l'anxiété état ( $\alpha = .91$ ). Plusieurs études attestent de la validité de construit et de la validité concourante de l'instrument (Spielberger, 1989). La version française de cet instrument, validée par Gauthier et Bouchard (1993), présente une cohérence interne semblable entre les deux sous-échelles (anxiété situationnelle et trait d'anxiété). Sa structure factorielle correspond au concept théorique du STAIT-Y.

### *Symptômes dépressifs*

Les symptômes dépressifs sont évalués à l'aide de l'échelle du *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (CES-D ; Radloff, 1977). Cet instrument comporte 20 énoncés permettant de mesurer la fréquence de symptômes dépressifs au cours de la dernière semaine. La réponse aux énoncés se fait en utilisant une échelle de Likert à 4 points allant de « jamais » à « la plupart du temps ». Des résultats plus élevés indiquent davantage de symptômes. La version originale de cet instrument présente une consistance interne élevée, une fidélité test-retest modérée ainsi qu'une bonne validité de construit. L'instrument traduit en français par Morin et ses collègues (2011) possède une bonne validité (construit, concomitante) et une bonne fidélité. L'efficacité des propriétés de dépistage de cet instrument auprès d'un échantillon francophone de patients dépressifs et d'adultes de la population générale est confirmée. Enfin, la cohérence interne de l'instrument dans notre échantillon était élevée ( $\alpha = .91$ ).

### 3.3.5 Méthode d'analyse de données

Les données ont été analysées en deux étapes. Des corrélations bivariées entre les variables à l'étude ont d'abord été conduites (logiciel SPSS version 28). Avant de tester les effets modérateurs, les variables d'intérêt ont été standardisées afin de réduire les problèmes liés à la multicollinéarité entre le terme d'interaction et les effets principaux (Shieh, 2011). Des régressions hiérarchiques longitudinales ont ensuite été réalisées avec le logiciel Mplus version 8 pour tester l'effet modérateur de la compétence émotionnelle sur la relation entre les facteurs de vulnérabilité (T1) et la réussite éducative (T2). Ce logiciel a été choisi afin d'utiliser la méthode du maximum de vraisemblance à information complète (*Full information maximum likelihood* [FIML]), qui permet de gérer optimalement les données manquantes, puisque le devis longitudinal a occasionné une attrition de l'échantillon. En utilisant les données même incomplètes des participants recrutés au T1, la méthode FIML peut ainsi pallier les biais d'analyse qui sont habituellement causés par les procédures de suppression de lignes (*listwise deletion*) ou à l'imputation simple (Enders, 2010).

## 3.4 Résultats

### 3.4.1 Analyses descriptives et corrélationnelles

Des analyses de corrélations ont d'abord été réalisées afin de comprendre le rôle des composantes de la compétence émotionnelle (identification, compréhension, expression, régulation et utilisation des émotions : Mikolajczak et coll., 2020) dans la réussite éducative d'élèves en FP. Les résultats sont présentés au tableau 1.

Comme illustré, la compétence émotionnelle s'avère positivement liée à la réussite éducative des élèves en FP. Contrairement à nos attentes, ce sont les dimensions de base (identification, compréhension) qui semblent être plus fortement reliées à la réussite éducative. Le test de Wald a été utilisé afin d'évaluer plus précisément la valeur des corrélations de chaque dimension avec la réussite éducative sous l'hypothèse nulle. L'identification des émotions est la seule à être corrélée significativement à la réussite éducative au-delà de l'effet des autres dimensions ( $t = .29, p = .04$ ). L'absence de résultat significatif pour les autres dimensions pourrait néanmoins être attribuable à un manque de puissance statistique. Les résultats préliminaires ont montré que toutes les variables étaient normalement distribuées et qu'elles répondaient aux hypothèses des analyses de régression. L'âge, le genre et le statut socioéconomique ont été utilisés comme variables de contrôle dans les analyses de régression.

Tableau 3.1

*Coefficients de corrélation interfacteurs et statistiques descriptives*

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Réussite éducative	–											
2. Anxiété trait	-0,28**	–										
3. Anxiété état	-0,33**	0,76***	–									
4. Symptômes dépressifs	-0,36***	0,78***	0,75***	–								
5. Âge	-0,06	-0,16*	-0,12	-0,10	–							
6. Genre	0,20	-0,27***	-0,23**	-0,24**	-0,09	–						
7. Statut socioéconomique	0,14	-0,15*	-0,12	-0,14	-0,13	0,13	–					
<u>Sous-échelles de la mesure de compétence émotionnelle :</u>												
8. Identification	0,40***	-0,42***	-0,41***	-0,34***	0,07	0,04	0,11	–				
9. Compréhension	0,37***	-0,51***	-0,42***	-0,47***	0,12	0,19*	0,14	0,70***	–			
10. Expression	0,15	-0,29***	-0,21**	-0,24**	0,11	-0,22**	0,09	0,57***	0,47***	–		
11. Régulation	0,30**	-0,51***	-0,41***	-0,40***	0,17*	0,62***	0,09	0,58***	0,52***	0,62***	–	
12. Utilisation	0,22*	-0,06	-0,12	-0,04	-0,01	0,07	0,06	0,28***	0,07	0,09	0,23**	–
<i>M</i>	7,54	2,13	1,89	1,83	24,98	0,36	0,01	3,68	3,42	3,40	3,17	2,95
<i>ET</i>	1,99	0,55	0,51	0,53	8,05	0,48	0,84	0,61	0,69	0,71	0,74	0,63
<i>N</i>	177	177	175	174	177	177	177	177	177	177	177	177

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

Le genre est codé comme suit : femme : 0, homme : 1. *M* = moyenne. *ET* = écart-type.

### 3.4.2 Effets modérateurs

Les régressions hiérarchiques ont été effectuées afin d'examiner l'effet modérateur des cinq composantes de la compétence émotionnelle sur la relation entre l'anxiété trait, l'anxiété état et les symptômes dépressifs de l'élève (variables indépendantes ; Temps 1) et sa réussite éducative (variable dépendante ; Temps 2). Des analyses séparées ont été effectuées pour chaque composante (variables modératrices), combiné avec chaque mesure de vulnérabilité (variables indépendantes). Les résultats illustrés au tableau 2 suggèrent que la régulation des émotions exerce une influence modératrice sur l'anxiété trait, l'anxiété état et les symptômes dépressifs.

Tableau 3.2

*Effets modérateurs de la régulation émotionnelle sur la réussite éducative*

Effet	B	ES	Wald	p
Interaction 1 : anxiété trait comme variable indépendante				
Genre	0,11	0,10	1,05	0,29
Âge	-0,11	0,10	-1,06	0,29
Statut socioéconomique	0,04	0,10	0,36	0,72
Anxiété trait	-0,16	0,12	-1,33	0,18
Régulation émotionnelle	0,21	0,13	1,55	0,12
Anxiété trait x régulation émotionnelle	-0,17	0,07	-2,33	0,02*
Interaction 2 : anxiété état comme variable indépendante				
Genre	0,11	0,10	1,11	0,27
Âge	-0,13	0,10	-1,28	0,20
Statut socioéconomique	0,01	0,10	0,03	0,98
Anxiété état	-, 031	0,11	-2,81	0,01**
Régulation émotionnelle	0,12	0,12	1,00	0,31
Anxiété état x régulation émotionnelle	-0,23	0,09	-2,54	0,01**
Interaction 3 : symptômes dépressifs comme variable indépendante				
Genre	0,07	0,10	0,72	0,47
Âge	-0,11	0,10	-1,15	0,25
Statut socioéconomique	0,03	0,10	0,35	0,73
Symptômes dépressifs	-0,30	0,11	-2,62	0,01**
Régulation émotionnelle	0,16	0,12	1,32	0,19
Symptômes dépressifs x régulation émotionnelle	-0,20	0,10	-2,22	0,03*

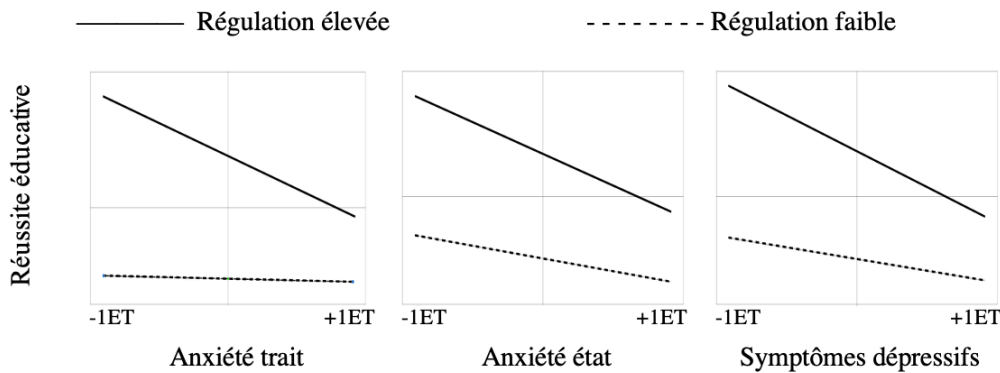
Note. \*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$ .

### Analyses des effets simples

Conformément à la procédure décrite par Aiken et West (1991), nous avons utilisé la pente simple (*single slope*) pour mettre de l'avant les régressions adoptant les valeurs élevées (un écart-type au-dessus de la moyenne) et faibles (un écart-type en dessous de la moyenne) des variables modératrices. La figure 1 illustre les résultats obtenus respectivement pour l'anxiété trait, l'anxiété état et les symptômes dépressifs comme variables indépendantes.

Figure 3.1

*Décomposition des interactions entre la régulation émotionnelle (modérateur) et les facteurs de vulnérabilité (anxiété trait, anxiété état, symptômes dépressifs)*



Note. ET = écart-type.

Les résultats démontrent la présence d'une relation négative entre l'anxiété trait et la réussite éducative chez les élèves qui possèdent un niveau élevé de régulation émotionnelle ( $\beta = -0,33$ ,  $p = 0,015$ ). Cependant, à de faibles niveaux de régulation émotionnelle, la relation entre l'anxiété trait et la réussite éducative était non significative. Nous observons des résultats semblables pour l'anxiété état. Nos résultats démontrent qu'il existe une relation négative significative entre l'anxiété état et la réussite éducative chez les élèves qui possèdent un niveau élevé de régulation émotionnelle ( $\beta = -0,53$ ,  $p = 0,001$ ). La relation s'est avérée non significative à un niveau faible de régulation émotionnelle. Il en est de même pour les symptômes dépressifs. On observe en effet une relation négative significative entre la présence de symptômes dépressifs et la réussite éducative chez les élèves qui possèdent un niveau élevé de régulation émotionnelle ( $\beta = -0,50$ ,  $p = 0,001$ ). La relation s'est avérée non significative à un niveau faible de régulation émotionnelle.

Bien que ces résultats aillent à l'encontre de nos attentes, ils illustrent un patron cohérent. Une régulation émotionnelle élevée permet aux élèves avec peu de symptômes anxieux et dépressifs de performer davantage sur le plan de la réussite éducative. Or, chez les élèves présentant un niveau élevé de symptômes, une bonne régulation émotionnelle n'est pas garante d'un meilleur succès. On n'observe donc pas l'effet protecteur escompté. Quant à elles, les personnes qui possèdent une faible régulation émotionnelle présentent un niveau faible de réussite éducative, et ce, peu importe leur niveau de détresse psychologique. En comparaison, chez les individus ayant un faible niveau de symptômes anxieux et dépressifs, ceux qui possèdent un niveau de régulation émotionnelle élevé réussissent significativement mieux que ceux qui rapportent un faible niveau de régulation émotionnelle. On n'observe pas de différence significative dans la réussite éducative en fonction du niveau de régulation émotionnelle chez les élèves qui possèdent un niveau élevé d'anxiété.

### 3.5 Discussion des résultats

Le lien entre la compétence émotionnelle et la réussite à l'école n'est plus à démontrer chez les enfants et les adolescents (Arsenio et Loria, 2014 ; Parker et coll., 2004 ; Valiente et coll., 2008). Or, une méta-analyse révèle que peu de recherches l'ont examiné à l'âge adulte (MacCann et coll., 2020). Cet article visait donc à (1) étudier le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en FP et (2) examiner son rôle modérateur sur la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite.

#### *Le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative*

Globalement, les élèves ayant une plus grande compétence émotionnelle sur les diverses composantes rapportent une réussite éducative plus élevée à l'issue de leur parcours de formation. Or, contrairement à nos attentes, les scores aux dimensions de compétence émotionnelle plus avancées (p.ex. la régulation), étaient associés moins fortement au niveau de réussite éducative des élèves que les composantes de base. Cela suggère la présence d'un lien direct de l'identification et de la compréhension des émotions avec la réussite éducative.

