

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE DES ÉLÈVES DE FORMATION PROFESSIONNELLE
LORS DE LEUR TRANSITION EN EMPLOI : LE RÔLE DE LA COMPÉTENCE
ÉMOTIONNELLE ET DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

ESSAI DOCTORAL
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PSY.D.)

PAR
SASHA VOYER

NOVEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral 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.04-2020). 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.»

TABLE DES MATIÈRES

Rermerciements.....	4
Résumé.....	5
Introduction.....	6
CHAPITRE I	
1.1 État des connaissances	11
1.1.1 L’approche fonctionnaliste des émotions.....	11
1.1.2 La formation professionnelle au Québec	13
1.1.3 Les élèves de la formation professionnelle	15
1.1.4 La réussite éducative	15
1.1.5 La santé et le bien-être psychologique	17
1.1.6 Le bien-être psychologique au travail.....	18
1.1.7 La compétence émotionnelle.....	20
1.1.8 Les différences de genre.....	23
1.2 Objectifs de recherche.....	24
1.2.1 Objectif général.....	24
1.2.2 Objectifs spécifiques	24
1.2.3 Aperçu de la méthode.....	25

CHAPITRE II

2.1 L'article.....	27
--------------------	----

CHAPITRE III

3.1 Discussion	56
3.1.1 Le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative.....	56
3.1.2 Les différences de genres	60
3.1.3 Les programmes d'interventions soutenant la compétence émotionnelle...	62
3.1.4 Soutien à la compétence émotionnelle et services offerts dans les CFP	66
3.1.5 Le rôle des psychologues dans le milieu de la FP	67
3.2 Conclusion et pistes de recherche futures	70
RÉFÉRENCES.....	74
ANNEXE A - Formulaire de consentement.....	88
ANNEXE B - Questionnaire Compétence Émotionnelle	94
ANNEXE C - Questionnaire Réussite Éducative	97
ANNEXE D - Questionnaire Bien-Être Psychologique.....	101
ANNEXE E- Certificat éthique.....	104

REMERCIEMENTS

Cinq années auront été nécessaires afin de réaliser mes études menant à cet essai et à mon rêve de devenir psychologue. Ce long parcours a été marqué par plusieurs personnes qui m'ont apporté un soutien et des conseils inestimables.

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Mme Marie-Hélène Véronneau, professeure au département de psychologie à l'UQAM, de m'avoir accompagnée et appuyée avec patience et bienveillance tout au long de ce processus.

Je remercie ensuite les différents centres de formation professionnelle ayant collaboré avec notre équipe sans qui nous n'aurions pas eu la chance de réaliser cette étude.

Finalement, je serai toujours reconnaissante envers ma mère, Patricia, qui a consacré de nombreuses heures à relire ce projet. Je la remercie, elle et ma sœur, Franca, pour leur soutien inconditionnel tout au long de mes études.

RÉSUMÉ

La formation professionnelle (FP) représente un pilier central de l'économie québécoise. Ce cheminement scolaire comporte toutefois de nombreux défis pour les élèves, lors de la transition de leur institution scolaire vers le marché du travail (Oxenbridge et Evesson, 2012). Alors que le bien-être psychologique au travail se révèle un indicateur important d'une bonne transition vers le marché du travail (Lyubomirsky et coll., 2005), ce concept est encore très peu étudié auprès des anciens élèves de la FP. La compétence émotionnelle et la réussite éducative sont des concepts prometteurs afin d'expliquer le développement du bien-être psychologique au travail chez cette population (Burrow et coll., 2010 ; Kim et coll., 2009 ; MEES, 2017). Dans cette optique, le présent essai doctoral tente de mieux comprendre le rôle médiateur de la réussite éducative sur le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail après avoir étudié en FP.

Pour répondre à cet objectif, une étude longitudinale à deux temps de mesure a été menée auprès de 179 élèves en formation professionnelle inscrits dans un programme de DEP de 900 heures ou plus au Québec. Le premier temps de mesure consistait à recueillir des données socio-démographiques sur ces élèves et à évaluer leur niveau de compétence émotionnelle à l'aide de questionnaires auto-rapportés. Ensuite, environ quatre mois après la date prévue de l'obtention de leur diplôme, le second temps de mesure visait à évaluer la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail de ces mêmes élèves. Afin de mieux comprendre les mécanismes qui expliquent le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail, des analyses de médiation et multi-groupes ont été menées.

Les résultats de l'étude indiquent que la compétence émotionnelle s'avère liée positivement au bien-être psychologique au travail de la réussite éducative. En effet, le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique se révèle non-significatif lorsque l'effet de la réussite éducative est contrôlé, ce qui corrobore l'hypothèse de l'effet médiateur. Cette étude soutient le potentiel et la pertinence d'interventions visant à promouvoir la compétence émotionnelle des élèves au sein des centres de FP afin de contribuer à leur réussite éducative ce qui permettrait ensuite à ceux-ci de vivre un plus grand bien-être psychologique au travail. Plusieurs pistes d'action afin d'améliorer les services complémentaires offerts dans les centres de FP sont suggérées.

Mots-clés : transition de l'école vers le marché du travail, élèves, travailleurs, formation professionnelle, bien-être psychologique, compétence émotionnelle, réussite éducative.

INTRODUCTION

La transition de l'école vers le marché du travail constitue une étape déterminante dans le processus de développement psychosocial des individus, influençant significativement leur autonomie financière et leur engagement en tant que membre actif au sein de leur communauté (Cavanaugh et Blanchard-Fields, 2014; Littman-Ovadia et Lavy, 2016). Cette phase de transition entre le milieu scolaire et le marché du travail implique plusieurs défis, corroborés par plusieurs recherches antérieures. Par exemple, les travaux d'Oxenbridge et Evesson (2012), ainsi que ceux de Smith (2003), ont mis en évidence que de nombreux jeunes adultes rencontrent des obstacles considérables dans leur capacité à s'adapter aux exigences et aux dynamiques de leur cadre professionnel. Cette transition peut également être marquée par une précarité financière pouvant contribuer à une période d'incertitude et de stress, affectant ainsi la santé mentale des jeunes adultes (Schulenberg et Schoon, 2012). Cependant, cette période n'est pas uniquement source de défis. Celle-ci période peut également être envisagée comme une opportunité propice au développement personnel et professionnel des individus (Snyder et Lopez, 2009).

Dans un tel contexte, le bien-être psychologique, caractérisé par un sentiment de bonheur et de satisfaction suggestive face à la vie (Ryan et Deci, 2001), émerge comme un indicateur clé d'une transition réussie. Ainsi, il apparaît important de mieux comprendre les facteurs qui influencent le bien-être psychologique des individus durant cette phase cruciale. L'un des facteurs pouvant faciliter la transition entre les études et le marché du travail et contribuer au bien-être psychologique chez les jeunes adultes est le développement d'une bonne compétence émotionnelle (Dixon et coll., 2010). La compétence émotionnelle se définit comme un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant de gérer ses émotions stratégiquement pour faciliter l'atteinte

d'objectifs importants pour l'individu (Denham et coll., 2012). Les individus ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle seraient plus proactifs et sociables en contexte de travail que leurs collègues ayant un plus faible niveau de compétence émotionnelle, suggérant ainsi qu'ils seraient en mesure de faire leur place plus aisément dans leur milieu (Kim et coll., 2009).

Dans le contexte de la transition des jeunes adultes vers le marché de l'emploi, il est probable que le rôle favorable de la compétence émotionnelle ne puisse pas s'expliquer uniquement par la sociabilité des individus. La compétence émotionnelle pourrait aider certaines personnes à mieux se préparer à leur futur emploi pendant leurs études, non seulement sur le plan interpersonnel (ex. réseautage), mais aussi sur le plan des apprentissages théoriques et pratiques. Toutefois, peu d'études ont examiné les mécanismes expliquant le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique dans un contexte de transition vers le marché du travail. À cet effet, la réussite éducative pourrait nous aider à mieux comprendre le lien entre la compétence émotionnelle et l'adaptation des jeunes adultes lors de cette transition. En effet, plusieurs études ont pu observer que la compétence émotionnelle est liée positivement à la réussite à l'école (Brackett et coll., 2011; Eisenberg et coll. 2005). La *réussite éducative* fait référence à la réalisation du plein potentiel de l'individu sur les plans de l'instruction, de la qualification et de la socialisation, lui permettant d'atteindre ses buts professionnels et de remplir adéquatement son rôle citoyen (Lapostolle, 2015). Puisque la réussite éducative prédit l'ajustement de l'individu lorsqu'il intègre le marché du travail (Mourshed et coll. 2013), cette variable pourrait être un médiateur pertinent afin d'expliquer le lien entre la compétence émotionnelle pendant les études et le bien-être psychologique ultérieur. L'établissement d'un tel effet de médiation pourrait nous aider à mieux comprendre comment intervenir et préparer les jeunes adultes pour le monde du travail.

Au Québec, les programmes de formation professionnelle (FP) représentent le parcours scolaire le plus rapide vers le marché de l'emploi (MEES, 2021). En effet, les personnes inscrites en FP ont la possibilité d'acquérir des compétences manuelles et techniques utiles pour différents secteurs d'activités et ce, dès leur troisième année ou quatrième année du secondaire. Ce sont des programmes de niveau secondaire; ainsi, les personnes qui s'y inscrivent sont des « élèves » et non des « étudiant·e·s », ce terme étant réservé pour les personnes qui fréquentent des programmes postsecondaires. Ces programmes sont généralement offerts de manière intensive et les élèves sont rapidement appelés à intégrer le marché du travail (MELS, 2014). L'intensité des programmes de FP et la rapidité de la transition nous laissent croire que le passage entre les études et le marché du travail pourrait être particulièrement ardu pour ces élèves (Lahrizi et coll., 2016). Plusieurs études mentionnent d'ailleurs que de nombreux jeunes rencontrant des difficultés scolaires, sociales, familiales et psychologiques choisissent de poursuivre leurs études vers la FP (Carroz et coll., 2015 ; Drolet, 2017 ; Tremblay, 2017). Ces observations sont également corroborées par un rapport de Beaucher et coll. (2020) démontrant que plus de 34% des élèves de FP sondés présentaient un trouble d'apprentissage et 20% présentaient un trouble de santé mentale diagnostiqué.

Alors que les centres de formation professionnelle (CFP) contribuent à l'insertion de plus de cinquante mille travailleuses et travailleurs par an dans des entreprises québécoises (MEES, 2022), ces élèves méritent d'être accompagné·e·s vers le marché du travail de la meilleure façon possible afin de leur offrir une formation de qualité et ainsi répondre au besoin grandissant de cette main-d'œuvre (Collectif, 2018). À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur le milieu de la FP et encore moins sur les facteurs psychologiques qui favorisent la réussite éducative et l'épanouissement des individus qui empruntent ce parcours scolaire. L'étude d'un tel sujet s'avère nécessaire afin de mieux comprendre comment ces élèves peuvent réussir leur transition vers le

marché du travail et ensuite contribuer au développement de notre économie et en même temps s'épanouir. Cet essai doctoral a donc pour but d'étudier la relation entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail de cette population durant la période de transition entre l'école et le travail et à explorer l'effet médiateur de la réussite éducative dans cette relation. L'essai est structuré en trois chapitres : l'état des connaissances, l'article publié et la discussion générale.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Ce premier chapitre vise à décrire le cadre théorique sous-jacent au présent projet de recherche ainsi que la réalité et les défis particuliers des élèves de FP. L'état des connaissances y sera donc présenté et sera suivi par les objectifs de cet essai.

1.1 État des connaissances

1.1.1 L'approche fonctionnaliste des émotions

Le présent essai doctoral s'inscrit dans une approche fonctionnaliste des émotions (Campos et coll., 1994 ; Saarni, 2008). Cette approche conceptualise les émotions comme étant des processus adaptatifs cruciaux facilitant l'interaction continue entre les individus avec leur environnement, orientant ainsi leurs comportements en vue d'atteindre des objectifs personnels et sociaux significatifs. Dans cette optique, les émotions seraient bien plus que de simples ressentis ou réactions du corps. Elles joueraient un rôle clé dans la régulation des relations entre les individus et leur environnement, cherchant à établir, maintenir, ou modifier ces relations en fonction des besoins ou des désirs de ceux-ci (Campos et coll., 1989). Les émotions positives, comme la joie, inciteraient les individus à poursuivre des activités qui favorisent leur bien-être et leur croissance personnelle. En revanche, les émotions négatives, telles que la peur ou la frustration, fonctionneraient comme des systèmes d'alarme, incitant à la prudence ou à un changement de comportement. Par exemple, si un individu souhaite être plus performant à l'école, mais qu'il obtient une évaluation négative de la part de son enseignant, cela peut entraîner des émotions négatives, comme la colère ou l'anxiété. Ces émotions négatives pourraient encourager celui-ci par la suite à réajuster son objectif ou à changer ses stratégies d'études afin d'atteindre son objectif. De ce fait, les émotions, qu'elles soient agréables ou désagréables sur le plan affectif, auraient à

long terme un impact positif pour les élèves puisqu'elles amènent ceux-ci à s'adapter de manière à favoriser sa réussite à l'école.

En mettant de l'avant la manière dont les individus évaluent les événements par rapport à leurs objectifs personnels, l'approche fonctionnaliste des émotions jette les bases d'une compréhension nuancée de l'expérience émotionnelle des individus (Parkinson et coll., 2005). Cette perspective est particulièrement pertinente dans le cadre de milieux éducatifs alors que les élèves sont engagés dans un processus constant d'analyse et de réaction émotionnelle face aux différents défis rencontrés (Campos, 1994). Dans le contexte de la FP, les élèves font face à des défis qui dépassent la simple acquisition de compétences techniques. Ces individus doivent gérer des aspects psychologiques complexes, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à l'évaluation de leurs compétences et à la gestion de la pression inhérente à un parcours exigeant. Ils doivent posséder un large éventail d'habiletés émotionnelles, indispensables pour gérer efficacement les diverses situations émotionnellement intenses auxquelles ils sont confrontés. La régulation émotionnelle, par exemple, permet aux élèves de gérer leur stress lié à l'évaluation (Gross, 2007). Une bonne communication émotionnelle serait également cruciale pour les élèves alors qu'elle leur permet d'exprimer clairement leurs idées et leurs besoins (Humphrey et coll., 2017). La compétence émotionnelle émerge ainsi comme un concept central à l'approche fonctionnaliste des émotions, car elle englobe les capacités des individus à identifier, comprendre, réguler, exprimer et utiliser stratégiquement leurs émotions (Mikolajczak et coll., 2009). Une bonne compétence émotionnelle permettrait aux élèves non seulement d'intégrer davantage leurs vécus émotionnels, mais également d'adapter leurs réactions, améliorant ainsi leurs interactions avec leur environnement scolaire (Denham et coll., 2012).

L'intégration de la compétence émotionnelle à l'approche fonctionnaliste des émotions permet de mettre en lumière non seulement la nature et la fonction des émotions des élèves de FP, mais aussi la manière dont ceux-ci les gèrent et les utilisent pour atteindre leurs objectifs dans des contextes éducatifs et professionnels (Campos et coll., 2004; Mayer et coll., 2008). Il s'agit d'une perspective prometteuse afin de mieux comprendre l'impact potentiel de la compétence émotionnelle sur le bien-être psychologique au travail et la réussite éducative en FP. Tel qu'observé dans l'étude de Ciarrochi et coll. (2013), la compétence émotionnelle façonnerait non seulement les réponses immédiates faces aux défis éducatifs et professionnels, mais également les trajectoires éducatives et professionnelles à long terme des élèves au travers de leur réussite éducative. Les résultats empiriques du présent essai pourront ainsi amener davantage de nuance à l'approche fonctionnaliste des émotions, valider les principes de notre cadre théorique et soutenir la pertinence du développement et l'implémentation de stratégies pédagogiques et d'interventions ciblées prenant en compte l'expérience émotionnelle des élèves de FP lors de leur formation. À titre d'exemple, l'adoption d'outils d'auto-évaluation en classe pourrait être une approche efficace pour aider les élèves à discerner et comprendre leurs émotions prédominantes, ainsi que les facteurs déclencheurs dans leurs environnements. Diverses études ont souligné l'importance de la reconnaissance émotionnelle pour promouvoir la réussite et le bien-être en contexte scolaire (Brackett et coll., 2011; Mayer et coll., 2008).

1.1.2 La formation professionnelle au Québec

Au Québec, il existe trois parcours scolaires possibles pour les jeunes qui viennent de terminer leurs études secondaires : les études collégiales préuniversitaires, les études collégiales techniques et la FP (MEES, 2021). Parmi ces cheminements, les programmes de la FP représentent le parcours le plus rapide vers le marché de l'emploi. En effet, ces programmes sont d'une durée

de quelques mois à deux ans et privilégient l'enseignement de compétences en lien direct avec le marché du travail. La FP se divise en trois types de cheminement scolaire : les diplômes d'études professionnelles (DEP), les attestations de spécialisations professionnelles (ASP) et les attestations d'études professionnelles (AEP; MEES, 2018b). Alors que les DEP visent l'apprentissage approfondi d'un métier, les AEP sont des programmes de formation de courte durée conçus précisément pour répondre aux besoins ponctuels des entreprises. Les ASP sont, pour leur part, des formations qui permettent aux détenteurs d'un DEP d'approfondir un champ spécifique de leur métier. La plupart des diplômes et attestations requièrent plusieurs prérequis du secondaire tels que la réussite des cours de français, anglais et mathématiques de troisième et quatrième secondaire (MEES, 2022).