Sachant que la nature du travail exercé par les diplômées et diplômés de la FP est souvent axée sur des compétences pratiques, manuelles et appliquées, les compétences émotionnelles les plus importantes pour réussir dans leur milieu au quotidien (p. ex. comprendre et répondre efficacement aux demandes de l'employeur ou gérer d'éventuels imprévus sur le terrain) requièrent surtout des capacités de base comme l'identification et la compréhension des émotions. Ces résultats contrastent avec ceux obtenus dans une étude portant sur une population universitaire, dans laquelle d'autres types de compétences émotionnelles

distinguaient les étudiant·e·s ayant obtenu les meilleures notes de ceux ayant les plus faibles résultats scolaires (Parker et coll., 2004). Dans cette autre étude, les habiletés interpersonnelles, la flexibilité et la capacité à gérer le stress étaient les meilleurs prédicteurs, ce qui soutient l'hypothèse que des programmes à vocations différentes pourraient demander différents types de compétence émotionnelle. En ce sens, une méta-analyse a mis en évidence le rôle modérateur de la matière scolaire utilisée pour mesurer le rendement des participant·e·s : la compétence émotionnelle présentait des liens plus forts avec la réussite en lettres et sciences humaines qu'en mathématiques (MacCann et coll., 2020). La prudence est toutefois de mise avant de conclure que les composantes de la compétence émotionnelle qui importent le plus diffèrent selon les programmes ou les niveaux d'études, puisqu'il faudrait mesurer les mêmes composantes, idéalement avec le même instrument, à travers différents échantillons scolaires pour tirer des conclusions solides à cet effet.

Le moment de la seconde collecte de données pourrait aussi avoir un rôle à jouer. D'une part, la plupart des participant·e·s occupaient probablement des postes d'entrée au cours des premiers mois suivant la fin de leur formation, donc surtout des rôles d'exécutant n'exigeant pas encore de compétences émotionnelles avancées. D'autre part, la compétence émotionnelle se consolide à mesure que l'individu élargit ses interactions sociales (Diamond et Aspinwall, 2003), notamment lorsqu'il commence un nouvel emploi. Joseph et Newman (2010) spécifient un modèle progressif (en cascade) des composantes de la compétence émotionnelle, dans lequel l'identification des émotions précède la compréhension des émotions, qui à son tour permettra une régulation consciente des émotions et une meilleure performance au travail. Il est possible qu'au-delà du poste occupé, les personnes nouvellement embauchées soient encore en processus d'adaptation et que l'utilisation de leurs compétences émotionnelles plus avancées dans leur nouveau milieu de travail ne se manifeste que plus tard.

#### *Effets modérateurs de la régulation émotionnelle*

Parmi les cinq aspects de la compétence émotionnelle que nous avons mesurés, seule la composante de régulation émotionnelle contribuait à des effets modérateurs significatifs. Il était attendu qu'une compétence émotionnelle élevée soit un facteur de protection favorisant la réussite éducative, en particulier chez les élèves vulnérables. Or, les résultats illustrent un autre phénomène.

Les symptômes anxieux et dépressifs semblent avoir un effet délétère significatif sur la réussite éducative, spécifiquement chez les élèves possédant un niveau de régulation émotionnelle élevé. Or, on n'observe pas d'effet significatif chez les élèves qui rapportent un faible niveau de régulation émotionnelle. En d'autres mots, la régulation émotionnelle semble permettre d'atteindre une meilleure réussite éducative



uniquement chez les individus présentant un faible niveau de symptômes anxieux et dépressifs. En contrepartie, les résultats soulignent que les symptômes anxieux et dépressifs semblent nuire particulièrement à ceux et celles qui ont une bonne compétence émotionnelle, car ces élèves ne sont plus en mesure de se distinguer significativement de leurs pairs lorsque leurs symptômes atteignent un niveau trop élevé. Cela signifie qu'on ne retrouve pas ici l'effet protecteur attendu de la compétence émotionnelle chez les élèves vulnérables. Ces résultats suggèrent plutôt que la compétence émotionnelle peut aider les élèves dans leur réussite, mais que leur habileté à réguler leur émotion ne les protège pas s'ils ou elles sont déjà aux prises avec des problèmes de santé mentale. Cela démontre qu'à potentiel scolaire comparable, la régulation émotionnelle représente un atout pour la réussite éducative, pourvu que l'élève ne souffre pas de problèmes d'anxiété ou de symptômes dépressifs élevés. Cela dit, d'autres variables pourraient être impliquées dans les associations que nous avons observées et mériteraient notre attention dans de futures recherches. Notamment, une étude réalisée auprès d'étudiant·e·s universitaires d'origine hispanique (Watson et Watson, 2016) a montré que le sentiment d'auto-efficacité en lien avec la gestion des difficultés (*coping self-efficacy*) pourrait interagir avec la compétence émotionnelle pour prédire l'anxiété scolaire. Il semble donc possible de mieux comprendre rôle de la compétence émotionnelle chez les élèves de FP en tenant compte de leur sentiment d'auto-efficacité ou encore en ciblant l'anxiété spécifique au domaine scolaire. Cette avenue est particulièrement pertinente pour mieux comprendre la situation des élèves présentant un niveau élevé de symptômes intériorisés, compte tenu que la compétence émotionnelle n'a pas joué pas le rôle protecteur attendu chez ce groupe de participant·e·s dans notre étude.

Selon les résultats de la présente étude, on peut spéculer qu'à un niveau élevé de détresse psychologique, les stratégies de régulation émotionnelle de l'élève ne fonctionnent plus. Il ou elle a alors besoin de ressources extérieures (p. ex. thérapie, groupe de soutien) pour l'aider à pallier ses difficultés personnelles. L'attente s'avère toutefois longue pour recevoir de l'aide dans le milieu de la santé et elle peut s'avérer assez coûteuse au privé (Chouinard, 2021). Plusieurs élèves se tournent alors vers l'école pour demander un soutien psychologique. Celle-ci pourrait en effet offrir un environnement propice aux interventions visant le bien-être de ses élèves, qui la fréquentent tous les jours. Or, l'accès aux ressources en santé mentale mériterait d'y être bonifié afin de permettre à tous d'en bénéficier. L'identification du besoin et de la cible d'intervention (c'est-à-dire soutenir la santé mentale ou la compétence émotionnelle de l'élève) ainsi que le format de l'aide administrée se révèlent alors essentiels au succès de l'intervention.

Il est parfois difficile pour la personne souffrante de demander de l'aide ou de trouver une ressource adéquate. Il s'avère donc important que l'environnement scolaire demeure proactif et à l'écoute des besoins de chacun. Les établissements d'enseignement ont un rôle de premier plan à jouer dans le bien-

être de leurs élèves en offrant des services complémentaires, puisque ce bien-être contribue à leur réussite éducative (MELS, 2002). Sur le plan pratique, nos résultats suggèrent que les interventions efficaces auraient avantage à d'abord cibler les problèmes de santé mentale et, dans un second temps, la compétence émotionnelle. L'élève possédant une meilleure santé psychologique sera plus à même d'utiliser et d'intégrer les interventions ciblant sa compétence émotionnelle, pour ensuite répondre à une émotion de façon à favoriser l'atteinte de ses buts (Campos et coll., 1994 ; Saarni, 2006) et ainsi maximiser ses chances de réussite. En contrepartie, chez un individu présentant peu de symptômes anxieux ou dépressifs, une intervention visant sa compétence émotionnelle semblerait plus bénéfique sur le plan de sa réussite éducative.

Concernant le format des interventions, les ressources de groupe pourraient être privilégiées. De par leur portée, elles permettraient d'aider un plus grand nombre de personnes dès leur entrée en FP. Ce type de stratégie s'est déjà montré efficace dans le développement des compétences émotionnelles d'adultes en milieu éducatif (Gilar-Corbí et coll., 2018) et la réduction de symptômes anxieux et dépressifs (Sundquist et coll., 2015). Le milieu scolaire se révèle d'ailleurs un milieu de choix pour leur implantation. L'école dispose de l'espace nécessaire et présente l'avantage de regrouper un bassin de jeunes suivant des horaires communs. Certains établissements possèdent déjà des fonds pour les services complémentaires (MEES, 2015) qui pourraient être utilisés pour mettre sur pied ces interventions. Pour certains élèves, cela pourrait être suffisant pour faire une différence dans leur réussite éducative. Pour d'autres, un soutien plus spécialisé (p. ex. psychothérapie) sera nécessaire afin de développer leur compétence émotionnelle en plus de travailler sur leur santé mentale.

#### *Limites, forces et recherches futures*

Cette étude comporte certaines limites. La première est que toutes les données sont autorapportées. Cette méthode laisse place à une certaine subjectivité. Elle présente cependant l'avantage de permettre la mesure de certaines variables (p. ex. symptômes anxieux et dépressifs) qui peuvent difficilement être mesurées autrement. Ensuite, cette étude ayant un échantillon plutôt petit, la puissance statistique permettant de vérifier nos hypothèses était réduite. Les résultats obtenus sont toutefois prometteurs et mériteraient d'être répliqués avec un plus grand échantillon. Cela pourrait notamment permettre de déceler les effets modérateurs des autres composantes émotionnelles avancées. Il serait également intéressant d'étudier les liens entre les compétences de base et la réussite éducative à plus long terme (p. ex., de deux à trois ans après le début de leur carrière) afin de savoir si les liens inattendus perdurent à travers le temps ou s'estompent pour laisser voir une influence plus importante des composantes avancées.

L'aspect longitudinal, qui constitue une force de notre étude, s'accompagne toutefois d'une limite, soit l'attrition des participant·e·s. Cela a toutefois été traité en utilisant la méthode FIML (Enders, 2010). Celle-ci est reconnue comme une bonne manière de gérer les données manquantes, car elle tient compte du profil des participants qui ont abandonné l'étude. Une explication possible quant au taux d'attrition serait le changement dans la méthode de sollicitation (au centre de formation versus par téléphone). En ce qui a trait aux difficultés scolaires, les études futures pourraient aller au-delà du code de difficulté en mesurant le degré de difficulté de l'élève. Enfin, concernant la mesure de la réussite éducative, il aurait été préférable que celle-ci soit mesurée au temps 1 afin de contrôler le niveau de base dans nos analyses de régression. Toutefois, les questions de l'instrument requièrent une introspection de l'élève sur l'utilité perçue de sa formation et sur la qualité de ses apprentissages, ce qui ne peut être effectué de manière efficace en début de programme, lorsque l'élève a complété peu de cours.

Malgré ses limites, cette étude présente plusieurs forces, dont son caractère novateur et prometteur en ce qui a trait à la relation entre la compétence émotionnelle, la santé mentale et la réussite éducative des élèves en formation professionnelle. Elle présente l'avantage d'avoir des données durant la formation et quelques mois après les études, lors de la transition en emploi. Cet article est l'un des seuls à aborder le lien entre la compétence émotionnelle et la réussite chez les adultes dans un contexte scolaire autre qu'universitaire. Il est également le premier à examiner cette relation en lien avec la santé mentale et la réussite éducative des élèves en formation professionnelle. Nos résultats ont démontré l'importance d'agir d'abord sur la santé mentale des élèves qui vivent des problèmes sur ce plan, afin de leur permettre ensuite d'intégrer des outils de régulation émotionnelle et ainsi, de maximiser leurs chances de réussite. À l'avenir, nous recommandons d'identifier les besoins des élèves vulnérables en début de programme pour mieux les épauler durant leur parcours. Cela permettrait de créer des interventions ciblées afin de soutenir leur santé mentale et contribuerait à prévenir l'apparition de symptômes anxieux et dépressifs ou d'en diminuer l'influence délétère pour favoriser leur réussite.

### 3.6 Conclusion

La présente étude a permis de mettre en lumière le rôle modérateur de la compétence émotionnelle sur la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite éducative. Il a été démontré qu'une régulation émotionnelle élevée s'avère un atout dans la réussite éducative des élèves présentant peu de symptômes anxieux et dépressifs, mais qu'elle n'a pas l'effet protecteur escompté chez les élèves qui sont déjà aux prises avec des problèmes de santé mentale. Cet apport permet de rendre compte de l'importance de soutenir la santé psychologique des élèves en FP tôt dans leur parcours afin de promouvoir leur réussite éducative.

## Références

- Aiken, L. S., West, S. G. et Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers college record*, 103(5), 760-822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Aloia, L. S. et Solomon, D. H. (2015). The physiology of argumentative skill deficiency: Cognitive ability, emotional competence, communication qualities, and responses to conflict. *Communication monographs*, 82(3), 315–338. <https://doi.org/10.1080/03637751.2014.989868>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>
- Arsenio, W. F. et Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *Journal of genetic psychology*, 175(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en FP*. Sherbrooke : Observatoire de la FP du Québec.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Buisson, P. (2004). *A l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Ottawa : Statistique Canada.
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R. et Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese journal of research on emotions*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.4092/jsre.2.1>
- Chouinard, T. (2021, 27 mai). Attente en santé mentale : Québec rate sa propre cible. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-05-27/attente-en-sante-mentale/quebec-rate-sa-propre-cible.php>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837-844. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Côté, S. et Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative science quarterly*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>

- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 590-613). Guilford.
- Diamond, L. M. et Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, D., Hunt, J. et Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *Journal of nervous and mental disease*, 201(1), 60-67. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Gauthier, J. et Bouchard, S. (1993). Adaptation canadienne-française de la forme révisée du « State-Trait Anxiety Inventory » de Spielberger. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 25(4), 559-578. <https://doi.org/10.1037/h0078881>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. et Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in psychology*, 9, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Hartley, S., Haddock, G. et Barrowclough, C. (2012). Anxiety and depression and their links with delusions and hallucinations in people with a dual diagnosis of psychosis and substance misuse: a study using data from a randomised controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 50(1), 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.10.007>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92, 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Joseph, D. L. et Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O. et Beek, F. (2009). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of

- 17 years in France. *European journal of public health*, 20(2), 157-163.  
<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp148>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M. et Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mirabel-Sarron, C. (2005). *Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives : démarche pratique et prévention des rechutes*. Dunod.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01>
- Mikolajczak, M., Menil, C. et Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of research in personality*, 41(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Ministère de l'Éducation (2002). *La FP et technique au Québec : un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Indicateurs de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. (Publication no 15-00064). Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/indicateurs\\_2014\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Indicateurs de l'éducation en FP*. Gouvernement du Québec : Direction des indicateurs et des statistiques.
- Morin, A. J. S., Moullec, G., Maiano, C., Layet, L., Just, J. L. et Ninot, G. (2011). Psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) in French clinical and nonclinical adults. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 59(5), 327-340.  
<https://doi.org/10.1016/j.respe.2011.03.061>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. et Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Petrides, K. V., Frederickson, N. et Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V. et Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>

- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement, 1*(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Saarni, C. (2006). Emotion regulation and personality development in childhood. Dans D. K. Mroczek, D. K. et T. D. Little (dir.) *Handbook of personality development* (p. 245-262). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315805610>
- Shieh, G. (2011). Clarifying the role of mean centering in multicollinearity of interaction effects. *British journal of mathematical and statistical psychology, 64*(3), 462-477. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2010.02002.x>
- Spielberger, C. D. (1989). *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2<sup>e</sup> éd.). Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. et Gorsuch, R. L. (1983). *State-trait anxiety inventory (form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Statistique Canada (2019). *Enquête sur les postes vacants et les salaires*. Gouvernement du Canada : Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail.
- Suh, S., Suh, J. et Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of counseling and development, 85*, 196-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Sundquist, J., Lilja, Å., Palmér, K., Memon, A. A., Wang, X., Johansson, L. M. et Sundquist, K. (2015). Mindfulness group therapy in primary care patients with depression, anxiety and stress and adjustment disorders: randomised controlled trial. *British journal of psychiatry, 206*(2), 128-135. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.150243>
- Tsakpinoglou, F., & Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle: validation d'un premier questionnaire. *Canadian Journal of Education, 45*(4), 893-919.
- Tulk, L. (2013). *Incidence du travail des parents et autres conditions parentales sur le bien-être psychologique et la réussite éducative des adolescents canadiens* [thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24632>
- Van de Velde, S., Bracke, P. et Levecque, K. (2010). Gender differences in depression in 23 European countries: Cross-national variation in the gender gap in depression. *Social science et medicine, 71*, 305-313. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.035>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. et Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology, 100*(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>
- Véronneau, M. H., Hiatt Racer, K., Fosco, G. M. et Dishion, T. J. (2014). The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 730.

Watson, J. C. et Watson, A. A. (2016). Coping self-efficacy and academic stress among Hispanic first-year college students: The moderating role of emotional intelligence. *Journal of college counseling, 19*(3), 218-230. <https://doi.org/10.1002/jocc.12045>



## CHAPITRE 4

### DISCUSSION GÉNÉRALE

La demande croissante dans le secteur de la formation professionnelle s'accompagne d'une rareté de main-d'œuvre criante dans le marché de l'emploi (Statistique Canada, 2019). Il est donc plus que jamais crucial de favoriser la réussite des élèves en formation professionnelle. Peu de recherches se sont néanmoins penchées sur ce secteur de formation. Celui-ci se distingue des autres milieux d'éducation, notamment par son aspect pratique et sa proximité au secteur de l'emploi. Considérant ces particularités, il nous apparaissait pertinent de développer une mesure de réussite qui rend compte de la nature appliquée de ce type de formation. C'est ici que le concept de réussite éducative entre en jeu. Il propose une vision plus inclusive de la réussite à l'école qu'une simple mesure de rendement, en englobant aussi l'aspect social et professionnel. Le premier volet de cette thèse avait pour objectif de développer et valider un questionnaire permettant de mesurer la réussite éducative des élèves en formation professionnelle, en tenant compte des trois missions de l'école décrites par le ministère de l'Éducation : instruire, socialiser et qualifier. Le second volet avait pour objectif d'examiner le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en formation professionnelle. Le rôle modérateur de la compétence émotionnelle sur la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite a également été étudié.

Ce chapitre de discussion générale propose d'abord un bref rappel des résultats concernant chacun des objectifs de la thèse. Ensuite, les contributions et les implications des résultats de la thèse seront mises de l'avant. Enfin, les limites de cette recherche et avenues de recherches futures seront discutées.

#### 4.1 Principaux résultats de la thèse

##### 4.1.1 Opérationnalisation de la réussite éducative

Le premier objectif de la thèse visait à développer et valider un premier questionnaire de réussite éducative en formation professionnelle. Suivant un modèle tripartite proposé par le ministère de l'Éducation, nous avons élaboré le QRÉ-FP. Les résultats de l'étude 1 appuient un modèle multidimensionnel de la réussite éducative décliné en 24 énoncés. L'analyse factorielle exploratoire a en effet fait ressortir les trois facteurs de la réussite éducative : instruire, socialiser et qualifier. La valeur des divers indices issus de l'analyse confirmatoire révèle un ajustement robuste. L'examen de la consistance interne des facteurs indique des degrés d'homogénéité élevés pour l'échelle globale et les trois sous-échelles. La cohérence interne du QRÉ-FP dans l'échantillon de l'étude 2 s'est également avérée

excellente ( $\alpha = .89$ ). La procédure test-retest confirme quant à elle une bonne stabilité temporelle plus d'un mois après la première passation. D'après nos résultats, le QRÉ-FP présente des propriétés psychométriques solides. Des analyses plus approfondies ont permis de conclure que la structure en trois facteurs représente aussi bien les données recueillies chez les femmes que chez les hommes<sup>4</sup>. L'opérationnalisation de la réussite éducative en trois facteurs s'avère donc soutenue. Les analyses corrélationnelles ont permis de mesurer la relation entre le score global de réussite éducative, ses trois composantes et des construits leur étant conceptuellement reliés. Somme toute, les analyses réalisées dans le cadre des deux études de la thèse permettent de renforcer la validité externe de l'instrument. À l'exception du ratio réussites/tentatives, l'ensemble des corrélations attendues avec les autres construits ont été confirmées dans l'étude 1 (c.-à-d. estime de soi, sentiment d'auto-efficacité) et 2 (c.-à-d. compétence émotionnelle, présence de symptômes anxieux et dépressifs). Les individus composant les deux échantillons ont également rapporté des niveaux semblables de réussite éducative.

Contrairement à nos attentes cependant, nous n'avons pas trouvé de lien significatif avec entre la réussite éducative et le ratio réussites/tentatives, qui représente le taux de réussite des compétences de l'élève au cours de son programme de formation professionnelle. Cela pourrait être expliqué d'une part par le manque de puissance statistique associé à la taille de l'échantillon : seule une quarantaine de dossiers scolaires ont pu être recueillis pour calculer cet indice. Il est aussi possible que ce résultat soit attribuable au moins grand nombre d'énoncés associés à la sous-échelle mesurant l'instruction, qui a également pu contribuer à réduire la cohérence interne de cette sous-échelle. Il serait pertinent, dans un projet futur, de solidifier cette composante en y ajoutant de nouveaux énoncés, dans le but notamment d'améliorer sa cohérence interne — plus faible que les autres composantes. Outre l'aspect statistique, il s'avère intéressant de se questionner sur l'aspect conceptuel de ce résultat. Le ratio réussites/tentatives est une mesure qui illustre la réussite scolaire d'une manière objective (c.-à-d. taux de réussite en fonction du nombre de compétences à maîtriser) alors que le QRÉ-FP intègre la perception de l'élève par rapport notamment à la compréhension et au maintien des notions apprises à l'école. Il se pourrait que ces deux volets soient complémentaires à une mesure complète de la réussite éducative. En ce sens, il serait intéressant d'ajouter des questions plus objectives au QRÉ-FP (p.ex. « Avez-vous réussi les compétences de votre programme de formation du premier coup, sans reprise ? ») pour compléter les perceptions subjectives de l'élève.

---

<sup>4</sup> Étant donné la grande étendue d'âge des élèves, l'invariance selon le groupe d'âge (moins de 30 ans versus 30 ans ou plus) a été testé. Les résultats se sont avérés non-significatifs.

#### 4.1.2 Rôle de la compétence émotionnelle et ses composantes

Le deuxième objectif de la thèse consistait à examiner le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative des élèves en formation professionnelle (étude 2). La compétence émotionnelle s'avère positivement liée à la réussite éducative en formation professionnelle. Autrement dit, les élèves ayant une plus grande compétence émotionnelle témoignent d'une plus grande réussite éducative à l'issue de leur parcours de formation. Ces résultats concordent avec ceux obtenus auprès de personnes inscrites dans d'autres parcours scolaires, soit la formation collégiale et universitaire (MEES, 2021). Il avait déjà été identifié que la compétence émotionnelle pouvait contribuer à l'adaptation scolaire, sociale et professionnelle des jeunes universitaires (Aloia & Solomon, 2015). On entrevoit un lien entre ce qui précède et les trois volets de la réussite éducative : instruire, socialiser et qualifier. Le volet de la qualification revêt une place particulièrement pertinente considérant l'aspect pratique de plusieurs de ces formations (p.ex. techniques, alternance stage/étude). Bien que la Politique de la réussite éducative ne vise actuellement pas les programmes postsecondaires, cela montre l'intérêt de les inclure. Ensuite, des études récentes montrent que la compétence émotionnelle joue un rôle clé dans la performance des étudiant·e·s du secteur collégial – plus la compétence émotionnelle est élevée, plus la réussite sera grande (Halimi et coll., 2021). Des résultats semblables ont également été observés chez les universitaires (Suleman et coll., 2019). Ces recherches soulignent que la compétence émotionnelle des élèves devraient être prise en compte par les responsables de programmes "études afin de permettre aux enseignant·e·s d'être outillés pour favoriser leur réussite (Halimi et coll., 2020).

Ensuite, il était attendu que les scores aux dimensions de compétence émotionnelle plus avancées, telle la régulation des émotions, seraient plus fortement associés au niveau de réussite éducative des élèves que les composantes de base. Contrairement à nos attentes, ce sont les dimensions de base (identification, compréhension) qui semblent être plus fortement corrélées à la réussite éducative. Des analyses plus poussées ont permis de déceler que seule l'identification des émotions y était liée au-delà des autres dimensions. Ces résultats suggèrent la présence d'une influence plus directe de l'identification des émotions sur la réussite éducative. Il semble possible que les compétences émotionnelles les plus importantes pour réussir dans le milieu d'emploi soient des compétences de base.

Nos résultats divergent des recherches dans le milieu du travail où la compétence émotionnelle globale aurait été liée à une meilleure performance au travail (Joseph et Newman, 2010). En effet, les travailleurs et les travailleuses ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle globale seraient plus proactifs·ves

et sociables que leurs collègues ayant un faible niveau de compétence émotionnelle. Cela suggère que ces individus sont en mesure de faire leur place plus aisément dans leur milieu (Kim et coll., 2009). L'identification des émotions semble agir de pair avec d'autres composantes quand il s'agit de favoriser l'employabilité. Nelis et coll. (2011) ont montré que la mise en place de programmes structurés était associée à une augmentation de la compétence émotionnelle et conséquemment, une meilleure employabilité chez les participant·e·s, qui : 1) faisaient plus souvent référence à leurs sentiments (identification des émotions), 2) prenaient d'avantage en compte ceux des autres (compréhension des émotions) et 3) avaient plus de facilité à gérer leur stress lors l'entrevue (régulation des émotions). Notre questionnaire permettrait-il de bien mesurer les autres composantes de la compétence émotionnelle et de déceler leur effet? Notre étude mériterait d'être répliquée pour s'en assurer.

Malgré les pistes explicatives explorées, les résultats obtenus demeurent surprenants. En effet, la compétence émotionnelle tend à se consolider lorsque l'élève élargit ses interactions sociales, notamment lorsqu'il débute un programme de formation dans un nouvel établissement scolaire (Diamond et Aspinwall, 2003). De plus, l'autorégulation a été identifiée comme étant un déterminant du niveau d'éducation atteint chez les jeunes adultes (Véronneau et coll., 2014). Le lien entre la réussite éducative et les composantes avancées aurait-il été significatif si les données avaient été recueillies plus tard après la fin de leur formation ? Un tel délai aurait donné le temps aux diplômés et diplômées d'être plus établi·e·s professionnellement et d'occuper des postes demandant plus d'habiletés professionnelles (p. ex. chef d'équipe). Des explications quant aux résultats inattendus pourraient également être obtenues par l'entremise d'entrevues avec l'employeur et les élèves, dans un prochain projet.

#### 4.1.3 Interactions entre la compétence émotionnelle et la santé mentale des élèves

Le troisième objectif de la thèse avait pour visée d'examiner le rôle modérateur de la compétence émotionnelle sur la relation entre la vulnérabilité de l'élève et sa réussite (étude 2)<sup>5</sup>. Selon une étude récente, c'est 28,5 % des élèves en formation professionnelle qui sont considérés à risque de détresse psychologique (Beaucher et coll., 2021). Il était attendu qu'une compétence émotionnelle élevée soit un

---

<sup>5</sup> Par souci de parcimonie, seules les analyses significatives ont été présentées dans les articles. Un modèle conceptualisant la vulnérabilité scolaire sous forme des difficultés scolaires avait initialement été testé dans la seconde étude, mais les résultats se sont avérés non-significatifs.

facteur de protection favorisant la réussite éducative, en particulier chez les élèves vulnérables. Or, les résultats de l'étude 2 mettent de l'avant un autre phénomène.