À l'heure actuelle, c'est plus de 147 programmes d'études de FP qui sont offerts dans 190 établissements dans l'ensemble des régions du Québec (MEES, 2022). Ces programmes de formation requièrent souvent des élèves qu'ils effectuent un stage en entreprise, généralement vers la fin de leur formation (MEES, 2018a). En effet, les programmes de FP visent spécifiquement l'intégration professionnelle des jeunes et comportent souvent un volet de formation pratique plus imposant que le volet théorique (Masdonati et coll., 2015). Ceci implique que l'évaluation de la réussite éducative des élèves de FP se doit d'être conceptualisée de manière beaucoup plus globale et appliqué que sur la seule base de notes en classe (MEES, 2013). Ainsi, les programmes de FP sont composés de nombreuses compétences ayant chacune des objectifs opérationnels visant à développer le pouvoir d'agir et la réalisation adéquate de tâches et un ensemble organisé de savoirs. L'évaluation de chacune de ces compétences se fait de manière dichotomique selon une mention « succès » lorsque le seuil de réussite est atteint ou « échec » lorsque ce n'est pas le cas.

1.1.3 Les élèves de la formation professionnelle

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieure (2017), la moyenne d'âge des élèves inscrits en FP se situerait autour de 28,5 ans. Un diplômé de la FP sur cinq serait âgé de moins de 20 ans (MELS, 2018) et un diplômé sur quatre serait né à l'extérieur du Canada (Misiorowska et coll., 2014). Les hommes fréquentant les CFP seraient aussi nombreux (50%) que les femmes et le taux de diplomation des élèves inscrits dans une formation menant à un DEP se situerait à près de 80 % (MEESR, 2022). Un nombre important de jeunes et d'adultes inscrits en FP proviendraient également de parcours atypiques ou non conventionnels. Des données récentes (Beaucher et coll., 2020) montrent que plus de 22% d'entre eux avaient bénéficié d'un plan d'intervention lors qu'ils fréquentaient l'école secondaire. Ces constats sont également corroborés par l'étude de Doucet et coll. (2017) qui observe la présence de nombreuses difficultés scolaires et d'une forte croissance des besoins de soutien pédagogique et psychologique chez les élèves de FP.

1.1.4 La réussite éducative

Au cours de la dernière décennie, le gouvernement du Québec s'est penché sur une question importante relativement à l'éducation des individus : Comment faire en sorte que chaque jeune puisse s'épanouir à l'école et contribuer pleinement à notre société tout au long son leur développement? Afin de répondre à cette question, le gouvernement du Québec a publié en 2017 *La Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017). Cette politique offre désormais une vision d'ensemble de l'éducation commune aux différentes instances gouvernementales du Québec. Cette vision a pour but d'orienter les actions entreprises notamment par les services de garde éducatifs, les réseaux scolaires et les organismes communautaires en lien avec la réussite éducative des

individus jusqu'en 2030. Celle-ci met de l'avant une vision de la réussite éducative qui dépasse la simple performance scolaire des individus et fait état de l'importance du développement de multiples compétences plus globalement tout au long de leurs développement (cognitives, émotionnelles et sociales). Les trois missions de l'école québécoise sont désormais de promouvoir l'instruction, la qualification et la socialisation des élèves. Alors que l'instruction réfère à l'acquisition des connaissances et au développement intellectuel de l'élève, la qualification se définit par l'acquisition d'une multitude de compétences nécessaires au milieu professionnel visé par l'élève. La socialisation, quant à elle, se définit par la capacité de l'élève à devenir une personne adulte engagée dans son milieu et qui contribue à un meilleur vivre-ensemble. Ainsi, ces trois vecteurs ont pour but de soutenir et d'aider les élèves dans le déploiement de leur parcours scolaire, dans leur carrière et dans leur futur rôle de citoyenne ou citoyen.

La réussite éducative est désormais l'un des indicateurs importants au Québec afin de déterminer le niveau de préparation à l'emploi des élèves et leurs capacités à s'épanouir au sein de la société. De ce fait, les CFP sont aujourd'hui appelés à contribuer non seulement à la qualification professionnelle de la main-d'œuvre, mais également à l'instruction et à la socialisation des élèves de FP afin que ceux-ci puissent bénéficier pleinement des apprentissages pouvant les aider dans le déploiement de leur carrière. Ces centres sont appelés à concilier leurs rôles en tant qu'avenue rapide vers le marché du travail et en tant qu'institution contribuant adéquatement à la réussite éducative des élèves. À notre connaissance, les études ayant porté sur le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail tiennent exclusivement compte du volet instruction en utilisant les notes scolaires comme indicateur de réussite scolaire; ainsi, elles négligent les aspects de la qualification et de la socialisation des élèves (p. ex. Feldt et coll. 2005 ; Inigo et Raufaste, 2019). Il semble qu'une considération des trois grandes missions de l'école

québécoise pourrait offrir une meilleure compréhension des mécanismes favorisant le bien-être psychologique des élèves de FP, à la suite de leur transition en emploi.

1.1.5 La santé et le bien-être psychologie

La santé psychologique est un état dynamique englobant à la fois la détresse psychologique, qui reflète la présence de symptômes tels que l'anxiété ou la dépression, et le bien-être psychologique, qui réfère plutôt à un état de fonctionnement optimal, est caractérisé par des sentiments de bonheur et de satisfaction envers la vie (Keyes, 2013 ; OMS, 2020). Une mauvaise santé psychologique entraînerait plusieurs difficultés au niveau du fonctionnement chez les individus, contribuant à une augmentation des risques de psychopathologie, de problèmes de santé physique, de stress ressenti ainsi qu'à une diminution de la productivité au travail chez ceux-ci (Masten et coll., 2021 ; Wood et Joseph, 2010). Les conséquences économiques des problèmes de santé psychologique seraient immenses alors que ceux-ci affectent directement la productivité de la main d'œuvre au sein des entreprises (Bakker et coll., 2019 ; Turban et Yan, 2016). De ce fait, la santé psychologique se révèle une composante importante au bon fonctionnement des individus et de la société.

De nombreuses études ayant porté sur la santé psychologique en contexte de travail se sont surtout intéressées à la détresse psychologique vécue par les individus. En effet, malgré les efforts de plusieurs chercheurs pour explorer l'aspect positif de la santé psychologique, soit le bien-être psychologique, on constate que les mesures opérationnelles utilisées par ceux-ci tendent à évaluer des aspects davantage liés à la détresse, ou à l'absence de celle-ci, chez les individus (p. ex. Avey et coll., 2010 ; Macambira et coll., 2021 ; Meyer et coll., 2018). Cela s'expliquerait notamment par le fait que ce champ d'études s'est traditionnellement intéressé à la manière dont il est possible de

prévenir différents symptômes psychopathologiques chez les individus (Keyes, 2005 ; Ogden, 2019). Le bien-être psychologique contribuerait toutefois à de nombreux facteurs liés à la productivité des individus au sein des entreprises tels qu'une bonne capacité à faire face au stress, une bonne santé physique et une satisfaction professionnelle (p. ex. Kim et coll., 2019 ; Schotanus-Dijkstra et coll. 2017). Des études longitudinales ont montré qu'un niveau élevé de bien-être psychologique agirait comme facteur de protection contre divers symptômes liés à la détresse psychologique et contre diverses maladies telles que l'Alzheimer et l'hypertension artérielle (Lamers et coll., 2015, Trudel-Fitzgerald et coll., 2014). Le bien-être psychologique semble ainsi être un concept prometteur nécessitant d'être davantage exploré en contexte de travail puisque ce type de bien-être est un indicateur de l'adéquation des individus avec leur milieu de travail. En s'intéressant à cette dimension de la santé psychologique, le présent essai cherche à mieux comprendre comment les élèves de FP peuvent réussir leur transition de l'école vers le marché du travail, notamment en présentant une adaptation saine et adéquate à leur environnement professionnel.

1.1.6 Le bien-être psychologique au travail

Alors que le bien-être psychologique se révèle être un indicateur important de l'adaptation des individus à la vie adulte, plusieurs études se sont intéressées au bien-être psychologique spécifiquement le contexte du travail (Der Kinderen et Khapova, 2020 ; Kundi et coll., 2021). Bien que similaire et fortement lié au bien-être psychologique général des individus, le bien-être psychologique au travail est un concept distinct (Dewe et Cooper, 2012 ; Gilbert et coll., 2011 ; Warr, 1990). En effet, le bien-être psychologique au travail serait intrinsèquement lié à la manière dont l'individu interagit avec son environnement de travail et au sens qu'il donne spécifiquement à son expérience professionnelle (Harris et Cameron, 2005 ; Page et Vella-Brodrick, 2009). Un

individu pourrait ainsi éprouver du bien-être psychologique au travail même si celui-ci éprouve peu de bien-être psychologique dans les autres sphères de sa vie. De ce fait, il est nécessaire d'opérationnaliser le bien-être psychologique au travail et donc, de cerner les éléments qui sont directement en lien avec l'emploi et non avec les autres aspects de la vie des individus. Une bonne mesure de ce concept est nécessaire pour comprendre le vécu des élèves issus de la FP qui vivent une transition vers le travail, tout en tenant compte des caractéristiques personnelles de ces individus.

Afin d'aider les chercheurs et chercheuses à développer une telle compréhension, Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) ont proposé une opérationnalisation du bien-être psychologique au travail. Leur équipe s'est intéressée aux différentes théories portant sur le bien-être subjectif et le bien-être eudémonique (p. ex. Diener et coll., 1999 ; Harris et Cameron, 2005 ; Ryff, 2014), ainsi qu'aux diverses caractéristiques qui définissent la relation entre l'individu et son milieu de travail. Leurs travaux suggèrent que le bien-être psychologique au travail pourrait être défini selon cinq dimensions : l'adéquation interpersonnelle au travail (c.-à.-d., interactions positives avec les autres), l'épanouissement au travail (c.-à.-d., sentiment d'accomplissement et de réalisation), le sentiment de compétence au travail (c.-à.-d., perception d'une bonne maîtrise des tâches), la reconnaissance perçue au travail (c.-à.-d., l'individu se sent apprécié pour son travail et en tant que personne) et la volonté d'engagement au travail (c.-à.-d., désir de contribuer au bon fonctionnement de son milieu d'emploi). Cette conception du bien-être psychologique au travail présente plusieurs avantages, car elle considère non seulement le bien-être psychologique ressenti par l'individu au travail, mais également la manière dont l'individu interagit avec son environnement de travail (Mehrotra et coll., 2013). En effet, la prise en compte de cette interaction s'avère importante pour comprendre le rôle de la compétence émotionnelle dans le processus

d'adaptation des individus issus de la formation professionnelle à leur nouvel environnement de travail.

1.1.7 La compétence émotionnelle

Afin de mieux comprendre les mécanismes sous-adjacents aux capacités adaptatives des individus, il est fondamental de se pencher sur le concept de compétence émotionnelle. Celle-ci se définit par un ensemble de compétences socio-cognitives visant à habiliter les individus à gérer leurs émotions de manière stratégique et à s'adapter de manière appropriée à leur environnement (Saarni, 1999). Historiquement, la « compétence émotionnelle » fût souvent utilisée en tant que synonyme de « intelligence émotionnelle » (Ikävalko et coll., 2020). Alors que l'intelligence émotionnelle réfère à un ensemble d'habiletés innées chez les individus, la compétence émotionnelle suggère plutôt que les habiletés émotionnelles des individus peuvent être apprises, développées et soutenues au fil du temps (Wang et coll., 2016). La compétence émotionnelle se développerait donc tout au long de la vie et permettrait à l'individu de devenir de plus en plus autonome en ce qui a trait à la gestion efficace de ses émotions (Roberts et coll., 2010). Selon Mikolajczak et coll. (2009), la compétence émotionnelle inclurait cinq habiletés spécifiques, soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Ces cinq habiletés possèderaient une dimension intrapersonnelle (p. ex. l'identification de ses propres émotions) et interpersonnelle (p. ex. l'identification des émotions d'autrui) et s'apparenteraient à un savoir-être en société. La présence de telles habiletés favoriserait la capacité de communication et d'autogestion des individus afin d'entretenir des relations positives avec les autres, tout en guidant leurs décisions dans des moment cruciaux de leur vie, comme dans le processus d'intégration au marché du travail. Ces cinq habiletés encourageraient notamment le développement de leur bien-être psychologique ainsi que leur performance au travail (Boudrias, et

coll., 2003 ; Marchand et Blanc, 2010 ; Por et coll., 2011). Celles-ci seront présentés plus en détails ci-dessous.

Les compétences de base : l'identification, la compréhension et l'expression des émotions.

L'identification des émotions renvoie à la reconnaissance de ses propres émotions et celle des autres individus (Mikolajczak et coll., 2009). Celle-ci s'avère nécessaire afin que les individus puissent attribuer un signifiant à leurs émotions et s'engager dans un processus de compréhension de leurs émotions. Ce processus permet d'expliquer l'origine de ces émotions chez soi ainsi que chez les autres (Harris et coll., 1989). Lorsqu'un individu ne peut identifier ou nommer ce qu'il ressent (identification) et qu'il ne peut comprendre l'évènement et les pensées qui provoquent son état émotionnel (compréhension), celui-ci risque d'avoir de la difficulté à résoudre ses problèmes de manière constructive (Campos et coll., 1994 ; Taylor, 2000), surtout s'il n'a aucun soutien extérieur pour le faire. Il en va de même lorsqu'il ne peut identifier et comprendre les émotions d'autrui. Cette absence de compréhension peut ainsi générer plusieurs conflits interpersonnels ainsi qu'une souffrance psychologique considérable (Ciarrochi et coll., 2003).

En tant que troisième habileté de base, l'expression des émotions permet aux individus de communiquer leurs émotions aux autres personnes présentes dans leur environnement (Mikolajczak et coll., 2009). La dimension interpersonnelle de cette habileté réfère à capacité de l'individu à écouter l'expression émotionnelles des autres personnes. Ces habiletés auraient une fonction communicationnelle dans les relations sociales car la manière dont les individus expriment leurs émotions et écoutent celles des autres dans leur entourage peut affecter positivement ou négativement la qualité des relations. L'expression des émotions renseigne les autres sur la signification de nos réactions, ainsi que sur les comportements potentiels à venir (Keltner et Kring,

1998). En étant sensible aux émotions exprimées par les autres, un individu peut davantage se préparer à interagir ou réagir face à leurs comportements.

Les compétences avancées : la régulation et l'utilisation des émotions. La régulation des émotions fait référence aux processus qu'un individu emploie afin d'influencer son vécu émotionnel (Gross, 2007). Ceci implique l'utilisation de stratégies visant à modifier et à diriger l'expérience physiologique et cognitive d'une émotion afin que l'individu puisse agir de manière adaptée face à son environnement. La régulation inclut notamment des stratégies comme l'acceptation, la distraction, la réévaluation et la rumination (Krauth-Gruber, 2009). Bien que certaines de ces stratégies se trouvent à être bénéfiques dans certains contextes, celles-ci sont nuisibles dans d'autres situations (p. ex. Cheng, 2001). Une bonne régulation émotionnelle serait caractérisée par une utilisation diversifiée et flexible de diverses stratégies de régulation (Kashdan et Rottenberg, 2010 ; Watkins, 2011). Lorsque l'individu entre en relation avec les autres, celui-ci est également amené à devoir réguler les émotions de son entourage. En effet, la dimension interpersonnelle de la régulation émotionnelle peut référer, par exemple, à la capacité de calmer l'autre lorsque celui-ci se sent en colère ou tendu.

Une fois son émotion régulée, l'individu est ensuite amené à utiliser ses émotions. En prenant en compte son expérience émotionnelle, l'individu peut orienter ses comportements et ses décisions afin que ceux-ci soient cohérents avec son vécu émotif et ses objectifs futurs. Cette habileté s'avère cruciale dans l'atteinte de buts personnels, car ceux-ci sont souvent émotionnellement investis et nécessitent plusieurs prises de décisions (Quoidbach et coll., 2015). Enfin, lors de rapports interpersonnels, l'individu est amené à utiliser et influencer les émotions des autres individus afin d'ajuster sa manière d'entrer en contact avec ceux-ci et avoir un impact

sur leurs expériences émotives. Cela peut se manifester notamment au travers de la capacité des individus à inspirer les autres (Brasseur et coll., 2013).

1.1.8 Les différences de genre

Les différences de genre renvoient aux variations comportementales, cognitives et émotionnelles observées en fonction du genre des individus (Eagly et Wood, 2013; Hyde, 2014). Les recherches dans ce domaine visent à mieux comprendre le développement de ces différences et leur impact sur divers aspects de la vie des individus (Lippa, 2010). Au cours des dernières années, de nombreuses études se sont intéressées aux différenciations marquées dans la manière dont les filles et les garçons sont traité·e·s dans leurs milieux dès la petite enfance (Carter, 2014 ; Denham et coll. 2010). En effet, ces différences liées au genre, vécues au travers des relations familiales et avec les pairs, pourraient avoir un impact sur les stratégies mises en place par les individus face à leurs émotions plus tard dans leur vie (Burke, 2009). Plusieurs études soutiennent cette idée et observent que les femmes seraient amenées à développer une meilleure compétence émotionnelle que les hommes (p. ex Chaplin et Aldao, 2010 ; Salguero et coll., 2012). Étant encouragées par leur environnement à explorer leur monde émotionnel, les femmes pourraient, par exemple, bénéficier davantage des effets positifs liés à leurs habilités émotionnelles à l'école et au travail.