Les symptômes anxieux et dépressifs semblent avoir un effet délétère significatif sur la réussite éducative, spécifiquement chez les élèves possédant un niveau de régulation émotionnelle élevé. En revanche, chez les élèves qui rapportent un faible niveau de régulation émotionnelle, ces facteurs de vulnérabilité n'affectent pas significativement la réussite, puisque celle-ci tend à être relativement faible, peu importe le niveau d'anxiété ou de symptômes dépressifs observé. En d'autres mots, la régulation émotionnelle semble permettre d'atteindre une meilleure réussite éducative uniquement chez les individus présentant un faible niveau de symptômes anxieux et dépressifs. En contrepartie, les résultats soulignent que les symptômes anxieux et dépressifs semblent nuire tout particulièrement à ceux et celles qui ont une bonne compétence émotionnelle, car ces élèves ne sont plus en mesure de se distinguer significativement de leurs pairs sur le plan de la réussite éducative lorsque leurs symptômes anxieux ou dépressifs atteignent un niveau trop élevé. Cela signifie qu'on ne retrouve pas ici l'effet protecteur attendu de la compétence émotionnelle chez les élèves vulnérables. Ces résultats suggèrent plutôt que la compétence émotionnelle peut aider les élèves en formation professionnelle dans leur réussite, mais qu'elle ne protège pas les personnes qui présentent déjà des problèmes anxieux ou dépressifs. Ainsi, les élèves qui sont aux prises avec des problèmes de santé mentale ne semblent pas protégés par leur habileté spécifique à réguler leur émotion. Il est à noter que l'on observe ce phénomène auprès des individus souffrant de symptômes anxieux (anxiété trait et anxiété état) et dépressifs, et ce, même après avoir contrôlé pour les difficultés scolaires antérieures de l'élève. Cela démontre qu'à un potentiel scolaire comparable, la régulation émotionnelle représente un atout pour la réussite éducative, en autant que l'élève ne souffre pas de problèmes d'anxiété ou de symptômes dépressifs élevés. On peut ainsi spéculer qu'à un niveau élevé de détresse psychologique, les stratégies de régulation émotionnelle de l'élève ne fonctionnent plus. En effet, le développement de plusieurs problèmes intériorisés implique une forme de dysrégulation émotionnelle ; la personne déprimée/anxieuse est dans un état de détresse qui nuit à son fonctionnement (APA, 2013). À un niveau élevé, même des tâches simples requièrent un effort mental plus grand (p.ex. se lever, se rendre à l'école ou sur le lieu de travail). On peut imaginer que l'accumulation de ces efforts et la détérioration de l'état mental entraînent une surcharge émotionnelle. Celle-ci est telle que l'élève ne parvient pas à mobiliser les compétences émotionnelles qui pourraient être accessibles en temps normal. Il ou elle a alors besoin de ressources extérieures (p. ex. thérapie, groupe d'intervention ou de soutien) pour l'aider à pallier ses difficultés personnelles. Nos résultats sont contraires à nos attentes et nous amènent à réfléchir au lien entre certaines variables autrement.

### *La compétence émotionnelle et les facteurs de risque psychologiques : un lien plus direct?*

Une plus grande compétence émotionnelle a été associée à moins de stress, un plus grand bien-être, une meilleure santé mentale (voir la recension de Kotsou et coll., 2019), de même qu'à une diminution du risque de développer des problèmes intériorisés (Petrides et coll., 2016). Plusieurs études montrent en effet une relation négative significative entre la compétence émotionnelle et divers problèmes intériorisés, plus particulièrement avec l'anxiété (Connor et Slear, 2009) et la dépression (Shuo et coll., 2022) chez les étudiant·e·s universitaires. Un effet protecteur de la compétence émotionnelle contre la dépression a également été suggéré (Navarro-Bravo et coll., 2019). Cela n'est pas surprenant, car les compétences émotionnelles (particulièrement la régulation des émotions) sont essentielles au maintien d'une bonne santé mentale. Contrairement à nos hypothèses initiales, ces études suggèrent plutôt la présence d'un lien plus direct entre la compétence émotionnelle et les facteurs de risque psychologiques. Comme celles-ci présentent pour la plupart des devis corrélationnels, la direction de la relation entre les variables ne peut être établie. Nos résultats suggèrent que des symptômes plus sévères de problèmes intériorisés pourraient agir en diminuant les facultés de régulation des élèves.

#### 4.2 Implications des résultats de la thèse

Les résultats de cette thèse sont susceptibles d'entraîner plusieurs implications importantes. L'utilisation du QRÉ-FP comme un outil d'examen plus représentatif de la réussite des élèves en formation professionnelle pourrait permettre des retombées significatives tant sur le plan de la recherche que de l'intervention. Il en va de même pour ses liens avec les composantes de la compétence émotionnelle et les facteurs de vulnérabilité.

##### 4.2.1 Implications pour la recherche

Cette thèse contribue notamment à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation professionnelle. En raison de ses fondements théoriques et de ses qualités psychométriques, le QRÉ-FP est un outil prometteur à plusieurs égards. Ce premier instrument, qui plus est en langue française, pourra fournir un apport original et significatif à l'étude de la réussite éducative. La disponibilité de cette mesure validée pour une population francophone devrait être utile à toute équipe de recherche qui souhaite étudier les facteurs contribuant à la réussite en formation professionnelle. Ce questionnaire offre notamment l'intérêt d'être plus représentatif de la réalité unique de ce milieu scolaire. Il présente également l'avantage d'être facile à comprendre par les élèves et d'une passation rapide en raison du nombre

relativement réduit d'énoncés. Enfin, ce questionnaire pourrait être utile pour mesurer la réussite éducative auprès de populations d'élèves dans d'autres types de formation ayant un lien étroit au marché de l'emploi. Il serait notamment intéressant de valider le QRÉ-FP dans les programmes techniques au cégep ou encore dans les programmes d'alternance stages-études à l'université. Son utilité pourrait aussi s'étendre à d'autres contextes semblables à celui de la formation professionnelle ailleurs dans le Canada (p.ex. programme de formation aux métiers). En ce qui a trait à la seconde étude, elle nous permet d'observer que l'effet modérateur de la régulation émotionnelle semble plus significatif chez les personnes présentant des symptômes d'anxiété (anxiété état) que celles présentant un des traits anxieux (anxiété trait). Les études futures pourraient faire preuve de parcimonie en se tournant uniquement sur l'anxiété état. Nos résultats montrent aussi un biais de désirabilité sociale potentiel concernant la compétence émotionnelle ; cela met de l'avant la pertinence d'utiliser une approche multiméthode dans la mesure de ce concept.

#### 4.2.2 Implications pratiques et cliniques

Le développement et la validation du QRÉ-FP pourraient servir à étudier les retombées de la réussite éducative dans la vie future des élèves. En effet, le questionnaire a été développé de manière à pouvoir être utilisé à la fois auprès d'individus pendant leurs études, mais également peu de temps après la fin de leur programme de formation. Il suffit qu'ils aient complété au moins un stage en milieu de travail pour répondre à la sous-échelle « qualifier ». Cet instrument offre donc l'avantage de pouvoir mesurer la réussite éducative à différents moments dans le parcours de l'élève et ainsi étudier son évolution. Ce faisant, il devient un outil pour les professionnel·le·s œuvrant dans le milieu scolaire qui peuvent plus facilement suivre la réussite de leurs élèves, et ce, même avant la tenue des premières évaluations de stage. Compte tenu de l'importance du volet pratique formation professionnelle, cela représente un avantage non négligeable pour l'école qui peut s'en servir pour identifier certaines forces et faiblesses des programmes offerts. Ces données pourraient notamment être recueillies afin d'identifier les décalages entre la formation reçue et les réalités du milieu de l'emploi. Utilisé adéquatement, le QRÉ-FP pourrait donc guider la réflexion des membres de la direction des établissements scolaires sur l'amélioration de leurs programmes pour assurer une meilleure adéquation avec la réalité du marché du travail.

Ensuite, le personnel des centres de formation dispose de peu d'informations concernant la réussite des élèves. L'étude de la réussite en trois facteurs offre une perspective multidimensionnelle permettant de mieux comprendre les difficultés vécues par les élèves — p. ex. scolaires (instruire), sociales (socialiser) ou pratiques (qualifier). Une meilleure mesure de leur réussite éducative devrait permettre aux

intervenants et intervenantes du milieu scolaire de favoriser le développement et la mise en place de stratégies et de plans d'intervention en cohérence avec les besoins de leurs élèves. En ayant une perspective à plus long terme, il pourrait être envisagé d'utiliser les données recueillies afin de contribuer à améliorer le contenu des cours à suivre dans les formations professionnelles. Ultimement, l'obtention d'un portrait plus précis de la réussite éducative des élèves pourrait notamment aider à diminuer les risques d'échec scolaire. Un suivi périodique de la réussite éducative permettrait également de cibler les profils des élèves qui décrochent (p. ex. difficulté lors de la formation théorique, s'être fait offrir un travail) et les raisons qui ont motivé leur décision de quitter. Le QRÉ-FP pourrait ainsi aider les intervenant·e·s à identifier à l'avance les différents types de « décrocheurs » et offrir un meilleur encadrement selon leurs risques et ainsi favoriser l'atteinte de leur diplôme.

Dans le même ordre d'idées, une meilleure compréhension des facteurs de réussite éducative en formation professionnelle pourrait aussi conduire au développement et à la mise en place d'interventions de programmes de prévention favorisant le bien-être et la réussite des élèves. Les résultats de la deuxième étude de cette thèse soutiennent que les personnes présentant un niveau de détresse psychologique élevée (c.-à-d. symptomatologie anxieuse et/ou dépressive importante) n'arrivent plus à réguler leurs émotions seules. Cela peut notamment avoir comme conséquence le manque de motivation, l'isolement, l'absentéisme et la diminution des résultats scolaires (APA, 2013). Elles ont alors le choix de se tourner vers des ressources externes (p. ex. thérapie individuelle ou de groupe) dont l'accès est souvent limité (Chouinard, 2021) ou vers leur milieu de formation. L'école se doit conséquemment d'offrir davantage de ressources d'aide afin de répondre à la demande des élèves en difficulté. Les fonds des établissements scolaires étant limités, il est d'autant plus important que celles-ci mettent sur pied des stratégies efficaces. L'identification du besoin et de la cible d'intervention (c'est-à-dire soutenir la santé mentale ou la compétence émotionnelle de l'élève) ainsi que le format de l'aide administrée se révèlent alors essentiels au succès de l'intervention.

Plusieurs programmes promouvant la compétence émotionnelle ont démontré leur efficacité auprès d'adultes dans différents contextes scolaires (voir la recension de Kotsou et coll., 2019). Ceux-ci pouvaient prendre différentes formes variant entre des interventions individualisées d'une heure et des programmes de groupes structurés entre pairs d'une durée de quelques heures à plusieurs semaines. Une augmentation significative de la compétence émotionnelle a pu être observée chez les individus prenant part à ces programmes, notamment sur le plan de la compréhension et de la régulation des émotions. Cette amélioration était notamment associée à une meilleure santé mentale, à une amélioration de la qualité de



leurs relations sociales et de meilleures performances scolaires et professionnelles (Nelis et coll., 2011). Bien que plusieurs interventions se sont montrées prometteuses pour promouvoir la compétence émotionnelle; or, compte tenu de la courte durée des programmes de formation professionnelle, le développement d'interventions brèves de groupe pourrait être privilégié durant le parcours scolaire des élèves (Ciarrochi et Mayer, 2013). Ensuite, bien que plusieurs initiatives de promotion de la santé mentale aient été mise en place pour répondre aux besoins en santé mentale des jeunes adultes en milieu collégial et universitaire (Gauthier et Villeneuve, 2010), cet effort ne s'est pas généralisé à la formation professionnelle, qui pourtant accueillent un grand nombre d'élèves dans la même tranche d'âge (MEES, 2020).

Le modèle de réponse à l'intervention s'avère ici un cadre intéressant pour proposer des pistes d'intervention en lien avec les résultats de cette thèse. Il réunit des procédés d'évaluation et d'intervention dans un système axé sur la prévention et constitué de divers paliers ayant pour but principal de maximiser la réussite des élèves. Dans ce modèle, les écoles s'appuient notamment sur des données pour identifier les élèves à risque, mettre en œuvre des interventions efficaces et adapter l'intensité et la nature de ces interventions selon la réponse de l'élève (National Center on Response to Intervention, 2010). À l'origine, le modèle était appliqué à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; celui-ci a maintenant été étendu aux problèmes de santé mentale. Les résultats de nos études suggèrent que pour les centres de formation professionnelle qui souhaiteraient appliquer une telle stratégie pour répondre aux besoins de leurs élèves, les premières interventions seraient sans doute celles qui permettent de gérer et faire diminuer les symptômes d'anxiété et de dépression. Des interventions visant la compétence émotionnelle pourraient être proposées plus tard dans le processus. L'élève possédant une meilleure santé psychologique sera plus à même d'utiliser et d'intégrer les interventions ciblant sa compétence émotionnelle, maximisant ainsi ses chances de réussite. En contrepartie, chez un individu présentant peu de symptômes anxieux ou dépressifs, une intervention visant sa compétence émotionnelle serait potentiellement plus bénéfique sur le plan de sa réussite éducative.

Les écoles possèdent des fonds dédiés aux services complémentaires aux élèves (MEES, 2015) qui pourraient être utilisés pour mettre sur pied ce type d'interventions. Au-delà des groupes de soutien, les établissements pourraient investir dans la mise en place de programmes de pairs aidants. Ceux-ci promeuvent l'entraide entre les élèves plus avancé·e·s et les plus jeunes, tant au niveau scolaire que psychologique, et se sont montrés efficaces au secteur jeunes. Les responsables pourraient également promouvoir des ressources externes, en facilitant l'accès aux milieux communautaires par exemple. Cela

pourrait notamment prendre la forme d'ateliers animés par différentes personnes du milieu afin de sensibiliser les élèves à certains enjeux (p. ex. épuisement professionnel, gestion financière) et leur offrir des pistes de solution et de soutien. Enfin, un programme de mentorat pour les élèves en fin de parcours professionnel pourrait être proposé. Des travailleurs et travailleuses pourraient être leur être assigné afin de favoriser leur développement personnel et professionnel durant la transition vers le milieu de l'emploi.

#### 4.3 Limites de la thèse et avenues de recherches futures

Les études réalisées dans le cadre de cette thèse présentent des limites. Leur dépassement pourrait toutefois ouvrir la porte à plusieurs avenues de recherche potentielles.

Les premières limites se rapportent au devis de type corrélationnel et au mode de recueil des données. Le devis corrélationnel ne permet pas d'inférer de liens de causalité entre les variables étudiées et l'utilisation d'un questionnaire auto-rapporté complété par l'élève est sensible à divers facteurs pouvant altérer la qualité des résultats, comme la variance commune partagée par les différents instruments et la désirabilité sociale chez les participant·e·s. Le fait que les données soient basées sur l'évaluation de l'élève laisse place à une certaine subjectivité. Les instruments auto-rapportés permettent néanmoins de mesurer facilement et rapidement des variables (p. ex. symptômes anxieux et dépressifs) qu'il serait autrement difficile de mesurer avec autant de précision. Dans le cas de la réussite éducative, l'utilisation conjointe de mesures externes supplémentaires (p. ex. évaluations de stage, de questionnaire auprès des enseignant·e·s.) permettrait de pallier cette limite dans les études futures.

Une autre limite a trait à l'échantillonnage. Il s'avérerait en effet pertinent de répliquer ces études avec d'autres échantillons incluant des profils d'élèves plus diversifiés. Étant donné l'hétérogénéité des formations professionnelles, il aurait été intéressant de s'attarder aux profils des élèves selon leur programme d'étude. Les recherches futures pourraient notamment se pencher sur le rôle des composantes de la réussite éducative en fonction du programme d'appartenance pour déterminer la réussite de la transition vers le travail; ou encore, celui de la compétence émotionnelle dans les divers champs d'étude. Ensuite, bien que l'échantillon de l'étude 2 soit d'une bonne taille, il serait intéressant de valider le QRÉ-FP auprès d'un nouvel échantillon afin d'en renforcer davantage les qualités psychométriques. L'échantillon de l'étude 2 était quant à lui de petite taille, ce qui a limité notre puissance statistique. Les résultats obtenus demeurent néanmoins prometteurs et mériteraient d'être répliqués auprès d'un plus grand échantillon. Cela pourrait notamment permettre de déceler les effets modérateurs des autres composantes

de la compétence émotionnelle. Cela pourrait également être une opportunité d'inclure une plus grande variété de programmes de formation professionnelle et d'impliquer des élèves en provenance de régions rurales, celles-ci n'ayant pas été représentées dans nos études. Il serait aussi intéressant d'examiner si le fait de tenir compte du parcours scolaire antérieur des élèves (p.ex. arrivée du secteur jeunes ; changement de carrière ; études à l'étranger) pourrait altérer nos résultats.

Ensuite, le caractère longitudinal de notre étude 2 s'accompagne inévitablement d'une certaine attrition. Cela a toutefois été traité en utilisant la méthode du maximum de vraisemblance à information complète (Full information maximum likelihood [FIML]), qui est reconnue comme une bonne manière de gérer les données manquantes. Ce devis comporte l'avantage d'avoir des données à deux moments dans le parcours de l'élève : un durant la formation et un après les études. Toutefois, malgré ce devis longitudinal, il n'était malheureusement pas possible de contrôler le niveau de base de la variable dépendante, soit la réussite éducative de l'élève, dans nos analyses de régression. En effet, le QRÉ-FP a été développé dans l'optique d'être utilisé en fin de parcours scolaire et il se distingue ainsi des mesures de rendement habituelles. Néanmoins, il serait pertinent dans le futur de contrôler statistiquement pour des construits semblables, tels que les habiletés sociales ou le sentiment d'auto-efficacité lors du premier stage. Nous avons toutefois contrôlé pour certains facteurs de risque d'ordre scolaire qui sont empiriquement liés à la réussite éducative.

En dépit de ces limites, le travail réalisé dans cette thèse présente plusieurs forces, dont son caractère novateur et prometteur en ce qui a trait à la mesure de la réussite éducative et sa relation avec la compétence émotionnelle et la santé mentale chez les élèves en formation professionnelle. Il propose un premier outil développé afin de mesurer la réussite éducative au sein de cette population. À notre connaissance, c'est la première fois que l'on aborde le lien entre la compétence émotionnelle et la réussite chez les jeunes en lien avec la santé mentale et la réussite éducative. Nos résultats ont démontré l'importance d'agir d'abord sur la santé mentale des élèves afin de leur permettre notamment d'intégrer plus facilement les outils de régulation émotionnelle et ainsi, de maximiser leurs chances de réussite dans leur programme de formation professionnelle. Considérant l'intérêt clinique des résultats obtenus dans ces études, il nous paraît que des recherches futures devraient prolonger ce travail. Il s'avérerait notamment nécessaire d'identifier les besoins des élèves vulnérables en début de programme pour mieux les épauler tout le long de leur parcours. Cela permettrait de créer des interventions universelles, ciblées ou indiquées afin de soutenir la santé mentale de ces élèves. Ceci contribuerait à prévenir l'apparition de symptômes anxieux et dépressifs ou d'en diminuer l'influence délétère et ainsi, favoriser la réussite éducative des

élèves en formation professionnelle. Il pourrait aussi être intéressant de mesurer le niveau de problèmes de santé mentale avant le début des études en formation professionnelle. Cela permettrait d'essayer de comprendre si certaines caractéristiques des programmes de formation professionnelle (p.ex. alternance travail-études, école à distance, enseignement individualisé) ou des centres de formation professionnelle (p.ex. taille, milieu environnement, climat scolaire) agissent sur nos variables d'intérêt en exacerbant le stress vécu et en activant les vulnérabilités de quelques élèves.

En terminant, le travail réalisé dans cette thèse participe aux efforts de valorisation de la formation professionnelle, un milieu riche qui demeure peu étudié.

#### 4.4 Conclusions

L'intérêt pour l'étude des élèves en formation professionnelle est relativement récent dans la littérature. Or, plus que jamais, ces types de programmes sont primordiaux au développement socioéconomique de la province (MEES, 2020). La présente thèse s'inscrit dans un mouvement visant à accroître les connaissances dans un domaine de formation sous-étudié dans le but de favoriser la réussite de ses élèves. Les contributions des résultats de cette thèse sont importantes. L'utilisation du QRÉ-FP pourrait notamment avoir des répercussions novatrices tant sur le plan de la recherche que de l'intervention. Le lien entre la réussite éducative et la compétence émotionnelle mériterait lui aussi d'être étudié davantage, notamment dans des échantillons plus grands et hétérogènes. La portée de cette relation pourrait, entre autres, avoir des répercussions importantes sur la manière dont les services de soutien sont conçus et administrés dans les établissements scolaires. Il importe de poursuivre les recherches dans ce champ d'études afin de favoriser la réussite éducative des élèves en formation professionnelle.

## ANNEXE A

### QUESTIONNAIRE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE EN FORMATION PROFESSIONNELLE (QRÉ-FP)<sup>6</sup>

*Encercler, sur l'échelle de 1 à 6, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.*

		Presque jamais					Presque toujours	
*	1.	Je comprends les notions qui me sont enseignées dans mon programme de formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6
*	2.	Je suis capable d'expliquer les notions liées à ma future profession.	1	2	3	4	5	6
*	3.	J'ai l'impression que les autres élèves dans mon programme de formation comprennent mieux que moi.	1	2	3	4	5	6
*	4.	J'ai le sentiment d'avoir oublié plusieurs notions que j'ai apprises au cours de mon programme de formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6

*Encercler, sur l'échelle de 1 à 6, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.*

		Presque Jamais					Presque toujours	
*	1.	Je suis habile pour résoudre les conflits.	1	2	3	4	5	6
*	2.	Je prends en considération le point de vue des autres.	1	2	3	4	5	6
*	3.	Je fais face aux conflits en discutant avec les autres.	1	2	3	4	5	6
*	4.	Je coopère avec les autres.	1	2	3	4	5	6
	5.	Je préfère éviter de discuter des sujets de désaccord.	1	2	3	4	5	6
*	6.	Je suis attentif.ve aux besoins des autres.	1	2	3	4	5	6
*	7.	Je trouve que les critiques m'aident à m'améliorer.	1	2	3	4	5	6
	8.	J'encourage les autres à prendre leurs propres décisions.	1	2	3	4	5	6
*	9.	Je suis capable de travailler en équipe.	1	2	3	4	5	6
	10.	Quand j'ai une bonne idée, j'insiste pour que les autres l'adoptent.	1	2	3	4	5	6

<sup>6</sup> Les énoncés conservés dans la version finale du questionnaire son identifié par un astérisque.

*	11.	J'encourage les autres à partager leur point de vue.	1	2	3	4	5	6
*	12.	Ma formation m'a aidé.e à trouver ma place dans ma collectivité.	1	2	3	4	5	6
	13.	Je me sens moins habile que mes pairs pour interagir avec les autres.	1	2	3	4	5	6
	14.	Ma formation m'a permis d'apprendre à travailler avec les autres de façon efficace.	1	2	3	4	5	6
*	15.	Je sais à qui demander de l'aide quand mon travail l'exige.	1	2	3	4	5	6

Encercliez, sur l'échelle de 1 à 6, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous ressentez pour chacun des énoncés ci-dessous.

			<b>Pas du tout</b>				<b>Tout à fait</b>	
*	1.	La formation que j'ai suivie m'aide à bien réaliser mes tâches dans le cadre de mon emploi/stage.	1	2	3	4	5	6
*	2.	Les tâches que je dois effectuer dans mon emploi/stage sont semblables à celles que j'ai pratiquées lors de ma formation.	1	2	3	4	5	6
*	3.	Les apprentissages que j'ai faits durant ma formation me sont utiles dans mon emploi/stage actuel (ou le plus récent).	1	2	3	4	5	6
	4.	La formation que j'ai suivie m'a permis d'obtenir mon emploi/stage.	1	2	3	4	5	6
*	5.	Grâce à ma formation, je peux facilement faire face à de nouveaux défis au travail.	1	2	3	4	5	6
	6.	La formation que j'ai suivie ne m'aide <u>PAS</u> à exercer mon travail.	1	2	3	4	5	6
*	7.	Mes apprentissages sont trop limités pour me permettre de bien faire mon travail.	1	2	3	4	5	6
	8.	Je me sens compétent.e dans l'emploi/stage que j'occupe.	1	2	3	4	5	6
*	9.	Ma formation n'est <u>PAS</u> à jour par rapport aux pratiques courantes dans mon domaine de travail.	1	2	3	4	5	6
*	10.	Ma formation est reconnue par mes collègues de travail.	1	2	3	4	5	6
	11.	Je pense pouvoir trouver ou changer facilement d'emploi dans mon domaine d'études suite à ma formation.	1	2	3	4	5	6
*	12.	Mon emploi/stage est dans le même domaine que mon programme de formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6
*	13.	Mon emploi/stage correspond à mon intention de carrière.	1	2	3	4	5	6
*	14.	Mon emploi/stage est relié à ma formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6