Ces différences sur le plan de la socialisation pourraient avoir un rôle à jouer dans le fait que les garçons tendent à présenter davantage de difficultés scolaires que les filles (Battin-Pearson et coll., 2000 ; Scheiber et coll. 2015). En effet, les garçons auraient un taux de décrochage de l'école secondaire (16,4%) plus élevé que les filles (10,7%) au Québec (Gouvernement du Québec, 2022). En ce qui concerne le bien-être psychologique au travail, les différences de genre sont plus

ambiguës (Wilks et Neto, 2013). Certaines études révèlent que les femmes vivraient une plus grande satisfaction au travail et un plus grand bien-être que les hommes (p. ex. Stevenson et Wolfers, 2009) alors que d'autres rapportent le contraire (Heilman et Eagly, 2008 ; Fotinatos et Cooper, 2005). D'autres recherches ne rapportent aucun lien significatif entre le genre et le bien-être psychologique au travail des individus (p. ex. Creed et Watson, 2003). Somme toute, il semble plausible que les liens entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et bien-être psychologique au travail puissent différer en fonction du genre des individus, mais les études antérieures ne permettent pas de prédire dans quelle direction ces différences pourraient se manifester.

1.2 Objectifs de recherche

1.2.1 Objectif général

L'objectif général de cette thèse est d'explorer les liens entre la compétence émotionnelle des élèves de FP, leur réussite éducative, et leur bien-être psychologique au travail. Cette exploration vise à mieux comprendre comment soutenir ces élèves en amont de leur transition de l'école vers le marché du travail.

1.2.2 Objectifs spécifiques et hypothèses

1. Le premier objectif est d'étudier la relation entre la compétence émotionnelle des élèves durant leurs études et le bien-être psychologique au travail après leur transition vers le marché du travail, pour ensuite examiner le rôle médiateur de la réussite éducative entre ces deux variables. L'hypothèse formulée est que la réussite éducative jouera un rôle médiateur dans le lien entre la compétence émotionnelle des élèves et leur bien-être psychologique au travail.

2. Le second objectif est de comparer les liens entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail en fonction du genre des élèves. En raison de l'absence d'un consensus clair dans la littérature, cet objectif de recherche est de nature exploratoire, et par conséquent, aucune hypothèse spécifique n'est émise.

1.2.3 Aperçu de la méthode

Afin de répondre aux présents objectifs, une étude longitudinale à deux temps de mesure a été réalisée auprès de 179 élèves de FP participant à un programme de DEP de plus de 900 heures au Québec. Les élèves ont été interrogé·e·s à l'aide de questionnaires auto-rapportés lors de la première moitié de leur programme de formation afin d'obtenir leurs informations socio-démographiques et mesurer leur niveau de compétence émotionnelle. Ensuite, ces mêmes élèves ont été relancé·e·s environ quatre mois après la date prévue de leur diplomation pour répondre à un autre questionnaire auto-rapporté mesurant leur réussite éducative et leur bien-être psychologique en emploi. Des analyses acheminatoires et multi-groupes ont ensuite été réalisées à l'aide du logiciel Mplus. Enfin, cette étude a été rédigée et acceptée pour publication sous forme d'article dans la Revue des sciences de l'éducation de McGill à la suite d'un examen à double insu par les pairs.

CHAPITRE II

ARTICLE :

Le bien-être psychologique des élèves de formation professionnelle lors de leur transition en emploi : Le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative

Autrices : Voyer, S., Véronneau, M.H

Accepté pour publication dans la Revue des sciences de l'éducation de McGill

RÉSUMÉ

La transition de l'école vers le marché du travail comporte plusieurs défis pour les élèves de formation professionnelle au Québec. Alors que le bien-être psychologique au travail se révèle un indicateur important d'une transition réussie, ce concept est peu étudié en contexte de la transition de l'école vers le marché du travail. La compétence émotionnelle et la réussite éducative sont étroitement liées et pourraient contribuer au bien-être psychologique. Cette étude à deux temps de mesure et incluant 179 élèves visait à vérifier si la réussite éducative joue le rôle de médiateur entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique. Les analyses de régression soutiennent que la réussite éducative agit effectivement comme médiateur dans cette relation. Cette étude met en lumière le potentiel d'interventions visant à renforcer la compétence émotionnelle des élèves.

Mots-clés : transition en emploi, formation professionnelle, bien-être psychologique, compétence émotionnelle, réussite éducative.

ABSTRACT

The school-to-work transition presents several challenges for vocational training students in Quebec. While psychological well-being at work appears to be an important indicator of a successful transition from school to work, few studies have been conducted in this context. Emotional competence and educational success are closely related constructs that could contribute to psychological well-being after the end of students' training. This two-wave study, conducted with 179 students, aimed to test the mediating role of educational success in the association between emotional competence and psychological well-being. Regression analyses support that educational success acts as a mediator in this relationship. This study shed light on the potential of interventions aimed at strengthening the emotional competence of students in vocational training.

Keywords: school-to-work transition, vocational training, psychological well-being, emotional competence, educational success.

PROBLÉMATIQUE

L'acquisition et le maintien d'un emploi stable sont des marqueurs importants d'un développement psychosocial sain à l'âge adulte (Cavanaugh et Blanchard-Fields, 2014). En effet, l'obtention d'un emploi permet à l'individu d'être autonome en subvenant à ses propres besoins et à se réaliser socialement, en tant que membre de la communauté (Littman-Ovadia et Lavy, 2016). Le passage des études au marché du travail marque toutefois une période de transition. En effet, les résultats d'Oxenbridge et Evesson (2012) de même que Smith (2003) ont montré que plusieurs jeunes adultes éprouvent des difficultés d'adaptation après avoir intégré le marché du travail. Cette transition peut cependant se révéler être un contexte favorisant le bien-être psychologique des individus si ceux-ci s'adaptent bien à leur nouveau milieu (Snyder et Lopez, 2009). Le bien-être psychologique se définit comme un sentiment subjectif de bonheur et de satisfaction envers la vie (Ryan et Deci, 2001). L'un des facteurs pouvant faciliter cette transition et contribuer au bien-être psychologique chez les jeunes adultes est le développement d'une bonne compétence émotionnelle (Dixon et coll., 2010). La compétence émotionnelle se définit comme un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant de gérer ses émotions stratégiquement pour faciliter l'atteinte d'objectifs importants pour l'individu (Denham et coll., 2011). Les personnes ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle seraient plus proactives et sociables que leurs collègues ayant un faible niveau de compétence émotionnelle, suggérant ainsi qu'ils sont en mesure de faire leur place plus aisément dans leur milieu (Kim et coll., 2009).

Afin de favoriser la transition des élèves vers le marché de l'emploi, il est probable que le rôle de la compétence émotionnelle ne puisse pas s'expliquer uniquement par la sociabilité des élèves. La compétence émotionnelle pourrait aider certains élèves à mieux se préparer à leur futur emploi, non seulement sur le plan interpersonnel, mais aussi sur le plan des apprentissages

théoriques et pratiques. Toutefois, peu d'études ont examiné les mécanismes expliquant le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique dans un contexte de transition vers le marché du travail. À cet effet, la réussite éducative pourrait nous aider à mieux comprendre le lien entre la compétence émotionnelle et l'adaptation des jeunes adultes lors de cette transition. La réussite éducative fait référence à la réalisation du plein potentiel de l'élève sur les plans de l'instruction, de la qualification et de la socialisation, lui permettant d'atteindre ses buts professionnels (Lapostolle, 2015). Puisque la réussite éducative prédit l'ajustement de l'élève lorsqu'il intègre le marché du travail (Mourshed et coll. 2013 ; Brackett et coll., 2011), cette variable pourrait être un médiateur pertinent pour expliquer le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique. L'établissement d'un tel effet de médiation pourrait nous aider à mieux comprendre comment intervenir et préparer les jeunes adultes pour le monde du travail.

Au Québec, il y existe trois parcours scolaires pouvant mener au marché de l'emploi : la formation professionnelle (FP), la formation collégiale technique et la formation universitaire (MEES, 2021). Parmi ces cheminements, les programmes de FP représentent le parcours le plus rapide vers le marché de l'emploi (MEES, 2021). En effet, les élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences manuelles et techniques utiles pour différents secteurs d'activités au Québec dès leur troisième ou quatrième année du secondaire. Ces programmes sont généralement offerts intensivement et les élèves sont rapidement appelés à intégrer le marché du travail rapidement (MELS, 2014). L'intensité des programmes de FP et la rapidité de la transition peuvent contribuer à expliquer pourquoi le passage entre les études et le marché du travail pourrait être particulièrement ardu pour certains de ces élèves (Lahrizi et coll., 2016). Plusieurs études mentionnent d'ailleurs que de nombreux jeunes ayant des difficultés scolaires, sociales, familiales

et psychologiques choisissent la FP (Carroz et coll., 2015 ; Drolet, 2017 ; Tremblay, 2017). Aussi, un rapport de Beaucher et coll. (2020) montre que 34 % des élèves de FP sondés présentaient un trouble d'apprentissage et que 20,3% présentaient un trouble de santé mentale diagnostiqué. Ces facteurs de risque peuvent rendre difficile la transition vers l'emploi.

Alors que les centres de FP contribuent à l'insertion de plus de cinquante mille travailleuses et travailleurs par an dans des entreprises québécoises (MEES, 2022), ces élèves méritent d'être accompagnés vers le marché du travail de la meilleure façon possible afin de leur offrir une formation de qualité et ainsi répondre au besoin grandissant de cette main-d'œuvre (Collectif, 2018). À notre connaissance, peu d'études se sont penchées sur le milieu de la FP et encore moins sur les facteurs psychologiques qui favorisent la réussite éducative et l'épanouissement des individus qui empruntent ce parcours scolaire (p. ex. Lahrizi et coll., 2016 ; Dubeau, 2021 ; Tremblay, 2010). Nous proposons la présente étude afin de mieux comprendre ce cheminement et explorer de nouvelles avenues d'intervention possibles pouvant soutenir le bien-être psychologique lors de la transition vers le marché du travail pour l'ensemble des élèves de FP.

La formation professionnelle au Québec

Les programmes de FP touchent divers domaines de travail pratique et offrent des formations spécialisées aux élèves souhaitant intégrer rapidement le marché du travail (MELS, 2010). Alors que les diplômes d'études professionnelles (DEP) visent l'apprentissage approfondi d'un métier, les attestations d'études professionnelles (AEP), elles, sont des programmes de formation de courte durée conçus précisément pour répondre aux besoins ponctuels des entreprises. Les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) sont, pour leur part, des formations qui permettent aux détenteurs d'un DEP d'approfondir un champ spécifique de leur métier. Ces

programmes de FP sont accessibles dans l'ensemble des régions du Québec et requièrent souvent des élèves qu'ils effectuent un stage en entreprise, généralement vers la fin de leur formation (MEES, 2018). Il est ainsi possible d'obtenir un diplôme de FP en six à dix-huit mois.

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), la moyenne d'âge des personnes inscrites en FP se situerait autour de 28,5 ans. Un diplômé de la FP sur cinq serait toutefois âgé de moins de 20 ans (MELS, 2018). Le taux de diplomation des élèves inscrits dans une formation menant à un DEP se situe à près de 80 % et les hommes seraient aussi nombreux que les femmes à fréquenter les centres de FP (MEESR, 2022). On remarque également que 76 % des femmes inscrites en FP au Québec en 2014 l'étaient dans des secteurs typiquement féminins (p.ex. administration, santé, soins esthétiques; Conseil du statut de la femme, 2015). Ceci suggère que certains enseignements axés sur les relations interpersonnelles, plus centrales à certaines professions qu'à d'autres, pourraient être plus présents dans des programmes où les femmes sont plus présentes que les hommes. Les formations offertes par les centres de FP privilégient par ailleurs l'enseignement de compétences en lien direct avec le marché du travail. Ces programmes comportent ainsi un volet de formation pratique plus imposant que le volet théorique (Masdonati et coll., 2015). De ce fait, l'évaluation de la réussite éducative de ces élèves est différente des autres élèves de niveau secondaire, car on doit être en mesure d'évaluer de manière beaucoup plus globale les aptitudes des élèves. Plus précisément, de nombreuses compétences sont évaluées avec des examens pratiques et les relevés de notes présentent des mentions de succès ou d'échec.

La réussite éducative

Le gouvernement du Québec a adopté, au cours des dernières années, une nouvelle vision face à la réussite éducative de sa population étudiante. Déployée en 2017, sa *Politique sur la*

réussite éducative propose un cadre de référence pour le système éducatif québécois jusqu'en 2030 (MEES, 2017). Cette politique vise à favoriser la diplomation des jeunes en encourageant une vision de la réussite éducative qui dépasse la simple performance scolaire des jeunes. La réussite éducative de l'élève se définirait ainsi non seulement avec les notes obtenues en classe, mais également en fonction du développement des compétences de l'individu de manière plus globale (cognitives, émotionnelles et sociales; MEES, 2017).

La réussite éducative couvre ainsi les trois grands vecteurs de la mission de l'école québécoise, soit d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves. Ceux-ci ont pour but d'aider les élèves dans le déploiement de leur carrière, mais aussi dans leur futur rôle citoyen. Alors que de nombreuses études soutiennent l'importance des apprentissages scolaires sur l'ajustement des individus qui intègrent le marché du travail (Coles, 2000 ; Smith, 2014, Golubovich et coll., 2017), la réussite éducative représente désormais un indicateur important au Québec pour les établissements scolaires afin de déterminer si un élève est prêt à se diriger vers le marché du travail et à s'épanouir comme individu dans la société. Ainsi, bien que le but premier de la FP soit de former une main-d'œuvre qualifiée, celle-ci doit également assurer l'instruction et la socialisation des élèves (MEES, 2017). À ce jour, la plupart des études sur le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique en emploi tiennent compte du volet instruction en utilisant les notes scolaires comme indicateur de réussite scolaire, mais négligent les aspects de la qualification et de la socialisation des élèves (Feldt et coll. 2005 ; Inigo et Raufaste, 2019). Une considération des trois volets de la mission de l'école québécoise pourrait donc offrir une meilleure compréhension des mécanismes favorisant le bien-être psychologique des élèves de FP à la suite de leur transition en emploi.

Le bien-être psychologique

Depuis plusieurs années, le bien-être psychologique est devenu un sujet central en psychologie positive (Huta, 2015 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2014). La plupart des chercheurs s'entendent pour le définir comme un sentiment subjectif de bonheur et de satisfaction envers la vie (Keyes, 2007 ; Ryan et Deci, 2001). L'expérience du bien-être psychologique émerge lorsque le quotidien et les activités d'un individu sont en concordance avec ses valeurs, ce qui amène du sens à la vie de l'individu. Ce sentiment aiderait ce dernier à déployer et à soutenir les efforts nécessaires à la réalisation de ses projets de vie (Lyubomirsky et coll., 2005). Plusieurs études suggèrent que le bien-être psychologique est associé à de nombreux bénéfices, tels qu'une bonne santé physique, une plus grande capacité à faire face au stress et une satisfaction professionnelle (Kim et coll., 2019 ; Ryff et Singer, 2003 ; Schotanus-Dijkstra et coll. 2017).

De nombreuses études ont révélé que le niveau de bien-être psychologique des individus varie selon les différents contextes de leur vie (Gilbert et coll., 2011 ; Warr 1990 ; Fisher, 2010). Le travail est un domaine de vie qui se distingue de l'existence de l'individu par sa fonction d'assurer la subsistance et la qualité de vie des individus (Page et Vella-Brodrick, 2009). Ainsi, le contexte de travail doit être pris en compte afin de mieux comprendre le vécu des élèves issus de la FP. Le bien-être psychologique au travail se distingue donc du bien-être psychologique général puisqu'il dépend de l'interaction entre l'individu et son milieu de travail (Harris et Cameron, 2005). Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) proposent une opérationnalisation du bien-être psychologique au travail qui reflète cette interaction. Celle-ci inclut cinq dimensions : l'adéquation interpersonnelle au travail (c.-à.-d., interactions positives avec les autres), l'épanouissement au travail (c.-à.-d., sentiment d'accomplissement et de réalisation), le sentiment de compétence au travail (c.-à.-d., perception d'une bonne maîtrise des tâches), la reconnaissance perçue au travail

(c.-à.-d., sentiment d'être apprécié·e pour son travail et en tant que personne) et la volonté d'engagement au travail (c.-à.-d., désir de contribuer au bon fonctionnement de son milieu d'emploi). Cette conception du bien-être psychologique au travail présente plusieurs avantages, car elle considère non seulement le bien-être psychologique ressenti par l'individu au travail, mais également la manière dont l'individu interagit avec son environnement de travail (Mehrotra et coll., 2013). En effet, la prise en compte de cette interaction s'avère importante pour comprendre le rôle de la compétence émotionnelle dans le processus d'adaptation des individus issus de la FP à leur nouvel environnement de travail. Le rôle de la compétence émotionnelle est expliqué ci-après.

La compétence émotionnelle

La compétence émotionnelle se définit comme un ensemble d'habiletés sociocognitives permettant aux individus de gérer leurs émotions stratégiquement et de s'adapter au contexte dans lequel ceux-ci se retrouvent (Saarni, 1999). À mesure qu'une personne se développe et élargit ses interactions sociales en s'ouvrant à de nouveaux milieux, sa compétence émotionnelle se cultive. La compétence émotionnelle est donc en développement tout au long de la vie et permet à l'individu de devenir de plus en plus autonome en ce qui a trait à la gestion efficace de ses émotions (Roberts et coll., 2010). Selon Mikolajczak et coll. (2009), la compétence émotionnelle inclurait cinq habiletés spécifiques, soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation de ses émotions et de celles d'autrui. Ces cinq habiletés comporteraient toutes une dimension intrapersonnelle (p. ex., l'identification de ses propres émotions) et interpersonnelle (p. ex., l'identification des émotions d'autrui) et s'apparenteraient à un savoir-être en société. La présence de telles habiletés favoriserait la capacité de communication et d'autogestion des individus afin d'entretenir des relations positives avec les autres, tout en guidant leurs décisions dans des moments cruciaux de leur vie, comme dans le processus d'intégration au marché du

travail. Celles-ci encourageraient notamment le développement de leur bien-être psychologique ainsi que leur performance au travail (Marchand et Blanc, 2010 ; Por et coll., 2011). Cette étude s'inscrit donc dans une approche fonctionnaliste des émotions (Campos et coll., 1994 ; Saarni, 2008), c'est-à-dire que les émotions sont considérées comme ayant une fonction adaptative et qu'en théorie, leur but est d'orienter et d'ajuster les comportements des individus vers l'atteinte de leurs objectifs personnels.

Les différences de genre

Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont mis en évidence que la socialisation des filles est différente de celle des garçons dès la petite enfance (Oakley, 2016 ; Zomer, 2012). Certaines études ont pu observer que les garçons étaient souvent encouragés à dissimuler leurs émotions et à être autonomes tandis que les filles étaient plutôt encouragées à être attentionnées et sensibles aux émotions (Jordan, 1997; Wester et coll., 2002). Ces différences relatives au genre semblent avoir un impact sur les stratégies mises en place par les individus afin de réguler leurs émotions plus tard dans leur vie (Denham et coll. 2012). Ces différentes stratégies de gestion émotionnelle pourraient ainsi expliquer pourquoi les filles présentent une meilleure réussite éducative que les garçons (Battin-Pearson et coll., 2000 ; Scheiber et coll., 2015). Cela dit, les différences de genre sont plus ambiguës en ce qui concerne le bien-être psychologique au travail. Certaines études révèlent que les femmes vivaient un plus grand bien-être au travail que les hommes (Stevenson et Wolfers, 2009) alors que d'autres rapportent le contraire (Heilman et Eagly, 2008 ; Fotinatos et Cooper, 2005). D'autres recherches ne rapportent aucun lien significatif entre le genre et le bien-être psychologique au travail des individus (Creed et Watson, 2003). En somme, il semble plausible que les liens entre ces variables puissent différer en fonction du genre des élèves.

Objectifs

Le premier objectif de cette étude est d'apporter un éclairage sur les mécanismes psychologiques qui facilitent la transition entre la formation professionnelle et le marché du travail. Plus précisément, cette étude permet de tester l'hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur dans la relation entre la compétence émotionnelle des élèves de FP durant leurs études et le bien-être psychologique au travail après leur transition. Le second objectif vise à observer si les différents liens de notre modèle demeurent semblables selon le genre de nos participant·e·s. Compte tenu de l'absence d'un consensus clair dans la littérature, cet objectif est exploratoire et aucune hypothèse n'est formulée.

MÉTHODE

Participant·e·s et déroulement

Pour notre premier temps de mesure, 179 élèves en FP (63,5 % femmes ; âge moyen = 24,5 ans) ont été recrutés en personne dans des centres de FP de la région de Montréal. Ces élèves étaient alors dans la première moitié de leur formation et ont été invités à remplir un questionnaire papier d'environ 45 minutes pendant leurs heures de classe. La présente étude s'inscrit dans un projet de plus grande envergure, de sorte que le questionnaire comprenait les échelles mesurant les variables de notre étude ainsi que d'autres mesures. Nous avons réussi à obtenir la participation de 108 de ces élèves (60,3 %) pour notre deuxième temps de mesure environ quatre mois après l'obtention de leur diplôme ($M = 4,26$ mois). Ce deuxième questionnaire était rempli en ligne, car les élèves avaient terminé leur formation; ainsi, les élèves ne pouvaient plus être rejoints dans leurs groupes, en un seul et même endroit, comme nous l'avons fait lors du premier temps de mesure. La taille d'échantillon obtenue nous permet de détecter un effet médiateur de taille moyenne ($b =$

0,24) avec une puissance évaluée à 80,0 % (Méthode Monte-Carlo ; Muthén et Muthén, 2002) malgré l'attrition. Afin de prendre part à notre étude, les élèves devaient démontrer une maîtrise suffisante du français. Nous avons privilégié les élèves inscrits dans un programme de DEP offert en groupe et d'une durée de plus de 900 heures afin de nous assurer que ceux-ci soient exposés suffisamment au contexte de la FP. Cette collecte a ciblé de nombreux programmes de formation (p. ex., coiffure, vente, soins infirmiers, informatique, soudage-montage) afin d'assurer une bonne représentativité de l'ensemble des élèves de FP parmi notre échantillon.

Instruments

Compétence émotionnelle. La compétence émotionnelle a été mesurée au temps 1 de l'étude à l'aide du Profil de compétence émotionnelle (PCÉ) validé en français par Brasseur et coll. (2013). Cette échelle permet de mesurer les cinq composantes de la compétence émotionnelle, soit l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Le PEC compte 50 énoncés formant deux facteurs (intrapersonnel et interpersonnel). Cette étude utilise le score de compétence émotionnelle global. La cohérence interne globale de cette échelle telle que calculée à l'aide de notre échantillon s'avère très satisfaisante ($\alpha = 0,91$). Les élèves devaient fournir leur réponse sur une échelle de Likert (0 = Pas du tout à 5 = Tout à fait). Ceux-ci devaient indiquer à quel point les items du questionnaire correspondaient à leur vécu (p. ex., « *J'arrive facilement à trouver les mots pour décrire ce que je ressens* » ; « *J'utilise mes émotions pour améliorer mes choix de vie* »).

Réussite éducative. Un questionnaire validé par notre équipe de recherche (Tsakpinoglou et Véronneau, 2022) a été utilisé afin de mesurer cette variable mesurée au temps 2. Ce questionnaire comprend une échelle globale de réussite éducative ainsi que trois sous-échelles : instruire, socialiser et qualifier. Il comprend 4 items pour la composante instruire (p. ex., « *Je suis*

capable d'expliquer les notions liées à ma profession »); 10 items pour la composante socialiser (p. ex., « *Je suis habile pour résoudre les conflits* ») et 10 items pour la composante qualifier (p. ex., « *La formation que j'ai suivie m'aide à bien exercer mon emploi* »). Les élèves ont répondu aux énoncés en utilisant une échelle de type Likert à 6 points (1= Pas du tout à 6 = Tout à fait). Le score global de réussite éducative est obtenu en moyennant les trois sous-échelles. Cette étude n'utilise que le score global, dont la cohérence interne calculée auprès de notre échantillon est satisfaisante ($\alpha = 0,88$).

Bien-être psychologique au travail. Cette variable a été évaluée à l'aide de *l'Inventaire de Bien-Être Psychologique au Travail* (IBEPT; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). Cet instrument de 25 items mesure cinq dimensions du bien-être psychologique au travail à l'aide de cinq énoncés chacune, soit l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la reconnaissance perçue au travail et la volonté d'engagement au travail (p. ex., « *J'apprécie les gens avec qui je travaille* » ; « *Je trouve mon travail excitant* »). La présente étude utilise le score global du bien-être psychologique au travail et la cohérence interne calculée pour cette échelle globale auprès de nos participant·e·s ($\alpha = 0,86$) est satisfaisante. Pour chacun des items, les élèves devaient indiquer sur une échelle de Likert en six points leur accord avec l'énoncé en se rapportant aux deux dernières semaines (0 = en désaccord et 6 = totalement en accord). Un score élevé indique un plus grand bien-être psychologique au travail.

Stratégie d'analyse des données

Le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail ainsi que l'effet médiateur de la réussite éducative dans le contexte de cette relation ont été estimés à l'aide d'analyses acheminatoires en utilisant le logiciel *Mplus* (version 8.3). Afin de déterminer si

l'ajustement de notre modèle était adéquat, nous avons examiné les indices d'ajustement suivants : l'indice comparatif d'ajustement (*Comparative fit index* ; CFI), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation (root mean square error of approximation ; RMSEA) et la racine carrée moyenne d'erreur (*Standardized root mean square residual* ; SRMR). Selon Kline (2015), un modèle bien ajusté comprend un test chi-carré (χ^2) non significatif, une valeur CFI supérieure à 0,95 et une valeur du RMSEA et du SRMR sous 0,08. Ensuite, l'effet médiateur de la réussite éducative a été vérifié à l'aide d'analyses utilisant la méthode de rééchantillonnage (*bootstrap*) comprenant 5000 répétitions. En ce qui concerne les différences de genre, celles-ci ont été calculées grâce à des analyses multigroupes sur Mplus(version 8.3) et des test-t sur SPSS (version 27).

Afin d'optimiser la gestion des données manquantes à notre deuxième temps de mesure, la méthode du maximum de vraisemblance à informations complètes (*Full Information Maximum Likelihood* ; FIML) a été utilisée. La technique FIML permet d'estimer les paramètres du modèle en utilisant toutes les informations fournies par les élèves, même ceux ayant certaines données manquantes. Il s'agit d'une technique éprouvée et d'une efficacité équivalente à l'imputation multiple (Graham et coll., 2007), qui permet de corriger les biais d'interprétation qui découlent de certaines autres méthodes telles que celle des sujets complets (*listwise deletion*) ou celle de l'imputation simple.

RÉSULTATS

Analyses préliminaires

Des analyses descriptives et des corrélations bivariées ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS (version 27) pour chacune des variables (tableau 1). Nos analyses corrélationnelles ont révélé que la compétence émotionnelle est liée positivement au bien-être psychologique au travail (r

=0,22 ; $p= 0,02$) ainsi qu'à la réussite éducative ($r =0,28$; $p< 0,01$) comme attendu. Le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail est également positif ($r =0,36$; $p < 0,001$).

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélations

Variab les	M	SD	1	2	3
1. Compétence émotionnelle	3,32	0,52	-		
2. Bien-être psychologique au travail	4,96	0,84	0,22*	-	
3. Réussite éducative	4,49	0,56	0,28**	0,36***	-

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

*** La corrélation est significative au niveau 0,001 (bilatéral)

La normalité de la distribution des données a également été examinée par des indices d'asymétrie et d'aplatissement et celle-ci se révèle satisfaisante, avec des valeurs inférieures à 2,0 et 8,0 respectivement (Kline, 2015). Des tests-t ont été utilisés afin de mieux comprendre l'effet d'attrition présent entre nos deux temps de mesures. Ceux-ci ont pu montrer qu'il n'y avait pas de différence significative relativement à la compétence émotionnelle ou aux données sociodémographiques entre les élèves ayant participé aux deux temps de mesure et ceux n'ayant pas participé au deuxième temps de mesure. Toutefois, nos analyses révèlent que les élèves n'ayant pas participé à notre deuxième temps de mesure avaient tendance à se comparer plus négativement

par rapport à leurs pairs sur le plan scolaire¹ ($M = 3,2$; $SD = 0,83$) que ceux ayant participé aux deux temps de mesure ($M = 3,7$; $SD = 0,99$), $t(174) = -2,44$, $p < 0,01$. Par conséquent, nous avons inclus cette variable auxiliaire dans nos analyses afin d'améliorer l'estimation du modèle en fonction des patrons de données manquantes (Enders, 2010).

Concernant les différences de genre, des tests-t à échantillons indépendants ont révélé une absence de différence significative entre les hommes et les femmes pour la compétence émotionnelle ($t = -0,42$, $df = 177$, $p = 0,67$), le bien-être psychologique au travail ($t = -1,716$, $df = 102$, $p = 0,09$) et la réussite éducative ($t = -0,689$, $df = 105$, $p = 0,49$). Ces résultats préliminaires suggèrent ainsi qu'il n'y a pas de différences significatives pour ces variables entre nos participantes et participants.

Analyses principales : modèle médiateur

Les premières analyses acheminatoires indiquaient une association statistiquement significative entre la compétence émotionnelle et la réussite éducative ($\beta = 0,27$, $p = 0,001$). La relation entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail ($\beta = 0,32$, $p = 0,002$) était également statistiquement significative. Toutefois, la relation entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail ($\beta = 0,13$, $p = 0,21$) s'avérait non significative lorsque le lien entre la réussite éducative et le bien-être psychologique était pris en compte. Aucun indice de vraisemblance n'est rapporté alors que ce premier modèle était saturé. Toutefois, puisque que le lien direct entre CÉ et BEPT s'avérait non significatif, nous avons retiré ce lien afin de présenter des indices de vraisemblance de ce nouveau modèle. Lorsque ce lien est retiré, les indices

¹ Il s'agit d'une mesure comprenant une seule question : *Dans votre programme d'étude actuel, comment vous classez-vous par rapport aux autres élèves?* Les élèves devaient fournir leur réponse sur une échelle de Likert allant de 0 = Je suis parmi les moins bon·ne·s à 5 = Je suis parmi les meilleur·e·s.

d'ajustement indiquent que notre modèle finale (voir figure 1) fournit une bonne représentation des données : $\chi^2(1) = 2,01$ ($p = 0,16$), RMSEA = 0,08 CFI = 0,95 SRMR = 0,04. On observe que la compétence émotionnelle des élèves de FP prédit de manière indirecte leur bien-être psychologique au travail plusieurs mois plus tard, au travers de leur réussite éducative ($ab = 0,10$, $p = 0,001$; IC de 0,01 à 0,26). Nos résultats soutiennent ainsi notre hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail.

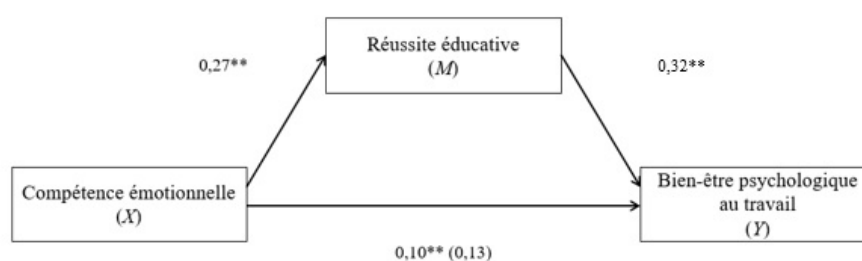


Figure 1. Coefficients de régression standardisés pour le modèle de médiation. Le coefficient de régression standardisé pour le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique, lorsque l'effet de la réussite éducative est contrôlé, est entre parenthèses. Le coefficient qui le précède hors des parenthèses représente la valeur de l'effet de médiation.

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Analyse multigroupes

Afin d'examiner l'effet potentiellement modérateur de la variable genre sur le modèle, des analyses multigroupes ont été effectuées à partir de notre modèle de médiation. En premier lieu, nous avons estimé les coefficients pour le groupe des femmes et celui des hommes, sans contraintes. En second lieu, ce modèle a été comparé à un modèle plus restrictif dans lequel les coefficients de régression étaient contraints à égalité entre les hommes et les femmes. Un test de différence de chi-carré a permis de comparer l'ajustement de ces deux modèles. Les résultats de ce dernier test indiquaient qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les deux

groupes, $\chi^2(2) = 3,079$, $p = 0,21$. De ce fait, les associations entre les variables à l'étude sont similaires pour les hommes et les femmes.

DISCUSSION

La présente étude avait pour premier objectif de vérifier l'hypothèse selon laquelle la réussite éducative joue un rôle médiateur dans la relation entre la compétence émotionnelle des élèves de FP durant leurs études et le bien-être psychologique au travail après leur transition. Les résultats ont corroboré l'hypothèse que la réussite éducative agissait en effet comme un médiateur.

On remarque que nos résultats se révèlent être en cohérence avec plusieurs études ayant observé que la compétence émotionnelle serait un prédicteur important du bien-être psychologique au travail et contribuerait à l'adaptation des individus en contexte d'emploi (Nelis et coll., 2011 ; Devonish., 2016). Nos résultats permettent de confirmer que le lien positif entre ces deux variables est également présent chez les individus ayant suivi un programme de FP au Québec et s'applique également au contexte de la transition de l'école vers le marché du travail. Cela dit, notre étude ajoute un niveau de complexité à la littérature actuelle en mesurant l'effet médiateur de la réussite éducative. Nos résultats révèlent que ce lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail s'avère indirect. Plus précisément, il semble que les élèves ayant une bonne compétence émotionnelle bénéficieraient davantage des expériences d'apprentissages visant à soutenir l'instruction, la qualification et la socialisation que leurs pairs ayant une plus faible compétence émotionnelle. Il semble plausible qu'un niveau élevé de compétence émotionnelle pendant la FP permettrait d'acquérir les compétences nécessaires afin de faire face aux difficultés lors de leur transition en emploi, ce qui préparerait les individus à vivre cette transition d'une manière qui soutient leur bien-être psychologique.