## ANNEXE B

### STATISTIQUES DESCRIPTIVES ADDITIONNELLES – ÉTUDE 1 ET 2

Tableau  
Statistiques descriptives additionnelles - études 1 et 2

	Étude 1	Étude 2
	Pourcentage	Pourcentage
<u>Pourcentage d'élèves par programme</u>		
Domaine industriel et mécanique	3,70 %	18,90 %
Coiffure et esthétique	5,29 %	26,90 %
Soins de santé	12,70 %	11,40 %
Administration, comptabilité, secrétariat, informatique	52,91 %	14,30 %
Cuisine, décoration, mode	7,41 %	14,30 %
Vente et conseil	17,99 %	0,00 %
Horticulture	0,00 %	14,30 %
<u>Langue maternelle</u>		
Français	70,00 %	74,00 %
Autre	30,00 %	26,00 %
<u>Lieu de naissance</u>		
Canada	73,00 %	74,60 %
Immigré.e	27,00 %	25,40 %
<u>Immigré.e depuis combien de temps</u>		
1-5 ans	26,70 %	40,90 %
6-10 ans	28,90 %	22,70 %
> 10 ans	44,40 %	36,40 %
<u>Niveau éducation du père</u>		
Pas de secondaire	31,00 %	23,40 %
Secondaire	34,00 %	35,00 %
Collégial	12,00 %	21,20 %
Universitaire	23,00 %	20,40 %
<u>Niveau éducation de la mère</u>		
Pas de secondaire	16,50 %	19,50 %
Secondaire	36,00 %	27,50 %
Collégial	28,10 %	30,90 %
Universitaire	19,40 %	22,10 %
<u>Situation actuelle</u>		
Je vis chez mes parents	47,60 %	46,00 %
Je vis avec mon ou ma partenaire	21,80 %	20,50 %
Je vis avec un ou des colocataires	5,30 %	6,80 %
Je vis avec mon (mes) enfant(s)	7,60 %	6,30 %
Je vis seul(e)	3,50 %	5,10 %
Autre	14,20 %	15,30 %

## APPENDICE A

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

CÉFP-Collecte principale T1

Formulaire d'information et de consentement (v2)



Université du Québec à Montréal

#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<b>Titre du projet de recherche :</b>	<b>Le rôle de la compétence émotionnelle pour favoriser la réussite scolaire des élèves en formation professionnelle</b>
<b>Chercheuse responsable :</b>	Marie-Hélène Véronneau, Ph. D. <ul style="list-style-type: none"><li>• Professeure, Université du Québec à Montréal</li><li>• Tél : (514) 987-3000 poste 3907 ; veronneau.marie-helene@uqam.ca</li></ul>
<b>Membres de l'équipe :</b>	Dale Stack, Ph. D., Lisa Serbin, Ph. D., Erin Barker, Ph. D., Holly Recchia, Ph. D. <ul style="list-style-type: none"><li>• Co-chercheuses, Université Concordia</li></ul> Henri Boudreault, Ph. D. <ul style="list-style-type: none"><li>• Collaborateur, Université du Québec à Montréal</li></ul>
<b>Coordonnatrice de projet :</b>	Evelyne Gauthier, M. Sc. <ul style="list-style-type: none"><li>• Agente de support à la recherche, Université du Québec à Montréal</li><li>• (514) 987-3000 poste 5391; gauthier.evelyne@uqam.ca</li></ul>
<b>Assistante de recherche principale:</b>	Sandrine Larouche <ul style="list-style-type: none"><li>• Étudiante au baccalauréat en psychologie, Université du Québec à Montréal</li></ul>
<b>Organisme de financement :</b>	Conseil de recherche en sciences humaines du Canada

#### PRÉAMBULE

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche qui vise à comprendre le rôle de la compétence émotionnelle dans la réussite des élèves en formation professionnelle. Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à nous à poser des questions.

#### OBJECTIFS DU PROJET

Les objectifs de ce projet sont de comprendre comment la compétence émotionnelle et le soutien social peuvent favoriser la réussite éducative des jeunes adultes en formation professionnelle.

#### NATURE DE LA PARTICIPATION

Votre participation consiste, dans un premier temps, à répondre à un questionnaire en version papier qui nécessitera 40 minutes de votre temps. La passation aura lieu dans votre centre de formation professionnelle, soit à l'extérieur des heures de cours (ex. dîner) ou durant celles-ci s'il existe une entente avec votre enseignante ou enseignant l'autorise. Ce questionnaire sera administré entre trois et six mois avant la fin de votre formation. Vous serez accompagné d'un assistant de recherche. Le questionnaire portera sur votre compétence émotionnelle et votre soutien social. Des questions de nature scolaire et sociodémographiques vous seront aussi posées.

En un deuxième temps, une entrevue téléphonique aura lieu, soit environ trois mois suivant la fin de votre formation professionnelle. Vous serez contacté par téléphone et invité à répondre oralement à des questions sur votre compétence émotionnelle, votre soutien social et votre emploi. Cet entretien sera d'une durée d'environ 30 minutes. Enfin, avec votre approbation, les responsables du projet auront accès à votre dossier scolaire en consultant les dossiers de votre centre de formation ou du Ministère de l'Éducation du Québec à l'aide de votre code permanent.

#### AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Votre participation favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de la compétence émotionnelle et de son rôle dans la réussite d'une formation professionnelle des jeunes adultes. En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers. Vous n'êtes pas obligé de répondre si certaines questions vous rendent



mal à l'aise. Vous pouvez également demander de suspendre votre participation momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez obtenir du soutien.

### **COMPENSATION**

Afin de vous remercier pour votre participation, vous recevrez une première compensation lors de la passation du questionnaire en personne et une deuxième compensation suite à l'entrevue téléphonique, environ un an plus tard. Cette compensation consiste à vous remettre deux laissez-passer valides pour une entrée au cinéma ou un montant de 15\$. La deuxième remise vous sera envoyée par virement Interac ou par la poste selon vos préférences.

### **CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche et votre formulaire de consentement seront conservés séparément au laboratoire de la responsable du projet pour la durée totale du projet. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un numéro d'identification. Ce code associé à votre nom ne sera accessible qu'à la responsable du projet, à la coordonnatrice et aux assistants de recherche chargés de la codification. Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant les thèses des étudiants membres de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier. Afin de permettre la vérification des analyses des données au besoin et l'exploration de futures hypothèses de recherche, les données seront gardées indéfiniment.

### **PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

### **RESPONSABILITÉ**

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

### **PERSONNES-RESSOURCES**

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 987-3000 poste 3907 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle, ou la coordonnatrice du projet au numéro (514) 987-3000 poste 5391 des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : [cierch@uqam.ca](mailto:cierch@uqam.ca).

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: [ombudsman@uqam.ca](mailto:ombudsman@uqam.ca); Téléphone: (514) 987-3151).

### **REMERCIEMENTS**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos

coordonnées ci-dessous. Cette adresse pourra également être utilisée pour vous envoyer votre compensation après la deuxième partie de votre participation dans environ un an (voir la section « compensation » ci-dessus).

### CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet (ou sa coordonnatrice) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Oui  Non

J'accepte que l'école transmette à l'équipe de recherche des informations provenant de mon dossier scolaire. Oui  Non

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui  Non   
*Si vous répondez « oui », veuillez inscrire vos coordonnées à l'endroit indiqué à la fin du formulaire.*

### RECHERCHES ULTÉRIEURES

Vos données de recherche seront rendues anonymes au terme du projet, c'est-à-dire qu'il sera impossible d'associer votre nom ou autres informations personnelles aux réponses que vous nous avez fournies. Seules les données de recherche pourront être conservées pour une durée indéfinie au terme du projet pour une éventuelle utilisation dans d'autres projets de recherche similaires.

Le cas échéant, acceptez-vous que vos données de recherche rendues anonymes soient utilisées dans le cadre d'un projet ultérieur?

Oui  Non

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui  Non

### SIGNATURE

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) : \_\_\_\_\_

Code permanent : \_\_\_\_\_

Programme d'étude : \_\_\_\_\_

Date de fin du programme d'étude : Année : \_\_\_\_\_ Mois : \_\_\_\_\_

**COORDONNÉES**

Au moins un numéro de téléphone doit être fourni pour effectuer l'entrevue téléphonique; celui-ci doit être valide lorsque nous vous appellerons dans les trois mois suivant la fin de votre formation professionnelle.

Téléphone : \_\_\_\_\_ Maison  Cellulaire   
Travail  Autre  préciser : \_\_\_\_\_

Téléphone : \_\_\_\_\_ Maison  Cellulaire   
Travail  Autre  préciser : \_\_\_\_\_

Si nous avons de la difficulté à vous joindre par téléphone, nous tenterons de vous joindre par courriel ou par courrier. Ces adresses pourront aussi être utilisées pour vous envoyer votre compensation suite à votre deuxième participation, vous faire parvenir le résumé des résultats du projet, ou pour vous solliciter ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche, si vous y avez consenti.

Adresse courriel : \_\_\_\_\_

Adresse postale : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**RÉSERVÉ - DÉCLARATION DE LA CHERCHEUSE PRINCIPALE OU DE SON DÉLÉGUÉ**

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) : \_\_\_\_\_

**Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant**

**CONSENTEMENT DU PARTICIPANT**

Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter la responsable du projet (ou sa coordonnatrice) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Oui  Non

J'accepte que l'école transmette à l'équipe de recherche des informations provenant de mon dossier scolaire. Oui  Non

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui  Non   
*Si vous répondez « oui », veuillez inscrire vos coordonnées à l'endroit indiqué à la fin du formulaire.*

**RECHERCHES ULTÉRIEURES**

Vos données de recherche seront rendues anonymes au terme du projet, c'est-à-dire qu'il sera impossible d'associer votre nom ou autres informations personnelles aux réponses que vous nous avez fournies. Seules les données de recherche pourront être conservées pour une durée indéfinie au terme du projet pour une éventuelle utilisation dans d'autres projets de recherche similaires.

Le cas échéant, acceptez-vous que vos données de recherche rendues anonymes soient utilisées dans le cadre d'un projet ultérieur?

Oui  Non

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui  Non

**SIGNATURE**

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) : \_\_\_\_\_

Code permanent : \_\_\_\_\_

Programme d'étude : \_\_\_\_\_

Date de fin du programme d'étude : Année : \_\_\_\_\_ Mois : \_\_\_\_\_

**APPENDICE B**  
**QUESTIONNAIRES ÉTUDE 1**

B.1 *Self-Esteem Scale* (RSE)

	<b>Tout à fait en désaccord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Plutôt en accord</b>	<b>Tout à fait en accord</b>
	1	2	3	4
<b>1.</b> Je pense que je suis une bonne personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.	1	2	3	4
<b>2.</b> Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.	1	2	3	4
<b>3.</b> Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté.	1	2	3	4
<b>4.</b> Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.	1	2	3	4
<b>5.</b> Je sens peu de raisons d'être fier de moi.	1	2	3	4
<b>6.</b> J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.	1	2	3	4
<b>7.</b> Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.	1	2	3	4
<b>8.</b> J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.	1	2	3	4
<b>9.</b> Parfois je me sens vraiment inutile.	1	2	3	4
<b>10.</b> Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.	1	2	3	4

## B.2 General Perceived Self-Efficacy Scale

	<b>Pas du tout vrai</b>	<b>À peine vrai</b>	<b>Moyenne- ment vrai</b>	<b>Totalement vrai</b>
	1	2	3	4
<b>1.</b> J'arrive toujours à résoudre mes difficultés si j'essaie assez fort.	1	2	3	4
<b>2.</b> Si quelqu'un s'oppose à moi, je peux trouver une façon pour obtenir ce que je veux.	1	2	3	4
<b>3.</b> C'est facile pour moi de maintenir mon attention sur mes objectifs et accomplir mes buts.	1	2	3	4
<b>4.</b> J'ai confiance que je peux faire face efficacement aux événements inattendus.	1	2	3	4
<b>5.</b> Grâce à ma débrouillardise, je sais comment faire face aux situations imprévues.	1	2	3	4
<b>6.</b> Je peux résoudre la plupart de mes problèmes si j'investis les efforts nécessaires.	1	2	3	4
<b>7.</b> Je peux rester calme lorsque je suis confronté à des difficultés car je peux me fier à mes habiletés pour faire face aux problèmes.	1	2	3	4
<b>8.</b> Lorsque je suis confronté à un problème, je peux habituellement trouver plusieurs solutions.	1	2	3	4
<b>9.</b> Si je suis "coincé", je peux habituellement penser à ce que je pourrais faire.	1	2	3	4
<b>10.</b> Peu importe ce qui arrive, je suis capable d'y faire face généralement.	1	2	3	4

**APPENDICE C**  
**QUESTIONNAIRES ÉTUDE 2**

C.1 Difficultés scolaires

**1. Est-ce que l'école vous a déjà attribué un code concernant une difficulté scolaire?** *Cochez la case qui correspond à votre réponse. Si vous avez répondu OUI, écrivez le code de la difficulté dans l'espace qui suit la case appropriée.*

*\*Si vous ne connaissez pas le code, vous pouvez donner des détails sur le type de difficulté. Si vous avez besoin de plus d'espace, vous pouvez utiliser le verso de cette page.*

- Non, aucun code
- Oui, un code pour une difficulté d'apprentissage \_\_\_\_\_
- Oui, un code pour une difficulté de comportement \_\_\_\_\_
- Oui, un code pour un autre type de difficulté \_\_\_\_\_

**2. Avez-vous déjà échoué (coulé) un cours?**

- Non
- Oui, une fois
- Oui, deux fois
- Oui, trois fois ou plus

**3. Avez-vous déjà doublé une année scolaire?**

- Non
- Oui, une année
- Oui, deux années
- Oui, trois années ou plus

## C.2 State-Trait Anxiety Inventory (STAI)

B. Vous trouverez ci-dessous un certain nombre d'énoncés que les gens ont déjà utilisés pour se décrire. Lisez chaque énoncé, puis en cochant la case appropriée à droite de l'énoncé, indiquez comment vous vous sentez **maintenant**, c'est-à-dire **à ce moment précis**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ne vous attardez pas trop longtemps sur un énoncé ou l'autre; donnez la réponse qui vous semble décrire le mieux les sentiments que vous éprouvez **présentement**.