Depuis quelques années, plusieurs programmes d'intervention visant à développer la compétence émotionnelle ont été proposés en entreprise (p.ex., Gilar-Corbi et coll., 2019 ; Thory, 2016). Nos résultats semblent indiquer la pertinence d'offrir de tels programmes d'intervention lors de la formation des futur·e·s travailleuses et travailleurs. En effet, des interventions soutenant le développement de la compétence émotionnelle pourraient favoriser la réussite éducative des élèves de FP qui, par la suite, contribuerait à leur bien-être psychologique lors du point tournant et souvent stressant que représente la transition en emploi. Diverses recherches ont également pu montrer que les établissements scolaires mettant en œuvre des programmes visant à promouvoir la compétence émotionnelle bénéficient d'une amélioration significative de leur climat scolaire (Brackett et coll., 2011 ; Durlak et coll., 2011). Par conséquent, il semble que de tels programmes puissent répondre aux besoins des élèves, des centres de formation professionnelle, tout en contribuant à répondre à la demande croissante de former et de retenir une main-d'œuvre qualifiée dans divers secteurs d'emploi au Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

Cette étude avait comme second objectif d'observer si les différents liens de notre modèle demeurent semblables selon le genre des élèves. Nos résultats montrent que les liens entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail ne diffèrent pas selon le genre des personnes participantes. Même si plusieurs études ont révélé des différences sur le plan de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative des hommes et des femmes (Van Der Graaff et coll., 2018 ; Riglin et coll., 2013), les liens entre ces variables se manifestent de manière semblable chez les deux groupes d'individus. Notre étude suggère donc qu'une bonne compétence émotionnelle serait utile et bénéfique pour l'ensemble des élèves de FP, peu importe leur genre. Alors que plus de 72,2 % des centres de FP au Québec souhaitent améliorer leur offre de services de soutien à leur élèves (Beaudouin et coll., 2021), ces résultats montrent la pertinence

de la compétence émotionnelle comme cible d'intervention universelle afin de soutenir la réussite éducative et favoriser une transition réussie entre le programme de FP et le marché du travail.

Plusieurs programmes d'intervention visant à soutenir la compétence émotionnelle ont déjà fait preuve de leur efficacité auprès d'adultes dans différents contextes scolaires (voir la recension de Kotsou et coll., 2019). Une augmentation significative de la compétence émotionnelle a pu être observée chez les individus prenant part à ces programmes. Cette amélioration était notamment associée à une diminution du stress, à une plus grande satisfaction générale et à une amélioration de la qualité des relations sociales. Compte tenu des ressources limitées et de la courte durée des programmes de FP, le développement d'interventions brèves pourrait faciliter l'intégration de tels programmes visant à enrichir la compétence émotionnelle dans le cursus scolaire des élèves de FP (Ciarrochi et Mayer, 2013). Par exemple, les services de soutien et d'aide aux élèves des centres de FP (offerts notamment par des orthopédagogues, travailleuses et travailleurs sociaux, psychologues) pourraient intégrer de telles interventions et formations. Un suivi pourrait ensuite être effectué par le personnel enseignant afin de consolider les apprentissages des élèves (Nelis et coll. 2011). En effet, la formation du corps enseignant de FP pourrait inclure quelques cours incorporant plusieurs principes en lien avec la compétence émotionnelle afin de leur offrir les connaissances nécessaires pour soutenir la compétence émotionnelle de leurs élèves. Enfin, une autre avenue intéressante serait l'implantation de formations en ligne dédiées à la compétence émotionnelle pour les élèves. Une étude de Gilar-Corbí et coll. (2018) a pu observer qu'un programme d'intervention en ligne visant à soutenir la compétence émotionnelle d'étudiant·e·s universitaires était aussi efficace qu'un programme offert en classe. Quoique les effets à long terme de cette modalité sur la compétence émotionnelle soient peu connus, il nous apparaît essentiel que

d'autres recherches puissent vérifier la transférabilité et l'efficacité de ces programmes d'intervention en contexte de FP au Québec.

CONCLUSION

Soulignons d'abord qu'il s'agit d'une des premières études à s'intéresser à la compétence émotionnelle et au bien-être psychologique des individus qui font la transition entre la FP et le marché du travail. À notre connaissance, aucune étude n'a suivi ces élèves au-delà de leurs études professionnelles en plus de s'être penchée sur les différents facteurs pouvant favoriser leur transition vers le travail à l'aide d'un devis à deux temps de mesure. Cela dit, l'utilisation d'un devis à deux temps de mesure implique également un effet d'attrition faisant en sorte que certains individus n'ont pas répondu à notre deuxième temps de mesure. Des précautions statistiques à l'aide du logiciel *Mplus* ont cependant été mises en place afin de pallier les données manquantes.

Une autre limite de notre étude concerne l'utilisation d'un questionnaire autorapporté comme méthode de collecte. Cette méthode comporte aussi certains risques quant aux biais de désirabilité sociale dans les données recueillies. Les participant·e·s ont toutefois été invités à répondre librement aux questions et ont été informés de la confidentialité de leurs réponses à plusieurs reprises.

Cette étude présente par ailleurs l'avantage d'être l'une des premières à utiliser un outil mesurant la réussite éducative au-delà du rendement scolaire. Cet outil mesure la qualification, la socialisation et l'instruction des élèves de FP à l'issue de leur parcours scolaire. Cet instrument permet d'évaluer l'acquisition d'une multitude d'habiletés essentielles au monde du travail. De ce fait, bien que nos outils soient autorapportés, une attention particulière a été portée quant au choix

de nos instruments qui sont toutes des mesures validées et appropriées à l'âge des participant·e·s, soit des adultes en transition vers le marché du travail.

Cette étude appuie l'importance du rôle de la compétence émotionnelle afin de favoriser la réussite éducative des élèves de FP et leur bien-être psychologique au travail peu après leur transition en emploi. La plupart des études antérieures portant sur les élèves de FP se sont surtout concentrées sur la motivation et l'estime de soi (Dubeau, 2021 ; Tremblay, 2010). Les variables de notre étude offrent donc un éclairage nouveau sur les facteurs psychologiques facilitant l'adaptation des élèves de FP à leur environnement social, pendant et après leur formation. Cette étude soutient également la possibilité et la pertinence d'offrir des programmes d'intervention visant à soutenir la compétence émotionnelle chez les élèves et offre plusieurs pistes de réflexion quant à leur application. D'autres études sont toutefois nécessaires afin de développer, de mettre en place et d'évaluer concrètement l'efficacité des interventions visant à améliorer la compétence émotionnelle de ces élèves et à aider ceux-ci à intégrer la société en tant que travailleuses et travailleurs. En conclusion, le soutien à la compétence émotionnelle des élèves de FP est une avenue prometteuse pour l'ensemble de la société, puisqu'un tel soutien est susceptible de promouvoir non seulement le bien-être de ces individus en transition vers le marché du travail, mais aussi celui de leur collectivité qui bénéficiera de leurs compétences et de leur engagement social.

RÉFÉRENCES

- Ahmadi, S. A. A., Azar, H. K., Sarchoghaei, M. N. et Nagahi, M. (2014). Relationship between emotional intelligence and psychological well being. *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 2(1), 123–144. https://www.researchgate.net/publication/320270602_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Psychological_Well_Being
- 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), 568–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S., et Borri-Anadòn, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle: qu'en est-il pour les 16-19 ans?. *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. <https://doi.org/10.7202/1075505ar>
- 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) 62–63, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., et Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- 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>
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation aux adultes: qui sont-ils? Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (Dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés; Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 47-70). Presses de l'Université du Québec.
- Cavanaugh, J. C., et Blanchard-Fields, F. (2018). *Adult development and aging*. Cengage Learning.
- Ciarrochi, J., et Mayer, J. D. (2013). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.
- Coles, B. (2000). *Changing patterns of youth transitions: Vulnerable groups, welfare careers and social exclusion*. Dans J. Bynner et R. K. Silbereisen (dir.), *Adversity and challenge in life in the new Germany and in England* (p. 268–288). Macmillan.
- Collectif (2018). *Palmarès des carrières 2018 : osez les régions !* (Vol. 1) Septembre.
- Conseil du statut de la femme (2015). *Portrait des Québécoises en 8 temps*. Gouvernement du Québec. https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/portrait_8temps_2015.pdf

- Creed, P. A. et Watson, T. (2003) Age, gender, psychological wellbeing and the impact of losing the latent and manifest benefits of employment in unemployed people. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 95–103. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312954>
- Dagenais-Desmarais, V., et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659–684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. et Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., et Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35–45. [https://doi.org/10.1016/S1089-327X\(10\)14006-3](https://doi.org/10.1016/S1089-327X(10)14006-3)
- Drolet, A. (2017). Les CFP et CFGA: des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique. *Université du Québec à Chicoutimi* https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/-final-drolet_2017_1_.pdf
- 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.
- 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>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U., et Pulkkinen, L. (2005). The Role of Family Background, School Success, and Career Orientation in the Development of Sense of Coherence. *European Psychologist*, 10(4), 298–308. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.298>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Fotinos-Ventouratos, R., et Cooper, C. (2005). The role of gender and social class in work stress. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 14–23. <https://doi.org/10.1108/02683940510571612>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sanchez, B. et Castejon, 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, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., et Castejón, J. L. (2019). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training

- program for senior managers. *PloS one*, 14(10), e0224254. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *European Review of Applied Psychology*, 61(4), 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>
- Gouvernement du Québec (2021, Décembre). *Le système d'éducation au Québec*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Gouvernement du Québec (2021, Décembre). *Opération main-d'œuvre : Mesures ciblées pour Des secteurs prioritaires*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Golubovich, J., Su, R., et Robbins, S. B. (2017). Establishing an international standards framework and action research agenda for workplace readiness and success. Dans J. Burrus, K. D. Mattern, B. D. Naemi, et R. D. Roberts (Dir.), *Building better students: Preparation for the workforce* (pp. 303–337). Oxford University Press
- Graham, J. W., Olchowski, A. E. et Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8, 206–213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Harris, G. E. et Cameron, J. E. (2005). Multiple Dimensions of Organizational Identification and Commitment as Predictors of Turnover Intentions and Psychological Well-Being. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(3), 159. <https://doi.org/10.1037/h0087253>
- Heilman, M. E. et Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393–398. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2008.00072.x>
- Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. Dans Joseph, S. (dir.) *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (2^e éd.) (p. 159–182). Wiley.
- Inigo, M., et Raufaste, E. (2019). Academics' motivations explain time-allocation and well-being at work. *European Review of Applied Psychology*, 69(1), 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.11.002>
- Jordan, J. V. (1997). *Women's Growth in Diversity*. New York: The Guilford Press.
- Jordan, P. J., Dasborough, M. T., Daus, C. S. et Ashkanasy, N. M. (2010). A call to context. *Industrial and Organizational Psychology*. 3(2), 145–148.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

- Kim, T. Y., Cable, D. M., Kim, S. P. et Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 983-1000. <https://doi.org/10.1002/job.610>
- Kim, E. S., Delaney, S. W., et Kubzansky, L. D. (2019). Sense of purpose in life and cardiovascular disease: Underlying mechanisms and future directions. *Current Cardiology Reports*, 21(11), 135. <https://doi.org/10.1007/s11886-019-1222-9>
- Kline, R. B. (2015) *Principles and practice of structural equation modeling*. (4^e 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. <https://doi.org/10.1177/175407391773590>
- Lahrizi, I. Z., Masdonati, J., Skakni, I. et Fournier, G. (2016). Entre attentes et réalité : la construction de l'identité professionnelle des diplômé·e·s de la formation professionnelle et technique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45(2), 173-196.
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19 (4), 5-7 <http://educ.info/xmlui/handle/11515/21589>
- Littman-Ovadia, H. et Lavy, S. (2016). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 240–252. <https://doi.org/10.1177/1069072715580322>
- Lyubomirsky, S., King, L. et Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Masdonati, J., Fournier, G. et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec : le regard des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44, 269–294. <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Marchand, A. et Blanc, M. E. (2010). The contribution of work and non-work factors to the onset of psychological distress: An eight-year prospective study of a representative sample of employees in Canada. *Journal of Occupational Health*, 52(3), 176–185 <https://doi.org/10.1539/joh.L9140>
- Mehrotra, S., Tripathi, R. et Banu, H. (2013). Psychological well-being: Reflections on an elusive construct and its assessment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(2), 189–195.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], (2017, juillet). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. 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], (2018, février). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21e siècle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cahier-participant_journeesFP.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], (2021, février). *Formation professionnelle, services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Document-administratif-2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], (2022, Mai). Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2020-2021. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERFNM6YY10-35158077102OJt23&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=1&tri_diplm=1
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport [MELS], (2010, juillet). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport [MELS], (2014). *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_concomitanceformation_professionnelle-FGp.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport [MELS], (2018). *Rapport annuel de gestion 2017-2018*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cahier-participant_journeesformation_professionnelle.pdf
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Mourshed, M., Farrell, D., et Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey center for government. <http://hdl.voced.edu.au/10707/238320>.
- Muthén, L. K. et Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599–620. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0021554>

- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Routledge.
- Oxenbridge, S. et Evesson, J. (2012). *Young people entering work: A review of the research*, Research Paper, vol. 18/12. Advisory, Conciliation and Arbitration Service of London. <https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Young-people-entering-work-a-review-of-the-research-accessible-version.pdf>
- Page, K. M. et Vella-Brodrick, D. A. (2009). The ‘what’, ‘why’ and ‘how’ of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90(3), 441–458. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9270-3>
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J. et Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855–860.
- Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H. et Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school. *Journal of Adolescence*, 36(3), 507–517 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.002>
- Roberts, R. D. Matthews, G. et Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Muddling through theory and measurement. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 140–144. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01220.x>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. et Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 15–36. <https://doi.org/10.1037/10594-001>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. Dans M. Lewis, J. M. Haviland-Jones et L. Feldman Barrett, (Dir.) *Handbook of emotions*, (3e ed., pp. 332–347). Guilford.
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B. et Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335–348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>
- Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H., Pieterse, M. E., Boon, B., Walburg, J. A., et Bohlmeijer, E. T. (2017). An early intervention to promote well-being and flourishing and reduce anxiety and depression: A randomized controlled trial. *Internet interventions*, 9, 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2017.04.002>
- Seligman, M. E. et Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. Dans M. Csikszentmihalyi (dir.) *Flow and the foundations of positive psychology* (p. 279–298). Springer.

- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of Educational Research*, 73(1), 53–88. <https://doi.org/10.3102/00346543073001053>
- Smith, C., Ferns, S., et Russell, L. (2014). *The impact of work integrated learning on student work-readiness*. Office for Learning and Teaching of the Australian Government.
- Snyder, C. R. et Lopez, S. J. (dir.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford Library of Psychology.
- Stevenson, B. et Wolfers, J. (2009). The paradox of declining female happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(2), 190–225. <https://doi.org/10.1257/pol.1.2.190>
- Thory, K. (2016). Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 58-77. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12069>
- Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte de la formation professionnelle*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi] Constellation. <https://constellation.uqac.ca/265/1/030147865.pdf>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>
- Trudel-Fitzgerald, C., Boehm, J. K., Kivimaki, M., et Kubzansky, L. D. (2014). Taking the tension out of hypertension: a prospective study of psychological well-being and hypertension. *Journal of hypertension*, 32(6), 1222
- Tsakpinoglou, F., et Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle: validation d'un premier questionnaire. *Canadian Journal of Education*, 45(4), 893-919. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5247>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M. et Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4(4), 285–294. <https://doi.org/10.1080/02678379008256991>
- Wester, S. R., Vogel, D. L., Pressly, P. K., et Heesacker, M. (2002). Sex differences in emotion: A critical review of the literature and implications for counseling psychology. *The Counselling Psychologist*, 30, 630-652. <https://doi.org/10.1177/00100002030004008>
- Zomer, L. (2012). *The relationships among emotional intelligence, gender, coping strategies, and well-being in the management of stress in close interpersonal relationships and the workplace*. [Thèse doctorale, Université de Toronto] ProQuest dissertations. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35056/3/Zomer_Limor_201206_PhD_thesis.pdf

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

3.1 Discussion

Le présent essai avait pour but de mieux comprendre le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail des élèves de formation professionnelle au travers de leur réussite éducative. À la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent, il est possible de constater l'importance du rôle de la compétence émotionnelle sur la réussite et le bien-être des élèves de FP au Québec. Les analyses révèlent que la réussite éducative agit à titre de médiateur entre la compétence émotionnelle des élèves lors de leur formation et leur bien-être psychologique au travail. Les résultats indiquent également qu'aucune différence significative n'a été observée dans notre modèle selon le genre de ces élèves. Ce dernier chapitre mettra en lumière les différents apports théoriques de nos résultats dans un premier temps. Plusieurs pistes de réflexion quant aux implications pratiques des résultats de l'étude et du rôle potentiel des psychologues dans les CFP seront ensuite présentées. Le chapitre se conclura par un rappel des forces et limites de l'étude ainsi que par des pistes de recherche futures.

3.1.1 Le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative

Tel qu'attendu, le niveau de compétence émotionnelle des élèves de FP durant leurs études s'avère lié positivement à leur bien-être psychologique lorsqu'ils intègrent leur travail. Les résultats obtenus sont en cohérence avec les observations de nombreuses études s'étant intéressées au lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au cours des dernières années (Devonish, 2016 ; Di Fabio et Kenny, 2016 Guerra-Bustamante et coll., 2019 ; Moeller et coll., 2020 ; Nelis et coll., 2011). Alors que d'autres études complémentaires, menées auprès d'étudiant·e·s universitaires, ont pu identifier la perception du stress, les comportements altruistes et le soutien social perçus comme médiateurs dans cette relation (Huang et coll., 2018; Malinauskas et Malinauskiene, 2020; Urquijo et coll., 2015), les résultats de la présente étude indiquent que la

réussite éducative jouerait un rôle médiateur significatif entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail. Le présent essai se distingue non seulement par son intérêt spécifique envers la réussite éducative, mais également par son caractère longitudinal et par son focus sur la période de transition des élèves de FP vers le marché du travail au Québec.

Contrairement aux études antérieures ayant porté sur le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique, les résultats du présent essai révèlent que le lien entre compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail serait indirect lorsque l'effet médiateur de la réussite éducative est considéré. Une réflexion plus approfondie de cette différence semble nécessaire. En effet, il est possible que l'évolution de la compétence émotionnelle au cours de la formation professionnelle des élèves pourrait expliquer ces résultats. Des études antérieures indiquent, en effet, que la compétence émotionnelle ne serait pas une entité figée, mais qu'elle continuerait plutôt à se développer tout au long de la vie, y compris pendant le parcours scolaire des élèves (Parker et coll., 2004; Rivers et coll., 2012; Zins et coll., 2007). Rivers et coll. (2012) soulignent, par exemple, que les environnements éducatifs, caractérisés par leurs défis uniques et leurs dynamiques sociales complexes, constituent des contextes propices au développement continu de la compétence émotionnelle. Dans cette perspective, il est plausible que les expériences formatrices en FP renforcent la compétence émotionnelle chez certains élèves de FP. Ainsi, le niveau de compétence émotionnelle à la toute fin de leurs études pourrait être un prédicteur beaucoup plus solide de leur bien-être psychologique lorsqu'ils intègrent leur nouveau milieu professionnel, contrairement au niveau de compétence émotionnelle en début de programme qui n'avait pas de lien direct avec le bien-être psychologique. Le fait qu'un lien direct entre compétence émotionnelle et bien-être psychologique ne soit pas observé dans notre étude pourrait aussi indiquer que, dans le contexte de la transition de l'école vers le marché du travail chez les élèves de FP, le

bien-être psychologique au travail est plus fortement influencé par des facteurs liés au succès scolaire. Ce constat est en cohérence avec diverses études mettant en lumière l'influence significative de l'environnement éducatif sur l'interaction entre compétence émotionnelle et bien-être psychologique (MacCann et coll., 2020 ; Zeidner et coll., 2003). Ainsi, il est possible que la FP se distingue d'autres environnements éducatifs dans la manière que la compétence émotionnelle impacte le bien-être psychologique au travail.

En démontrant le rôle médiateur de la réussite éducative dans le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail, le présent essai met de l'avant l'impact significatif des émotions sur les parcours éducatif et professionnel des élèves de FP. En soulignant la manière dont la réussite éducative peut être façonnée par la compétence émotionnelle, les résultats de cette étude soulignent l'interdépendance des émotions et des cognitions en contextes d'apprentissage (Immordino-Yang et Damasio, 2011; Tyng et coll., 2017). Conformément à l'approche fonctionnaliste des émotions de Campos et coll. (1994), le présent essai met de l'avant le rôle fondamental des émotions en tant que processus adaptatif, orchestrant l'interaction continue entre les individus et leur environnement. La présente étude amène toutefois un éclairage nouveau à cette théorie en observant plus précisément les mécanismes sous-jacents par lesquels les émotions contribuent à l'adaptation des élèves de FP à leur environnement scolaire au travers de leur réussite éducative. Les résultats indiquent que la compétence émotionnelle ne se limiterait pas à de simples habilités utilisées dans l'immédiat qui contribuerait à un plus grand bien-être psychologique. Conformément aux travaux de Taylor et coll. (2017), la compétence émotionnelle influencerait de manière significative le parcours éducatif et professionnel des élèves sur le long terme. De plus, les résultats de cet essai montrent l'existence d'une telle influence durant la période critique de transition de l'école au marché du travail (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014). La compétence

émotionnelle serait ainsi un élément clé non seulement dans la vie quotidienne, mais aussi un levier pertinent afin de permettre aux élèves de FP de naviguer avec succès lors de périodes de transition (MacCann et coll., 2011).

En plus de confirmer et d'apporter davantage nuance au cadre théorique du présent essai, les résultats soulignent la pertinence des objectifs visés par la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017). Il semble ainsi que la réussite éducative, telle que mesurée par le questionnaire sur la réussite éducative en formation professionnelle (Tsakpinoglou et Véronneau, 2022), se révèle un concept intéressant pour le personnel des CFP afin de définir et évaluer la préparation des élèves lorsque ceux-ci s'appêtent à intégrer le marché du travail. Cette conception de la réussite (instruction, socialisation, qualification) offre, en effet, une perspective multidimensionnelle permettant non seulement de mieux comprendre les acquis des élèves lors de leur formation, mais également les difficultés vécues par ceux-ci qui pourraient nuire à leur bien-être psychologique au travail. L'importance accordée à ces divers aspects de la réussite reflète une compréhension plus complexe de l'éducation, où l'acquisition de compétences techniques est complétée par le développement de compétences émotionnelles et interpersonnelles. Cela s'avère d'autant plus important dans les milieux de travail en constante évolution, où la capacité à s'adapter et à collaborer est tout aussi importante que les compétences techniques (Bridgstock, 2016).

Alors que plusieurs secteurs d'emploi au Québec souffrent actuellement d'une pénurie de main d'œuvre (Institut du Québec, 2021), il semble crucial de développer davantage de pratiques permettant d'évaluer et soutenir l'instruction, la socialisation et la qualification des élèves de FP tout au long de leur cheminement scolaire. Bien que la compétence émotionnelle contribue à la réussite éducative des élèves et que celle-ci soit reconnue comme une compétence importante dans divers domaines professionnels (Brackett et coll., 2019), celle-ci demeure peu présente au sein de

nombreux programmes de formation professionnelle au Québec (Mazalon et Dumont, 2020). Différents angles d'approche pourraient être envisagés afin de favoriser la compétence émotionnelle tout au long du parcours scolaires des élèves de FP. Ciarrochi et coll. (2013) proposent que les institutions souhaitant soutenir la compétence émotionnelle devraient, dans un premier temps, s'inspirer de pratiques et programmes d'intervention antérieurs ayant été validés scientifiquement. Ceux-ci devraient ensuite être adaptés à la réalité du milieu d'accueil en consultant, par exemple, le personnel enseignant et de soutien de première ligne. Par conséquent, le principal défi lié au contexte particulier de la FP consisterait à accommoder les interventions visant le développement de la compétence émotionnelle dans le cadre de programmes de courte durée, tout en prenant en compte les ressources limitées disponibles au sein des CFP (Rousseau et coll., 2021 ; MEES, 2021).

3.1.2 Les différences de genre

Le second objectif de cet essai consistait à explorer les différences de genre potentielles au sein de la relation entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail. Les résultats révèlent également que les liens entre ces trois variables de notre étude demeurent similaires peu importe le genre des élèves de FP. De ce fait, bien que plusieurs études aient révélé des différences de genre sur le plan de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative par le passé (Van Der Graaff et coll., 2018 ; Riglin et coll., 2013), aucune différence de genre ne s'est manifestée pour les liens entre les variables du modèle de l'étude. De plus, nos analyses préliminaires n'ont révélé aucune différence significative entre les hommes et les femmes en ce qui a trait au niveau moyen mesuré pour chacune des variables. Il semble donc que la compétence émotionnelle présente des avantages similaires pour tous les élèves de formation professionnelle (FP), indépendamment de leur genre. Cette absence de différences de genre dans

notre échantillon pourrait être attribuée aux caractéristiques uniques de la population étudiée. Certaines recherches antérieures indiquent par exemple une atténuation des différences de genre en matière de compétence émotionnelle avec l'âge (Cabello et coll., 2016; Nolen-Hoeksema et Aldao, 2011). Ces études suggèrent que les différences de genre en lien avec la compétence émotionnelle peuvent devenir moins prononcées à mesure que les individus traversent différentes étapes de la vie.

Cela dit, ces résultats sont intéressants puisqu'ils supportent l'idée selon laquelle la compétence émotionnelle pourrait être une piste d'intervention universelle afin de soutenir la réussite éducative et favoriser la transition réussie de l'école vers le marché du travail de l'ensemble des élèves de FP. De plus, ceux-ci semblent remettre en question certains aprioris quant aux stéréotypes de genre en lien avec les émotions au sein de la société. Ces stéréotypes incluent notamment l'idée que les hommes seraient naturellement plus stoïques, moins émotifs et accorderaient moins d'importance à comprendre leurs propres émotions et celles d'autrui que les femmes (Chaplin, 2015). Si ces stéréotypes de genre étaient exacts, on aurait pu s'attendre à des différences entre les hommes et les femmes au niveau des relations entre la compétence émotionnelle, la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail. Il aurait été également plausible de penser que la compétence émotionnelle serait principalement liée à la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail chez les femmes.

Nonobstant les résultats de la présente étude, d'autres recherches montrent qu'en plus d'influencer négativement le niveau de stress et d'anxiété ressenti par les individus en fonction de leur genre (Akinolas et Mendez, 2014), les stéréotypes de genre influenceraient la manière dont les hommes et les femmes perçoivent leur rapport à leurs propres émotions (Oakley, 2016). De ce fait, il pourrait être bénéfique de sensibiliser les élèves et les enseignant·e·s de la FP aux impacts

négatifs que pourraient avoir les stéréotypes de genre liés aux émotions et au rôle de la compétence émotionnelle dans leur formation. Cela permettrait de favoriser un environnement ouvert et inclusif tout en encourageant le développement de la compétence émotionnelle chez l'ensemble des élèves au sein des CFP.

3.1.3 Les programmes soutenant la compétence émotionnelle

Alors que la promotion de la compétence émotionnelle se révèle une avenue intéressante afin de soutenir les capacités d'adaptions des élèves de FP lors de leur transition de l'école vers le marché du travail, cette section tentera d'offrir plusieurs pistes de réflexion pratiques quant aux bénéfices liés aux programmes d'intervention visant à soutenir le développement de la compétence émotionnelle chez les adultes. À l'heure actuelle, il est possible d'observer que la plupart de ces programmes s'adressant aux adultes ont été développés en contexte d'entreprise plutôt qu'en contexte éducatif (p. ex. Gilbar-Corbi et coll., 2019 ; Thory, 2016). Ceux-ci auraient pour but de favoriser les capacités d'adaptation des employé·e·s afin d'augmenter leur performance et leur capacité à faire face à différents défis présents dans leur milieu de travail. Les résultats du présent essai semblent indiquer toutefois qu'il pourrait être plus avantageux d'offrir de tels programmes d'intervention lors de la formation initiale des élèves de FP plutôt qu'après leur passage vers le marché du travail. Cela permettrait à ces futur·e·s travailleuses et travailleurs de bénéficier d'outils et de compétences plus tôt dans leur vie, favorisant tout d'abord leur réussite éducative, ce qui, par la suite, contribuerait à un plus grand bien-être psychologique lors du point tournant et souvent stressant que représente la transition vers un emploi (Beukes, 2010 ; Vermeire et coll., 2022). Cela pourrait ainsi non seulement répondre aux besoins des élèves lors de leur formation, mais également répondre plus adéquatement au besoin grandissant de former et de retenir une main-d'œuvre qualifiée dans divers secteurs d'emploi au Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

Bien qu'ils soient moins nombreux que les programmes implantés en milieu de travail, certains programmes d'intervention visant à soutenir la compétence émotionnelle chez les adultes ont pu faire preuve de leur efficacité au cours des dernières années en milieu scolaire (voir la recension de Kotsou et coll., 2019). La plupart de ces programmes visent à éduquer et fournir des outils en lien avec la compétence émotionnelle aux étudiant·e·s universitaires à l'aide d'ateliers pédagogiques (p. ex. Abe et coll., 2013 ; Vesely et coll., 2014). Un de ces programmes de formation, développé par Nelis et coll. (2011), a mené à une amélioration significative de la compétence émotionnelle chez des étudiant·e·s universitaires provenant de différents domaines d'études ayant pris part à six séances hebdomadaires de trois heures. Le contenu de ces séances comprenait des lectures, des jeux de rôle et des discussions en lien avec l'identification, la compréhension, la régulation, la communication et l'utilisation des émotions. L'inscription aux ateliers était sur une base volontaire et les ateliers étaient donnés par des psychologues à l'extérieur des heures de classe régulières dans des locaux universitaires. Après la fin du programme d'intervention, des suivis avec les étudiant·e·s étaient également effectués à raison de deux fois par semaine pendant deux semaines et comprenait un rappel des diverses notions théoriques et pratiques abordées durant les ateliers. Les auteur·rice·s relèvent que les étudiant·e·s ayant participé à leur programme présentaient un plus grand bien-être psychologique et physique, de meilleures relations sociales et une meilleure employabilité. Ces retombées ont été mesurées à la fin du programme et trois mois plus tard.

Lorsqu'ils sont offerts en dehors des heures de classe, ces programmes d'intervention comportent plusieurs avantages pour les institutions, notamment en termes d'implantation. En effet, ces programmes peuvent être mis en place de manière relativement brève et peu coûteuse pour les institutions s'ils ne nécessitent aucune modification sur le plan du contenu. Puisque ces

programmes peuvent être offerts par des personnes externes, cette approche peut également aider à soulager la charge de travail du personnel des CFP. Cela s'avère particulièrement intéressant alors qu'à l'heure actuelle, de nombreux CFP au Québec manquent de ressources professionnelles (Rousseau et coll., 2021). Plus encore, une étude de Gilar-Corbí et coll. (2018) démontre que des ateliers offerts en ligne seraient tout aussi efficaces afin de soutenir la compétence émotionnelle des élèves au secondaire. Une telle approche permettrait ainsi aux élèves d'accéder facilement aux ateliers et nécessiterait moins d'encadrement de la part du personnel des écoles. Cela étant dit, il est important de noter que de tels programmes d'intervention entraînent potentiellement plusieurs obstacles lorsque ceux-ci sont offerts à l'extérieur des heures de classe. Il est possible, par exemple, qu'il soit difficile d'assurer une participation active et équitable de la part de l'ensemble des élèves de FP. En effet, les élèves pourraient être réticent·e·s à l'idée de sacrifier leur temps personnel afin de participer à ce genre de programme. Puisque ces programmes sont offerts de manière optionnelle, il est également possible que certains élèves qui bénéficieraient de ces programmes ne soient pas conscient·e·s de leur pertinence, ce qui entraverait leur participation.

Une piste d'intervention alternative serait d'inclure ces activités et formations visant à soutenir la compétence émotionnelle directement au sein du cursus scolaire principal des élèves. Ainsi, cela permettrait à l'ensemble des élèves de FP de bénéficier d'un soutien au développement de leur compétence émotionnelle, idéalement tout au long de leur formation, et offrirait la possibilité d'intervenir auprès des élèves en ayant le plus besoin. En sensibilisant et en formant le personnel enseignant à l'importance de la compétence émotionnelle dans la réussite éducative et professionnelle des élèves, il serait alors possible de favoriser une vision de la compétence émotionnelle comme faisant partie intégrale des apprentissages nécessaires afin d'œuvrer et de contribuer au sein de la société. Cette approche suppose toutefois davantage d'implication de la

part des institutions et des enseignant·e·s puisqu'elle exige un changement au niveau de la culture des établissements et des programmes de formation (Greenberg et coll., 2017). En effet, de tels changements requerraient que la compétence émotionnelle puisse être intégrée de manière plus explicite au contenu des cours souvent déjà bien chargés des programmes de FP.

Bien que de tels programmes s'avèrent inexistantes dans les CFP au Québec, plusieurs programmes soutenant les habilités socio-émotionnelles (*social-emotional learning*) en classe ont été développés et validés auprès d'élèves du secondaire et de jeunes adultes présentant des difficultés à intégrer le marché du travail (Durlak, 2015 ; Gueldner et coll., 2020 ; Mahoney et coll., 2021). Les enseignant·e·s prenant part à ces programmes sont appelé·e·s à offrir des activités d'apprentissage portant sur la compétence émotionnelle et à consolider ces dits apprentissages à travers les interventions pédagogiques avec les élèves tout au long de la journée à l'école (Weissberg et coll., 2015). Les enseignant·e·s agissent ainsi en tant que modèles positifs pour les élèves et offrent l'opportunité à ceux-ci d'explorer leur vécu émotionnel lors de situations problématiques. En plus d'améliorer la compétence émotionnelle, de telles pratiques favoriseraient, notamment, la réussite éducative, la résolution de conflits et les comportements prosociaux à long terme (Taylor et coll., 2017). De tels programmes pourraient être inspirants afin d'intégrer différentes activités et formations soutenant la compétence émotionnelle directement dans les classes de FP.

À l'aide d'une planification soignée et d'une collaboration entre les différents acteurs de la FP, il semble possible de surmonter les défis que pose l'implantation de tels programmes d'intervention, en plus de définir davantage l'approche la plus appropriée au contexte des CFP au Québec. Cela dit, à ce jour, aucun programme de ce genre n'a été validé auprès d'adultes en contexte de FP au Québec. Des études expérimentales avec groupe de contrôle pourraient être

développées afin d'évaluer l'efficacité de différents programmes d'intervention issus des données probantes. Des efforts supplémentaires doivent donc être déployés afin de promouvoir la recherche et le développement de programmes d'intervention permettant de soutenir la compétence émotionnelle des élèves lors de leur formation et leur transition de l'école vers le marché du travail.