PRÉSENTEMENT...	Pas du tout	Un peu	Modérément	Beaucoup
1. Je suis calme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je me sens en sécurité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Je suis tendu(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je me sens surmené(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je me sens tranquille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Je me sens ému(e), bouleversé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Je suis préoccupé(e) par des malheurs possibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je me sens comblé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je me sens effrayé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Je me sens à l'aise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Je me sens sûr(e) de moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Je me sens nerveux(se).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Je me sens affolé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Je me sens indécis(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je me sens détendu(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Je me sens satisfait(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Je me sens préoccupé(e), inquiet(ète).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Je me sens tout embrouillé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Je sens que j'ai les nerfs solides.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Je me sens bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



C. Vous trouverez ci-dessous un certain nombre d'énoncés que les gens ont déjà utilisés pour se décrire. Lisez chaque énoncé, puis en cochant la case appropriée à droite de l'énoncé, indiquez comment vous vous sentez **en général**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ne vous attardez pas trop longtemps sur un énoncé ou l'autre; donnez la réponse qui vous semble décrire le mieux les sentiments que vous éprouvez **en général**.

EN GÉNÉRAL...	Presque jamais	Parfois	Souvent	Presque toujours
1. Je me sens bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Je me sens nerveux(se) ou agité(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Je me sens content(e) de moi-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je voudrais être aussi heureux(se) que les autres semblent l'être.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. J'ai un sentiment d'échec.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Je me sens reposé(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Je suis d'un grand calme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je sens que les difficultés s'accumulent au point où je n'arrive pas à les surmonter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je m'en fais trop pour des choses qui n'en valent pas vraiment la peine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Je suis heureux(se).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. J'ai des pensées qui me perturbent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Je manque de confiance en moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Je me sens en sécurité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Prendre des décisions est facile pour moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Je sens que je ne suis pas à la hauteur de la situation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Je suis satisfait(e).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Des idées sans importance me passent par la tête et me tracassent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Je prends les désappointements tellement à cœur que je n'arrive pas à les chasser de mon esprit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Je suis une personne qui a les nerfs solides.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Je deviens tendu(e) ou bouleversé(e) quand je songe à mes préoccupations et à mes intérêts récents.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### C.3 Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D)

A. La liste suivante présente des façons dont vous pourriez vous être senti ou comporté.

Pour chacune des affirmations suivantes, encrer la fréquence à laquelle vous vous êtes senti(e) de cette façon **au cours de la dernière semaine.**

Au cours de la DERNIÈRE SEMAINE...	Rarement ou jamais (0-1 jour)	Quelques fois ou peu souvent (1-2 jours)	À l'occasion ou de façon modérée (3-4 jours)	La plupart du temps ou tout le temps (5-7 jours)
1. J'ai été contrarié(e) par des choses qui d'habitude ne me dérangent pas.	0	0	0	0
2. Je n'ai pas eu envie de manger, j'ai manqué d'appétit.	0	0	0	0
3. J'ai eu l'impression que je ne pouvais pas sortir du cafard, même avec l'aide de ma famille et de mes ami(e)s.	0	0	0	0
4. J'ai eu le sentiment d'être aussi bien que les autres.	0	0	0	0
5. J'ai eu du mal à me concentrer sur ce que je faisais.	0	0	0	0
6. Je me suis senti(e) déprimé(e).	0	0	0	0
7. J'ai eu l'impression que toute action me demandait un effort.	0	0	0	0
8. J'ai été confiant(e) en l'avenir.	0	0	0	0
9. J'ai pensé que ma vie était un échec.	0	0	0	0
10. Je me suis senti(e) craintif(ve).	0	0	0	0
11. Mon sommeil n'a pas été bon.	0	0	0	0
12. J'ai été heureux(se).	0	0	0	0
13. J'ai parlé moins que d'habitude.	0	0	0	0
14. Je me suis senti(e) seul(e).	0	0	0	0
15. Les autres ont été hostiles envers moi.	0	0	0	0
16. J'ai profité de la vie.	0	0	0	0
17. J'ai eu des crises de larmes.	0	0	0	0
18. Je me suis senti(e) triste.	0	0	0	0
19. J'ai eu l'impression que les gens ne m'aimaient pas.	0	0	0	0
20. J'ai manqué d'entrain.	0	0	0	0

## C.4 Profil de compétence émotionnel (PEC)

### SECTION 5 : Compétence émotionnelle

Les questions ci-dessous ont pour but de mieux comprendre comment vous vivez avec vos émotions. Répondez spontanément à chacune des questions en tenant compte de la manière dont vous réagissez en général. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, car nous sommes tous différents dans ce domaine.

Pour chacune des questions, vous devrez vous positionner sur une échelle de 1 à 5. Le chiffre 1 signifie que la proposition ne vous correspond pas du tout ou que vous ne réagissez jamais de cette façon ; au contraire 5 signifie que vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela vous arrive très souvent.

	Pas du tout			Tout à fait	
	1	2	3	4	5
1. Mes émotions apparaissent sans que je comprenne d'où elles viennent.	1	2	3	4	5
2. Je ne comprends pas toujours pourquoi je réagis comme je réagis.	1	2	3	4	5
3. Si je le voulais, je pourrais facilement jouer sur les émotions des autres pour obtenir ce que je veux.	1	2	3	4	5
4. Je sais quoi faire pour rallier les gens à ma cause.	1	2	3	4	5
5. Je n'arrive pas à m'expliquer les réactions émotionnelles des gens.	1	2	3	4	5
6. Quand je me sens bien, j'arrive facilement à savoir si c'est parce que je suis content(e), fier(ère) de moi ou détendu(e).	1	2	3	4	5
7. Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste, ou joyeuse même si elle ne m'en parle pas.	1	2	3	4	5
8. J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens.	1	2	3	4	5
9. Je ne me base jamais sur mes émotions pour orienter ma vie.	1	2	3	4	5
10. Quand je me sens mal, je fais facilement le lien avec une situation qui m'a touché(e).	1	2	3	4	5
11. Je peux facilement obtenir ce que je désire des autres.	1	2	3	4	5
12. Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.	1	2	3	4	5
13. Je peux facilement expliquer les réactions émotionnelles de mes proches.	1	2	3	4	5
14. La plupart du temps, il m'est facile de comprendre pourquoi les gens ressentent ce qu'ils ressentent.	1	2	3	4	5
15. Quand je suis triste, il m'est facile de me remettre de bonne humeur.	1	2	3	4	5
16. Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.	1	2	3	4	5
17. Si quelque chose me déplaît, j'arrive à le dire calmement.	1	2	3	4	5
18. Je ne comprends pas pourquoi mes proches réagissent comme ils réagissent.	1	2	3	4	5
19. Quand je vois quelqu'un qui est stressé ou anxieux, il m'est facile de le calmer.	1	2	3	4	5
20. Lors d'une dispute, je n'arrive pas à savoir si je suis triste ou en colère.	1	2	3	4	5
21. J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie.	1	2	3	4	5

22. J'essaie d'apprendre des situations ou des émotions difficiles.	1	2	3	4	5
23. Les autres viennent facilement me parler de leurs problèmes personnels.	1	2	3	4	5
24. Mes émotions m'informent des changements à effectuer dans ma vie.	1	2	3	4	5
25. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	1	2	3	4	5
26. Je ne comprends pas toujours pourquoi je suis stressé(e).	1	2	3	4	5
27. Si quelqu'un venait me voir en pleurs, je ne saurais pas quoi faire.	1	2	3	4	5
28. J'éprouve de la difficulté à écouter les gens qui se plaignent.	1	2	3	4	5
29. Je n'adopte pas la bonne attitude avec les gens parce que je n'ai pas perçu dans quel état émotionnel ils sont.	1	2	3	4	5
30. J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.	1	2	3	4	5
31. J'essaie d'éviter que les gens ne me parlent de leurs problèmes.	1	2	3	4	5
32. Je sais comment faire quand je veux motiver les gens.	1	2	3	4	5
33. Je suis doué(e) pour remonter le moral des gens.	1	2	3	4	5
34. J'ai du mal à faire le lien entre les réactions d'une personne et ce qu'elle a vécu.	1	2	3	4	5
35. Je suis habituellement capable d'influencer la manière dont les autres se sentent.	1	2	3	4	5
36. Si je le voulais, il serait facile pour moi de pousser quelqu'un à se sentir mal.	1	2	3	4	5
37. Je trouve difficile de gérer mes émotions.	1	2	3	4	5
38. Mes proches me disent que je n'exprime pas assez ce que je ressens.	1	2	3	4	5
39. Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.	1	2	3	4	5
40. Je suis surpris(e) par la réaction de certaines personnes parce que je n'avais pas perçu qu'elles étaient déjà de mauvaise humeur.	1	2	3	4	5
41. Mes émotions m'informent de ce qui est important pour moi.	1	2	3	4	5
42. Les autres n'acceptent pas la manière dont j'exprime mes émotions.	1	2	3	4	5
43. Souvent, quand je suis triste, je ne sais pas pourquoi.	1	2	3	4	5
44. Il m'arrive souvent de ne pas savoir dans quel état émotionnel se trouvent les personnes autour de moi.	1	2	3	4	5
45. Les autres me disent que je suis un bon confident.	1	2	3	4	5
46. Je suis mal à l'aise quand les autres me racontent quelque chose de difficile pour eux.	1	2	3	4	5
47. Lorsque je fais face à quelqu'un en colère, je peux facilement le calmer.	1	2	3	4	5
48. Je suis conscient(e) de mes émotions au moment où je les éprouve.	1	2	3	4	5
49. Quand je me sens mal, il m'est difficile de savoir quelle émotion je ressens exactement.	1	2	3	4	5
50. C'est difficile pour moi d'expliquer aux autres ce que je ressens même si je le veux.	1	2	3	4	5

## APPENDICE D

### CERTIFICATION ÉTHIQUE



No du certificat : 2128\_e\_2017

#### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

#### Protocole de recherche

**Chercheuse principale :** Marie-Hélène Véronneau-McArdle

**Unité de rattachement :** Département de psychologie

**Équipe de recherche :**

**Professeurs :** Henri Boudreault (UQAM); Dale Stack, Lisa Serbin, Holly Recchia et Erin Barker (Université Concordia)

**Étudiants 1<sup>er</sup> cycle :** Claire Deken et Philip Tosini (UQAM)

**Étudiantes réalisant un projet de thèse ou une thèse d'honneur dans le cadre de cette recherche :** Mélanie Lebeau (1<sup>er</sup> cycle) et Florence Tsakpinoglou (3<sup>e</sup> cycle)

**Titre du protocole de recherche :** *Le rôle de la compétence émotionnelle pour favoriser la réussite scolaire des élèves en formation professionnelle*

**Sources de financement (le cas échéant):** CRSH

**Durée du projet :** 2 ans

#### Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité<sup>i</sup>.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **31 décembre 2018**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat<sup>ii</sup>.

Yanick Farmer, Ph.D.  
Professeur  
Président

11 janvier 2018

Date d'émission initiale du certificat

<sup>i</sup> <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

<sup>ii</sup> <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

## APPENDICE E

### RENOUVELLEMENT CERTIFICAT 'APPROBATION ÉTHIQUE



No. de certificat : 2018-1789

Date : 2021-12-03

#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a examiné le rapport annuel pour le projet mentionné ci-dessous et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2020) de l'UQAM.

##### Protocole de recherche

**Chercheur principal** : Marie-Hélène Véronneau-McArdle

**Unité de rattachement** : Département de psychologie

**Titre du protocole de recherche** : Le rôle de la compétence émotionnelle pour favoriser la réussite scolaire des élèves en formation professionnelle

**Source de financement (le cas échéant)** : CRSH

**Date d'approbation initiale du projet** : 2018-01-11

##### Équipe de recherche

**Auxiliaires de recherche**: Evelyne Montminy; Camille Larocque-Charrier

##### Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiqués rapidement au comité.

Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiquée au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide jusqu'au **2022-12-01**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat.

Louis-Philippe Auger  
Coordonnateur du CIEREH

Pour: Yanick Farmer  
Professeur  
Président du CIEREH

## BIBLIOGRAPHIE

- Adeyinka, T. Adedeji, T. et Sam Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25-37.
- Aiken, L. S., West, S. G. et Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Sage.
- Alivernini, F. et Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers college record*, 103(5), 760-822. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00134>
- Aloia, L. S. et Solomon, D. H. (2015). The physiology of argumentative skill deficiency: Cognitive ability, emotional competence, communication qualities, and responses to conflict. *Communication monographs*, 82(3), 315–338. <https://doi.org/10.1080/03637751.2014.989868>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2<sup>e</sup> éd.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929382.001.0001>
- Arsenio, W. F. et Loria, S. (2014). Coping with negative emotions: Connections with adolescents' academic performance and stress. *Journal of genetic psychology*, 175(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00221325.2013.806293>
- Balfanz, R., Herzog, L. et Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Bandura, A. (2007). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baraldi, R., Joubert, K. et Bordeleau, M. (2015). *Portrait statistique de la santé mentale des Québécois. Résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes – Santé mentale 2012*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/portrait-sante-mentale.pdf>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568.
- Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Coulombe, S., Breton, S. et Maltais, D. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle*. Sherbrooke : Observatoire de la formation professionnelle du Québec.



- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... et Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.
- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325–344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Brackett, M. A. et Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18(Suppl), 34–41.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. et Mikolajczak, M. (2013). The profile of emotional competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS One*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bushnik, T., Barr-Telford, L. et Buissonnière, P. (2004). *A l'école secondaire ou non : premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Ottawa : Statistique Canada.
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R. et Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese journal of research on emotions*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.4092/jsre.2.1>
- Chouinard, T. (2021, 27 mai). Attente en santé mentale : Québec rate sa propre cible. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-05-27/attente-en-sante-mentale/quebec-rate-sa-propre-cible.php>
- Ciarrochi, J. et Mayer, J. D. (2013). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent). (1963–1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 volumes). Les Publications du Québec. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/ AffichageNotice.aspx?idn=2710](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/ AffichageNotice.aspx?idn=2710)
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis* (2e éd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315827506>
- Connor, B. et Slear, S. (2009). Emotional intelligence and anxiety; Emotional intelligence and resiliency. *International Journal of Learning*, 16(1), 249-260.
- Costello, A. B. et Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10, article 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. et Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, 60(8), 837-844. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>
- Côté, S. et Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative science quarterly*, 51(1), 1-28. <https://doi.org/10.2189/asqu.51.1.1>

- Dandurand, P. (1993). Sens et portée des transformations du champ de la formation professionnelle. Dans P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 9–21). Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_6)
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec et P. D. Hastings (dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 590-613). Guilford.
- Diamond, L. M. et Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and emotion*, 27(2), 125-156. <https://doi.org/10.1023/A:1024521920068>
- Dubeau, A., Plante, I. et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101–120. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9163-6>
- Dubeau, A., Plante, I., Jutras-Dupont, C., Samson, G. et Frenay, M. (2021). Understanding the Relationships between Psychological and Contextual Determinants, Motivation and Achievement Outcomes for Students in Vocational Training or Technical Training Programs. *Vocations and Learning*, 14(1), 165-183.
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Bélanger, F-A. et Jutras-Dupont, C. (2021). *Anxiété, dépression et usage de substances : quel est le portrait des adultes émergents en formation professionnelle?* [communication orale]. 88e Congrès de l'ACFAS, Québec.
- Dumas, J.E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4<sup>e</sup> éd., revue et augmentée). Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Dumont, M., Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2000). *French adaptation of the general self-efficacy scale*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>
- Dumont, M. (2020). Le stress et l'anxiété aux évaluations : comment mieux soutenir les élèves? Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (p. 57- 78). Québec : PUQ.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, D., Hunt, J. et Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *Journal of nervous and mental disease*, 201(1), 60-67. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Eisenman, L. T. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28(1), 2–8.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford.

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. et Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Feyfant, A. (2014, février). *Réussite éducative, réussite scolaire* (Note de Veille de l'IFÉ, no 24). Observatoire de la réussite éducative. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Fleiss, J. L. (1981). The measurement of interrater agreement. Dans J. L. Fleiss, B. A. Levin et M. C. Paik (dir.), *Statistical methods for rates and proportions* (2e éd., p. 212–236). John Wiley.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Friedman, S. R., Rapport, L. J., Lumley, M., Tzelepis, A., VanVoorhis, A., Stettner, L. et Kakaati, L. (2003). Aspects of social and emotional competence in adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 17(1), 50–58.
- Galand, B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et former. Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 159–164). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0159>
- Gauthier, J. et Boucharde, S. (1993). Adaptation canadienne-française de la forme révisée du « State-Trait Anxiety Inventory » de Spielberger. *Revue Canadienne des sciences du comportement*, 25(4), 559-578. <https://doi.org/10.1037/h0078881>
- Gauthier, J. et Villeneuve, C. (2010). *Pour soutenir la collaboration entre les centres de santé et de services sociaux (CSSS) et les collèges publics du Québec*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1999965>
- Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B. et Castejón, J. L. (2018). Can emotional competence be taught in higher education? A randomized experimental study of an emotional intelligence training program using a multimethodological approach. *Frontiers in psychology*, 9, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Glasman, D. (2010). Le rôle préventif des dispositifs d'aide aux élèves en dehors de l'école. *Informations sociales*, 161(5), 58–65. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0058>
- Goldschmidt, P. et Wang, J. (1999). When can school affect dropout behaviour? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738 .
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocés, C. et Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement.

*The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257–287. <https://doi.org/10.1080/00220970209599509>

- Gumora, G. et Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413.
- Halimi, F., AlShammari, I. et Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(2), 485-503.
- Hall, A. L. (2007). *The relationship between academic achievement, academic performance and self-esteem of high school juniors at a public high school in central Florida* [Thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest (no 3243583).
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6568/>
- Hardy, M. et Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 463–473. <https://doi.org/10.7202/900748ar>
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology. Volume IV: Socialization, personality, and social development* (4e éd., p. 275–385). John Wiley.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352–387). Harvard University.
- Hartley, S., Haddock, G. et Barrowclough, C. (2012). Anxiety and depression and their links with delusions and hallucinations in people with a dual diagnosis of psychosis and substance misuse: a study using data from a randomised controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 50(1), 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.10.007>
- Institut national de santé publique du Québec. (2021). *Pandémie, bien-être émotionnel et santé mentale*. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/sondages-attitudes-comportements-quebecois/sante-mentale-janvier-2021>
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of educational psychology*, 92, 171-190. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>
- Joseph, D. L. et Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kim, K. J., Conger, R. D., Lorenz, F. O. et Elder Jr, G. H. (2001). Parent–adolescent reciprocity in negative affect and its relation to early adult social development. *Developmental psychology*, 37(6), 775.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4e éd.). Guilford.

- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J. et Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151-165.
- Lagana, M .T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children and Schools*, 26(4), 212-220.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative : quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série* (5), 59–90. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Legleye, S., Obradovic, I., Janssen, E., Spilka, S., Le Nézet, O. et Beek, F. (2009). Influence of cannabis use trajectories, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European journal of public health*, 20(2), 157-163. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp148>
- Lucas, R. G., Miller, R. L., Seiter, N. S., Prince, M. A., Crain, T. L. et Shomaker, L. B. (2022). Within-Person variations in mindfulness mediate effects of daily stressors on psychological distress in adolescence. *Psychology & health*, 37(9), 1057-1075. <https://doi.org/10.1080/08870446.2021.1929982>
- Marcotte, D., Diallo, T. M. et Paré, M. L. (2018). Adjustment to college and prediction of depression during post-secondary transition. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 727-748. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0346-9>
- McDonald, R. P. et Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64–82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>
- Mirabel-Sarron, C. (2005). *Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives : démarche pratique et prévention des rechutes*. Dunod.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.mikol.2020.01>
- Mikolajczak, M., Menil, C. et Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of research in personality*, 41(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *La FP et technique au Québec : un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu* (Publication n° 17-9831). Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/LaF\\_PTAuQuebec\\_UnApercu\\_2010\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/LaF_PTAuQuebec_UnApercu_2010_f.pdf)

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012). *Indicateurs de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *État de situation et axes d'intervention sur l'accès à la formation professionnelle : Lever des barrières à l'accessibilité*. (Publication no 14-00334). Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/14-00334\\_FP\\_accesFP\\_EtatSituation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/14-00334_FP_accesFP_EtatSituation.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Indicateurs de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. (Publication no 15-00064). Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/indicateurs\\_2014\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Indicateurs de l'éducation en FP*. Gouvernement du Québec : Direction des indicateurs et des statistiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : Un aperçu* (Publication n° 17-9831). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *État de situation et axes d'intervention 2012-2013 sur l'accès à la formation professionnelle. Lever des barrières à l'accessibilité* (Publication no 14-00334). [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_professionnelle/14-00334\\_FP\\_accesFP\\_EtatSituation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/14-00334_FP_accesFP_EtatSituation.pdf)
- Mirabel-Sarron, C. (2005). *Soigner les dépressions avec les thérapies cognitives : démarche pratique et prévention des rechutes*. Dunod.
- Morin, A. J. S., Moullec, G., Maiano, C., Layet, L., Just, J. L. et Ninot, G. (2011). Psychometric properties of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) in French clinical and nonclinical adults. *Revue d'épidémiologie et de santé publique*, 59(5), 327–340. <https://doi.org/10.1016/j.respe.2011.03.061>
- Muthén, B. O., Muthén, L. K. et Asparouhov, T. (2017). *Regression and mediation analysis using Mplus*. Muthén & Muthén.
- National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RTI - A closer look at Response to Intervention*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526858.pdf>
- Navarro-Bravo, B., Latorre, J. M., Jiménez, A., Cabello, R. et Fernández-Berrocal, P. (2019). Ability emotional intelligence in young people and older adults with and without depressive symptoms, considering gender and educational level. *PeerJ*, 7, e6595. <http://doi.org/10.7717/peerj.6595>

- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. et Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354–366. doi:10.1037/a0021554
- Nelson, J.M. et Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Organisation mondiale de la Santé. (2018). *Dépression*. <http://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Palmarès des carrières. (2015). *Palmarès des carrières 2015* (11e éd.). Septembre éditeur.
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. et Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pearson C, Janz T. et Ali J. (2013). *Mental and substance use disorders in Canada*. (Publication no 82-624-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/82-624-x/2013001/article/11855-fra.pdf?st=JpnRkK8G>
- Perriguet, A. (2011). *De l'école à l'entreprise : l'apprentissage en question*. L'Harmattan.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. et Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K. V. et Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57. <https://doi.org/10.1002/per.466>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A. et Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review*, 8(4), 335-341.
- Pett, M. A., Lackey, N. R. et Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002. *Journal of Educational Research*, 98(1), 14– 23. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.14-23>
- Pullmann, H. et Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.017>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Raver, C. (2003). Young children's emotional development and school readiness. *Social policy report*, 16(3), 3-19.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford.
- Saarni, C. (2006). Emotion regulation and personality development in childhood. Dans D. K. Mroczek, D. K. et T. D. Little (dir.) *Handbook of personality development* (p. 245-262). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315805610>
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J. C. et Fortin, L. (2003). *Le concept d'« élèves à risque » et interventions éducatives efficaces*. Université de Sherbrooke. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/42973?docref=tC8GpNBQqcQUrstSmhY4sg>
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. et Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2e éd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410610904>
- Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. Dans J. Weinman, S. Wright et M. Johnston (dir.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35–37). NFER-NELSON.
- Shieh, G. (2011). Clarifying the role of mean centering in multicollinearity of interaction effects. *British journal of mathematical and statistical psychology*, 64(3), 462-477. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2010.02002.x>
- Shuo, Z., Xuyang, D., Xin, Z., Xuebin, C. et Jie, H. (2022). The relationship between postgraduates' emotional intelligence and well-being: the chain mediating effect of social support and psychological resilience. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865025>
- Spielberger, C. D. (1989). *State-Trait Anxiety Inventory: Bibliography* (2<sup>e</sup> éd.). Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. et Gorsuch, R. L. (1983). *State-trait anxiety inventory (form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Statistique Canada (2019). *Enquête sur les postes vacants et les salaires*. Gouvernement du Canada : Direction de l'analyse et de l'information sur le marché du travail.
- Suh, S., Suh, J. et Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropouts. *Journal of counseling and development*, 85, 196-203. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00463.x>
- Sundquist, J., Lilja, Å., Palmér, K., Memon, A. A., Wang, X., Johansson, L. M. et Sundquist, K. (2015). Mindfulness group therapy in primary care patients with depression, anxiety and stress and adjustment disorders: randomised controlled trial. *British journal of psychiatry*, 206(2), 128-135. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.150243>
- Suleman, Q., Hussain, I., Syed, M. A., Parveen, R., Lodhi, I. S. et Mahmood, Z. (2019). Association between emotional intelligence and academic success among undergraduates: a cross-sectional study in KUST, Pakistan. *PloS one*, 14(7), e0219468.



- Tella, A., Tella, A. et Adeniyi, S. O. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State, Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25–37. <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2011May/3.pdf>
- Thibodeau, S., Giguère, E., Lefebvre, S. et Frenette, E. (2021). Estime de soi, sentiment d’autoefficacité et intention de décrocher au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 37(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.3359>
- Tulk, L. (2013). *Incidence du travail des parents et autres conditions parentales sur le bien-être psychologique et la réussite éducative des adolescents canadiens* [thèse de doctorat, Université Laval]. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24632>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. et Reiser, M. (2008). Prediction of children’s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*, 100(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>
- Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne- française de l’échelle de l’estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305–316. <https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Van de Velde, S., Bracke, P. et Levecque, K. (2010). Gender differences in depression in 23 European countries: Cross-national variation in the gender gap in depression. *Social science et medicine*, 71, 305-313. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.03.035>
- Villemagne, C. (2011). La réussite scolaire en contexte d’éducation des adultes. Résultats et réflexions émergeant d’une recherche exploratoire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 201–217.
- Véronneau, M. H., Hiatt Racer, K., Fosco, G. M. et Dishion, T. J. (2014). The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 730.
- Watson, J. C. et Watson, A. A. (2016). Coping self-efficacy and academic stress among Hispanic first-year college students: The moderating role of emotional intelligence. *Journal of college counseling*, 19(3), 218-230. <https://doi.org/10.1002/jocc.12045>