3.1.4 Soutien à la compétence émotionnelle et services offerts dans les CFP

À l'heure actuelle, les élèves de FP présentant des besoins particuliers ou des difficultés d'adaptation peuvent avoir recours à des services éducatifs complémentaires au sein de leur établissement scolaire. Ces services comportent : (1) des services de soutien à l'apprentissage, (2) des services d'aide, de promotion et de prévention et (3) des services à la vie étudiante (MEES, 2022). Les services de soutien à l'apprentissage visent essentiellement à favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative et professionnelle. Ceux-ci incluent, par exemple, la mise en place de mesures en classe répondant aux besoins particuliers des élèves. Ensuite, les services d'aide, de promotion et de prévention visent le développement et le maintien d'attitudes et de comportements bénéfiques au travers d'interventions soutenant la santé et le mieux-être. Enfin, les services à la vie étudiante privilégient, quant à eux, l'établissement d'un environnement stimulant invitant les élèves à s'engager à l'égard de leur projet scolaire et professionnel, de leur milieu de formation et de leur communauté.

Le gouvernement du Québec a publié en 2017 plusieurs lignes directrices concernant les démarches d'accompagnement pour les élèves de FP ayant des besoins particuliers et des difficultés d'adaptation (MEES, 2017). On remarque que la différenciation pédagogique y est présentée comme étant le principal levier permettant d'amener les élèves à la réussite. On y lit, en effet, que le ministère de l'Éducation vise particulièrement une approche individualisée des besoins

singuliers des élèves au travers d'une flexibilité pédagogique permettant à ceux-ci de s'adapter aux exigences. Toutefois, peu de services de soutien psychologique et émotionnel sont proposés dans la plupart des communiqués gouvernementaux portant sur les services complémentaires en FP. Cette absence de services et programmes d'intervention psychologique et émotionnelle est également corroborée par une étude de Beaudouin et coll. (2021) révélant que les psychologues ne constituent que 2,3 % des effectifs professionnels en FP. Cette étude révèle également que plus de 72,2 % des CFP participants souhaitaient fournir davantage de services de ce genre. Les orthopédagogues (24,1 %), les psychologues (15,4 %) et les psychoéducateur·e·s (12,1 %) seraient les catégories professionnelles les plus souhaitées dans ces centres. Bien que les services complémentaires offerts aux élèves soient assujettis au financement de chacun des centres, la disponibilité de services psychologiques semble être une préoccupation importante au sein des CFP. Alors que le développement d'interventions visant à soutenir la compétence émotionnelle des élèves présente une première piste de solution afin d'offrir un soutien à ce type de compétences de manière universelle à l'ensemble des élèves, l'ajout de services psychologiques offerts par un·e psychologue serait un complément essentiel pour les élèves ayant besoin d'un soutien plus important.

3.1.5 Le rôle des psychologues en milieu de FP

Au Québec, les CFP ayant des psychologues au sein de leur institution s'avèrent quasi-inexistants (Beaudouin, 2021). La présente section a donc pour but d'ouvrir une discussion au-delà du thème de la promotion de la compétence émotionnelle afin de sensibiliser les directions des CFP et les psychologues au rôle potentiel que ces professionnel·le·s peuvent avoir au sein des CFP et d'encourager leur présence dans le futur. Selon Goguen et Montreuil (2016), le rôle des psychologues au sein des CFP s'avère diversifié. Les psychologues peuvent être appelé·e·s à

intervenir non seulement auprès des élèves présentant des difficultés psychologiques, mais également auprès du personnel de l'institution. En effet, les psychologues peuvent, dans un premier temps, être amené·e·s à agir à titre de consultant·e·s au sein des centres. De ce fait, leurs rôles consistent à conseiller et à offrir des recommandations à la direction des centres et aux enseignant·e·s afin d'élaborer différentes stratégies et plans d'actions permettant de faire face à diverses problématiques de nature psychologique et scolaire (Goguen et Montreuil, 2016).

Au niveau de l'intervention, les psychologues sont amené·e·s à aider les élèves à mieux se comprendre, à mieux gérer leurs émotions et ce, en plus de leur fournir un soutien psychologique. Si nécessaire, les psychologues peuvent également offrir des services d'évaluation psychologique afin d'établir un diagnostic psychologique de différents troubles tels que la dépression, les troubles anxieux et le TDAH. L'établissement d'un diagnostic permet ensuite à ces élèves d'obtenir davantage de services de soutien et d'accommodement au sein des CFP. De surcroît, des services de psychothérapies individuelles peuvent être octroyés aux élèves afin d'explorer avec ceux-ci leurs forces et leurs faiblesses ainsi que de développer la confiance en eux-mêmes dont ils ont besoin pour réussir dans leur carrière (Merrell et coll., 2011). Assurément, la psychothérapie offre aux élèves un espace sécuritaire où ceux-ci peuvent se confier sans jugement, explorer leurs pensées et leurs croyances en profondeur en plus de mesurer l'impact de leurs traits de personnalité sur leur fonctionnement (Wampold, 2019).

Compte tenu de la courte durée des programmes offerts en FP et des ressources limitées octroyés à ces centres, la plupart des services psychologiques offerts dans les CFP s'inscrivent dans une approche universelle visant des interventions de première ligne axées sur la prévention des difficultés psychologiques et l'employabilité. De tels services sont souvent perçus comme étant moins dispendieux et plus rentables pour les institutions que la psychothérapie (Brown, 2018). Bien

que ces services s'avèrent adaptés aux besoins de la plupart des élèves, ceux-ci doivent également être complétés par des services ciblés afin d'intervenir adéquatement auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Mennuti et Christner, 2010). De nombreuses études soutiennent l'idée que la psychothérapie serait non seulement efficace afin d'aider les individus à long terme, mais également peu dispendieuse pour les institutions lorsque celle-ci serait offerte dans un format limité. La psychothérapie pourrait donc être une option viable pour les CFP afin de bonifier leurs services (p. ex. Gingerich et Peterson, 2013 ; Coren, 2020). Une étude de Monti et coll. (2016) corrobore que la psychothérapie brève serait adaptée au contexte scolaire des jeunes adultes et aurait de nombreux effets positifs sur la réussite de ces élèves se répercutant au-delà de leur formation. Les effets bénéfiques de la psychothérapie brève sur la réussite éducative serait même observable lorsque la problématique ne serait pas liée à leur expérience scolaire (McKenzie et coll., 2015). De plus, les élèves ayant accès à des services de psychothérapie directement dans leur école auraient davantage tendance à consulter pour leur problème que les élèves pouvant seulement consulter des services psychologiques externes à leur institution scolaire (Michel, 2014).

La psychothérapie permettrait ainsi d'offrir des services psychologiques spécialisés et accessibles pour les élèves afin de les aider à surmonter les défis qui peuvent affecter négativement leur réussite scolaire et leur transition vers le marché de l'emploi dans un nombre restreint de séances (5-12 séances). Un effort de conscientisation est toutefois nécessaire afin de faire valoir les bénéfices et la rentabilité à long terme de ces services au sein de ces centres et briser les préconceptions de certains décideurs et décideuses selon lesquelles il s'agirait de services très coûteux et peu rentables (OMS, 2020). Afin de documenter les coûts et les bénéfices de la psychothérapie brève offerte en contexte de formation professionnelle, d'autres recherches s'avéreraient toutefois nécessaires. Il pourrait être également intéressant d'évaluer et comparer les

effets bénéfiques associée à certains types de psychothérapie brève afin de déterminer lesquels se révèlent les plus adaptés afin de répondre aux besoins des élèves de FP.

Somme toute, les résultats du présent essai soutiennent l'idée que les CFP auraient avantage à offrir davantage de services psychologiques afin de favoriser l'adaptation et le développement de compétence chez les élèves, leur permettant par conséquent de faire face aux défis présents lors de leur transition de l'école vers le marché du travail. Cet essai s'inscrit ainsi dans une approche encourageant l'acquisition de compétences adaptatives chez les élèves de FP. En effet, dans la présente discussion, il fut possible de voir que diverses actions pouvaient être entreprises par les CFP afin d'offrir des outils permettant aux élèves de développer leur compétence émotionnelle, leur confiance en eux et de répondre aux exigences de leur environnement. Une telle approche semble primordiale alors que de nombreux secteurs d'emplois ne disposent parfois pas des mêmes mesures d'adaptation nécessaires afin d'offrir des environnements répondant aux besoins particuliers de leur employé·e·s (McDowell et Fossey, 2015). De ce fait, bien que les mesures adaptées offertes à l'heure actuelle aient bel et bien leur place dans les CFP, il semble important de compléter l'offre de service psychologique offerte par les CFP et soutenir les compétences de ces élèves afin de faire face aux défis qu'entraînent l'entrée sur le marché du travail.

3.2 Conclusion et pistes de recherches futures

En examinant l'effet médiateur de la réussite éducative sur le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail, cet essai a tenté de dépeindre un premier portrait des facteurs pouvant influencer positivement la transition de l'école de FP vers le marché du travail. À notre connaissance, aucune autre étude de ce genre n'a été publiée à ce jour au Québec. Selon nos résultats, il a été possible d'identifier l'existence de ces liens entre nos variables chez les

élèves de formation professionnelle, peu importe leur genre. Cet essai doctoral offre des arguments empiriques et suggère des stratégies utiles pour les professionnel·le·s œuvrant dans les CFP qui souhaitent offrir davantage de services et programmes d'intervention psychologique auprès de leurs élèves. Alors que les cégeps et les universités québécoises fournissent davantage de services d'aide psychologique spécialisés (p.ex. psychothérapie, gestion de crise) que les CFP du Québec, il est difficile de croire que ce contexte n'est pas sans influence sur la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail des personnes ayant suivi un programme de FP. Cet essai soutient ainsi le potentiel lié au déploiement de certains services psychologiques dans les CFP.

En plus des apports, plusieurs limites se doivent d'être nommées. En effet, bien que l'utilisation d'un devis longitudinal permette de mesurer l'évolution des élèves, celui-ci entraîne inévitablement un effet d'attrition au deuxième temps de mesure de la présente étude. Une autre limite de cette étude concerne la temporalité des mesures utilisées pour l'analyse de l'effet médiateur. Les meilleures pratiques dans ce domaine suggèrent habituellement la mise en place de trois temps de mesure distincts permettant de mesurer la variable indépendante au premier temps de mesure, la variable médiatrice au deuxième temps de mesure et la variable dépendante au troisième temps de mesure. Dans cette étude, la compétence émotionnelle a été mesurée au premier temps comme variable indépendante, alors que la réussite éducative (variable médiatrice) et le bien-être psychologique au travail (variable dépendante) ont été évalués simultanément au second temps. Cette configuration restreint notre capacité à établir avec précision la séquence d'action de ces variables et l'effet médiateur. Par ailleurs, la durée variable des programmes de formations des élèves fait en sorte que le délai entre les deux temps de mesure peut varier de plusieurs semaines selon les participant·es, ce qui pourrait avoir une incidence sur les résultats obtenus. De plus, l'utilisation d'un questionnaire auto-rapporté comme principale méthode de collecte lors de nos

deux temps de mesure présente également une autre limite notable. Ces limites peuvent introduire non seulement un biais de désirabilité sociale dans les données recueillies, mais également un effet d'épuisement chez les élèves puisque l'instrument comporte de nombreuses questions. Une attention particulière a toutefois été portée quant au choix de nos instruments de mesure afin que ceux-ci soient fiables, valides et appropriés au contexte de la transition des élèves de FP vers le marché du travail.

Rappelons enfin que l'étude au cœur de cet essai s'est penchée exclusivement sur le lien entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail et sur l'effet médiateur de la réussite éducative dans cette relation. L'étude d'autres variables psychologiques chez les élèves de FP telles que l'estime en soi et le sentiment d'efficacité personnelle permettrait de mieux saisir différents angles d'approche afin de soutenir la réussite éducative et la transition de l'école vers le marché du travail de ces élèves. Il serait également intéressant de pousser plus loin la présente étude en mesurant les facteurs ayant favorisé la rétention ou l'abandon du nouvel emploi quelques mois après leur entrée sur le marché de travail. Pour ce faire, d'autres temps de mesure pourraient être ajoutés. Il serait ainsi possible d'identifier et de confirmer à l'aide de questionnaires en ligne les facteurs ayant eu le plus d'impact quant à l'insertion professionnelle à moyen terme des élèves de FP. De plus, une exploration plus approfondie des liens entre la compétence émotionnelle et les sous-composantes de la réussite éducative (socialisation, instruction et qualification) pourrait être facilitée par l'augmentation de la taille des échantillons dans des études futures. Cela permettrait d'obtenir une puissance statistique accrue afin d'effectuer des analyses plus fines et nuancées des multiples facettes de la réussite éducative. De telles analyses permettraient de mieux comprendre comment la compétence émotionnelle influence les différentes

dimensions de la réussite éducative, ouvrant ainsi la voie à des stratégies d'intervention plus ciblées.

Finalement, une autre avenue de recherche pourrait être la réalisation d'une étude qualitative portant directement sur le point de vue des élèves de FP à propos de leur transition vers le marché du travail et de leurs acquis lors de leur formation ayant favorisée celle-ci. Cette avenue pourrait être exploitée par des chercheur·e·s s'intéressant aux moyens pouvant être pris par les entreprises afin de maximiser la rétention des employé·e·s provenant de la FP. L'étude des facteurs psychologiques bénéfiques aux élèves de FP lors de leur transition de l'école vers le marché du travail des élèves de FP n'est, à l'heure actuelle, qu'à ses débuts. Une meilleure connaissance du point de vue des différents acteurs impliqués pourrait largement contribuer à cette réflexion. Une collaboration entre les membres du personnel des CFP du Québec, les élèves et les employeurs ne pourraient qu'être bénéfique pour le bien-être au travail des personnes issues de la FP et pour un meilleur avenir en matière de formation de main-d'œuvre.

RÉFÉRENCES

- Abe, K., Evans, P., Austin, E. J., Suzuki, Y., Fujisaki, K., Niwa, M., et Aomatsu, M. (2013). Expressing one's feelings and listening to others increases emotional intelligence: A pilot study of Asian medical students. *BMC Medical Education*, 13, 1-7. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-82>
- Akinola, M., et Mendes, W. B. (2014). It's good to be the king: Neurobiological benefits of higher social standing. *Social Psychological and Personality Science*, 5(1), 43-51. <https://doi.org/10.1177/1948550613485604>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., et Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*, 15(1), 17-28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Bakker, A.B., Hetland, J., Olsen, O.K. et Espevik, R. (2019), Daily strengths use and employee wellbeing: the moderating role of personality, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 144-168. <https://doi.org/10.1111/joop.12243>
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M., et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous? Dans L. R. Brochu, et C. A. Bélanger (Dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 17-33). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudoin, C., Rousseau, N., Thibodeau, S., et Borri-Anadòn, C. (2021). Les services éducatifs complémentaires à la formation professionnelle: qu'en est-il pour les 16-19 ans?. *Enfance en difficulté*, 8, 25-45. <https://doi.org/10.7202/1075505ar>
- Beukes, C. J. (2010). *Employability and emotional intelligence of the individual within the school-to-work transition phase* (Doctoral dissertation, University of South Africa) <https://hdl.handle.net/10500/4716>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., et Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- 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), 620-635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Bridgstock, R. S. (2016). The university and the knowledge network: a new educational model for 21st century learning and employability. Dans M. Tomlinson (Dir.), *Graduate employability in context: research, theory and debate*. Palgrave Macmillan.
- Brown, J. S. (2018). Student mental health: some answers and more questions. *Journal of Mental Health*, 27(3), 193-196. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1443705>

- Boudrias, J. S., Gobert, P., Savoie, A., et Vandenberghe, C. (2003). L'habilitation psychologique au travail: Que savons-nous après une décennie de recherche. *Revue Québécoise de Psychologie*, 24(2), 43-73.
- Burke, J., O'Campo, P., Salmon, C., et Walker, R. (2009). Pathways connecting neighborhood influences and mental well-being: Socioeconomic position and gender differences. *Social Science & Medicine*, 68(7), 1294-1304. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.01.015>
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., et Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1265-1273. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., et Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492. <https://doi.org/10.1037/dev0000191>
- Campos, J. J., Campos, R. G., et Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394-402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., et Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- 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>
- Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation aux adultes: qui sont-ils? Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (Dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés; Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 47-70). Presses de l'Université du Québec.
- Carter, M. J. (2014). Gender socialization and identity theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Cavanaugh, J. C., et Blanchard-Fields, F. (2018). *Adult Development and Aging*. Cengage Learning.
- Chaplin, T. M., et Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 814-833. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.814>

- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., et Heaven, P. C. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1947-1963. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00043-6)
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., et Mayer, J. D. (2013). *Emotional intelligence in everyday life*. (2e éd.) Psychology press.
- Collectif (2018). *Palmarès des carrières 2018 : osez les régions !* (Vol. 1) Septembre.
- Coren, A. (2020). *Short-term psychotherapy: A psychodynamic approach*. Bloomsbury Publishing.
- Coles, B. (2000). *Changing patterns of youth transitions: Vulnerable groups, welfare careers and social exclusion*. dans J. Bynner et R. K. Silbereisen (Eds.), *Adversity and challenge in life in the new Germany and in England* (pp. 268–288). Houndmills, UK: Macmillan.
- Creed, P. A. et Watson, T. (2003) Age, gender, psychological wellbeing and the impact of losing the latent and manifest benefits of employment in unemployed people. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 95–103. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312954>
- Dagenais-Desmarais, V., et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., et Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2010(128), 29-49. <https://doi.org/10.1002/cd.267>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., et Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Der Kinderen, S., et Khapova, S. N. (2020). Positive psychological well-being at work: The role of eudaimonia. *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being*, 1-28. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02470-3_79-1
- Devonish, D. (2016). Emotional intelligence and job performance: the role of psychological well-being. *International Journal of Workplace Health Management*, 9(4), 428-442. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-04-2016-0031>
- Dewe, P., et Cooper, C. (2012). *Well-being and work: Towards a balanced agenda*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Di Fabio A., et Kenny M.E. (2016) Promoting Well-Being: The Contribution of Emotional Intelligence. *Frontier Psychology*. 7(1), 1182-1195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01182>

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., et Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C., et Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35-42. [https://doi.org/10.1016/S1089-327X\(10\)14006-3](https://doi.org/10.1016/S1089-327X(10)14006-3)
- Drolet, A. (2017). Les CFP et CFGA: des portraits d'élèves, leurs attentes et un virage andragogique. *Université du Québec à Chicoutimi*. https://aqifga.com/spip/IMG/pdf/-final-drolet_2017_1_.pdf
- Doucet, M., Coulombe, S., Maltais, D., et De Champlain, A. (2017). *Connaissances des caractéristiques des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en formation professionnelle (FP) : points de vue d'acteurs scolaires*. Congrès SSRE, Fribourg, Suisse.
- Durlak, J. A. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- Eagly, A. H., et Wood, W. (2013). The Nature-Nurture Debates: 25 Years of Challenges in Understanding the Psychology of Gender. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 340-357. <https://www.jstor.org/stable/44289881>
- Fédération canadienne de l'entreprise indépendante. (2018). *La formation professionnelle : Une des solutions au problème de main-d'œuvre des PME*. <https://www.cfib-fcei.ca/fr/media/la-formation-professionnelle-une-des-solutions-au-probleme-de-main-doeuvre-des-pme>
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U., et Pulkkinen, L. (2005). The Role of Family Background, School Success, and Career Orientation in the Development of Sense of Coherence. *European Psychologist*, 10(4), 298–308. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.298>
- Fletcher, G. (2016). *The Philosophy of Well-Being: An Introduction*. Routledge
- Fotinos-Ventouratos, R., et Cooper, C. (2005). The role of gender and social class in work stress. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 14–23. <https://doi.org/10.1108/02683940510571612>
- Fradette, É., Roy, M., Lachance, L., et Lévesque, M. (2020). Intelligence émotionnelle et formation professionnelle : Analyse des contenus de formation au Québec. *Revue Internationale de l'Éducation et de la Formation des Adultes*, 7(1), 1-16.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sanchez, B. et Castejon, 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, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01039>
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Sánchez, B., et Castejón, J. L. (2019). Can emotional intelligence be improved? A randomized experimental study of a business-oriented EI training

- program for senior managers. *Plos One*, 14(10), e0224254.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224254>
- Gingerich, W. J., et Peterson, L. T. (2013). Effectiveness of solution-focused brief therapy: A systematic qualitative review of controlled outcome studies. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 266-283. <https://doi.org/10.1177/1049731512470859>
- Goguen, S. et Montreuil, T. C. (2016). La Psychologie Scolaire au Québec Français-School Psychology in French Quebec. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(3), 219–234. <https://doi.org/10.1177/0829573516655003>
- Gouvernement du Québec (2022). Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire. Répéré à :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf
- Graham, J. W., Olchowski, A. E., et Gilreath, T. D. (2007). How many imputations are really needed? Some practical clarifications of multiple imputation theory. *Prevention Science*, 8, 206–213. <https://doi.org/10.1007/s1121-007-0070-9>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., et Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 13-32.
- Gross, J. J., et Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. Dans J. J. Gross (Dir.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). The Guilford Press.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., et Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Publications.
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., et Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell.
- Harris, G. E., et Cameron, J. E. (2005). Multiple Dimensions of Organizational Identification and Commitment as Predictors of Turnover Intentions and Psychological Well-Being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(3), 159-169. <https://doi.org/10.1037/h0087253>
- Heilman, M. E. et Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393–398. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2008.00072.x>
- Huang, J., Shi, H., et Liu, W. (2018). Emotional intelligence and subjective well-being: Altruistic behavior as a mediator. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 46(5), 749-758. <https://doi.org/10.2224/sbp.6762>

- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2017). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology, 37*(5), 638-651. <https://doi.org/10.1080/01443410601066735>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual review of psychology, 65*, 373-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde, J. S., Bigler, R. S., Joel, D., Tate, C. C., et van Anders, S. M. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist, 74*(2), 171–193. <https://doi.org/10.1037/amp0000307>
- Ikävalko, H., Hökkä, P., Paloniemi, S., et Vähäsantanen, K. (2020). Emotional competence at work. *Journal of Organizational Change Management, 33*(7), 1485-1498. <https://doi.org/10.1108/JOCM-01-2020-0024>
- Immordino-Yang, M. H., et Damasio, A. (2011). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *LEARNING Landscapes, 5*(1), 115-131. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.535>
- Inigo, M., et Raufaste, E. (2019). Academics' motivations explain time-allocation and well-being at work. *European Review of Applied Psychology, 69*(1), 19–30. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2018.11.002>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICÉA] (2019). *Le droit à l'éducation des adultes à un prix. Avis sur le financement de l'éducation des adultes.* <https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/IC%C3%89AAvisfinancementEAFinal18112019.pdf>
- Institut du Québec. (2021). La pénurie de main-d'œuvre : un frein à la relance économique du Québec. https://www.institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2021/02/2021-02-11_Document_Etude-Penurie-de-main-doeuvre-2.pdf
- Kashdan, T. B., Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review, 30*, 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Keltner, D., et Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology, 2*(3), 320-342. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.320>
- Keyes, C. L. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist, 62*(2), 95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. L. (2013). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (Vol. 8). Springer.

- Kim, T. Y., Cable, D. M., Kim, S. P., et Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(7), 983-1000. <https://doi.org/10.1002/job.610>
- Kim, E. S., Delaney, S. W., et Kubzansky, L. D. (2019). Sense of purpose in life and cardiovascular disease: Underlying mechanisms and future directions. *Current Cardiology Reports*, 21(11), 135. <https://doi.org/10.1007/s11886-019-1222-9>
- Kline, R. B. (2015) *Principles and practice of structural equation modeling*. (4^e 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. <https://doi.org/10.1177/175407391773590>
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, 4, 32-39.
- Kundi, Y. M., Aboramadan, M., Elhamalawi, E. M., et Shahid, S. (2021). Employee psychological well-being and job performance: exploring mediating and moderating mechanisms. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(3), 736-754. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2020-2204>
- Lamers, S. M., Westerhof, G. J., Glas, C. A., et Bohlmeijer, E. T. (2015). The bidirectional relation between positive mental health and psychopathology in a longitudinal representative panel study. *The Journal of Positive Psychology*, 10(6), 553-560. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1015156>
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie Collégiale*, 19 (4), 5-7 <http://eduoq.info/xmlui/handle/11515/21589>
- Lippa, R. (2010). Gender differences in personality and interests: When, where, and why? *Social and Personality Psychology Compass*, 4(11), 1098-1110. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x>
- Littman-Ovadia, H., et Lavy, S. (2016). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 240-252. <https://doi.org/10.1177/1069072715580322>
- Lyubomirsky, S., King, L., et Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Macambira, M. O., Mendonça, H., et Torres Paz, M. G. (2021). *Assessing Organizational Behaviors: A Critical Analysis of Measuring Instruments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81311-6>

- 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>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., et Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Malinauskas, R., et Malinauskiene, V. (2020). The relationship between emotional intelligence and psychological well-being among male university students: The mediating role of perceived social support and perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1605. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051605>
- Masten, Ann S. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Masdonati, J., Fournier, G., et Pinault, M. (2015). La formation professionnelle au Québec: le regard des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44, 269–294. <https://doi.org/10.4000/osp.4590>
- Marchand, A., et Blanc, M. E. (2010). The contribution of work and non-work factors to the onset of psychological distress: An eight-year prospective study of a representative sample of employees in Canada. *Journal of Occupational Health*, 176-185. <https://doi.org/10.1539/joh.L9140>
- Mazalon, É., et Dumont, M. (2020). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*. Presse de l'Université du Québec.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., et Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- McDowell, C., et Fossey, E. (2015). Workplace accommodations for people with mental illness: a scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(1), 197-206. <https://doi.org/10.1007/s10926-014-9512-y>
- McKenzie, K., Murray, K. R., Murray, A. L., et Richelieu, M. (2015). The effectiveness of university counselling for students with academic issues. *Counselling and Psychotherapy Research*, 15(4), 284-288. <https://doi.org/10.1002/capr.12034>
- Mehrotra, S., Tripathi, R., et Banu, H. (2013). Psychological well-being: Reflections on an elusive construct and its assessment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 39(2), 189-195.
- Mennuti, R. B., et Christner, R. W. (2010). School-based mental health: Training school psychologists for comprehensive service delivery. Dans E. García-Vásquez, T. D. Crespi, et C. A. Riccio (Dir.), *Handbook of education, training, and supervision of*

school psychologists in school and community (p. 235–257). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Merrell, K. W., Ervin, R. A., et Peacock, G. G. (2011). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. Guilford Press.
- Meyer, D., Jayawardana, M. W., Muir, S. D., Ho, D. Y. T., et Sackett, O. (2018). Promoting psychological well-being at work by reducing stress and improving sleep: mixed-methods analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 20(10), <https://doi.org/e267.10.2196/jmir.9058>
- Michel, L. (2014). *Psychothérapie brève de l'étudiant: approche psychodynamique*. In Press.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2017). *Politique de la réussite éducative*.
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] (2018a). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21e siècle*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cahier-participant_journeesformation_professionnelle.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2018b). *Portrait d'ensemble de la formation professionnelle 2018-2019 : Services et programmes d'études*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/fp/Doc-administratif-2018-2019.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2021) *Taux de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage annuel), parmi les sortants, en formation générale des jeunes*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-au-secondaire/>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2021). *Formation professionnelle, services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Document-administratif-2021-2022.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES] (2022). *Portrait d'ensemble : Formation professionnelle services et programmes d'études*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/document-administratif-22-23.pdf
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MEESR] (2022). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2006-2007 à 2020-2021, Québec*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec.

https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_raprt=3415

Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS] (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Formation-professionnelle-technique-2010-VF.pdf

Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS] (2014) *La concomitance de la formation professionnelle et de la formation générale à horaire intégré*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_concomitanceformation_professionnelle-FGp.pdf

Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS] (2015) *La Relance au secondaire en formation professionnelle 2015*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_RelanceSecond2015.pdf

Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport [MELS] (2017). *Rapport annuel de gestion 2017-2018*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Cahier-participant_journeesformation_professionnelle.pdf

Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité [MTESS] (2019). *Plan stratégique 2019-2023*.

https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/travail-emploi-solidarite-sociale/publications-adm/plan-strategique/PS_MTESS.pdf?1575482001

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France: Dunod.

Misiorowska, M., Potvin, M., Arcand, S., et Audet, G. (2014). *Formation professionnelle des jeunes et des adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Groupe de recherche immigration, équité et scolarité (GRIES).

Moeller, R. W., Seehuus, M., et Peisch, V. (2020). Emotional intelligence, belongingness, and mental health in college students. *Frontiers in Psychology*, 11 (93),

<https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.588>

Monti, F., Tonetti, L., et Ricci Bitti, P. E. (2016). Short-term effectiveness of psychotherapy treatments delivered at a university counselling service. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(4), 414-422. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1119233>

Mourshed, M., Farrell, D., et Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey center for government. <http://hdl.voced.edu.au/10707/238320>.

- Muthén, L. K., et Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nolen-Hoeksema, S., et Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708. <https://10.1016/j.paid.2011.06.012>
- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Routledge.
- Ogden, J. (2019). *Health psychology: A textbook* (6e éd.). McGraw-Hill Education.
- Organisation Mondiale de la Santé [OMS] (2020). World mental health report: Transforming mental health for all. Geneva, Switzerland: World Health Organization. <https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-day/world-mental-health-day-2020/world-mental-health-report>
- Oxenbridge, S., et Evesson, J. (2012). Young people entering work: A review of the research. Acas Research Paper, 18. <https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Young-people-entering-work-a-review-of-the-research-accessible-version.pdf>
- Page, K. M., et Vella-Brodrick, D. A. (2009). The ‘what’, ‘why’ and ‘how’ of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90(3), 441-458. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9270-3>
- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & 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)
- Parkinson, B., Fischer, A. H., et Manstead, A. S. (2005). *Emotion in social relations: Cultural, group, and interpersonal processes*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9780203644966>
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J., et Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, 31(8), 855-860. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023>
- Quoidbach, J., Mikolajczak, M., et Gross, J. J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655-693. <https://doi.org/10.1037/a0038648>
- Riglin, L., Frederickson, N., Shelton, K. H. et Rice, F. (2013). A longitudinal study of psychological functioning and academic attainment at the transition to secondary school.

Journal of Adolescence, 36(3), 507–517.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.002>

- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
<https://doi.org/10.1177/073428291244944>
- Roberts, R. D., Matthews, G., et Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Muddling through theory and measurement. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 140-144.
<https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01220.x>
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Gagnon, C., Beaucher, C. et Ketcha Teutchou, A. J. (2021). *Cadre d'action pour la mise en oeuvre d'une offre de services complémentaires en réponse aux besoins des jeunes de 16 à 19 ans des centres de formation professionnelle du Québec*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite, Université du Québec à Trois-Rivières. <https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/11/Cadre-d-action.pdf>
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., et Singer, B. (2003). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived*, 15-36.
<https://doi.org/10.1037/10594-001>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
<https://doi.org/10.1159/000353263>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. *Handbook of emotions* (3^e éd.). The Guilford Press
- Salguero, J. M., Extremera, N., et Fernández-Berrocal, P. (2012). Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 29-32. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.006>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., et Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Scheiber, C., Reynolds, M. R., Hajovsky, D. B. et Kaufman, A. S. (2015). Gender differences in achievement in a large, nationally representative sample of children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 52(4), 335–348. <https://doi.org/10.1002/pits.21827>

- Seligman, M. E., et Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer.
- Smit, K., de Brabander, C. J., et Martens, R. L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695-712. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821090>
- Smith, P. J. (2003). Workplace learning and flexible delivery. *Review of educational research*, 73(1), 53-88. <https://doi.org/10.3102/00346543073001053>
- Snyder, C. R., et Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford library of psychology.
- Stevenson, B. et Wolfers, J. (2009). The paradox of declining female happiness. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(2), 190–225. <https://doi.org/10.1257/pol.1.2.190>
- Taylor, V. (2000). Emotions and identity in women's self-help movements. *Self, identity, and Social Movements*, 13, 271-299.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., et Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thory, K. (2016). Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 58-77. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12069>
- Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>
- Tsakpinoglou, F., et Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle: validation d'un premier questionnaire. *Canadian Journal of Education*, 45(4), 893-919. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5247>
- Turban, D.B. et Yan, W. (2016), Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes, *Journal of Managerial Psychology*, 31(6),1006-1020. <https://doi.org/10.1108/JMP-07-2015-0271>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., et Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Urquijo, I., Extremera, N., et Villa, A. (2016). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life*, 11, 1241-1252. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>

- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M. et Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Vermeire, E., De Cuyper, N., et Kyndt, E. (2022). Preparing Students for the School-to-Work Transition School-to-work transition: A Systematic Review of Research on Secondary School-Based Vocational Education. *Research Approaches on Workplace Learning: Insights from a Growing Field*, 367-398. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_17
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., et Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Wampold, B. E. (2019). *The basics of psychotherapy: An introduction to theory and practice*. (2e ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000117-000>
- Wang, N., Wilhite, S., et Martino, D. (2016). Understanding the relationship between school leaders' social and emotional competence and their transformational leadership: The importance of self–other agreement. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 467-490. <https://doi.org/10.1177/1741143214558568>
- Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress*, 4(4), 285-294. <https://doi.org/10.1080/02678379008256991>
- Watkins, E. (2011). Dysregulation in level of goal and action identification across psychological disorders. *Clinical Psychology Review*, 31, 260–278. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.05.004>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., et Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, et T. P. Gullotta (Dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3- 19). Guilford
- Wilks, D. C., et Neto, F. (2013). Workplace well-being, gender and age: Examining the ‘double jeopardy’ effect. *Social Indicators Research*, 114, 875-890. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0177-7>
- Wood, A. M., et Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213-217. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.06.032>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96. <https://doi.org/10.1159/000068580>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

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

ANNEXE B**QUESTIONNAIRE COMPÉTENCE ÉMOTIONNELLE**

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

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE REUSSITE ÉDUCATIVE

RÉUSSITE ÉDUCATIVE

A) QUALIFIER

Pour les prochaines questions, je vais vous demander de me dire si les énoncés décrits correspondent à ce que vous ressentez. Vous allez pouvoir me répondre selon une échelle de 1 à 6.

1 veut dire que vous ne vous sentez presque jamais comme l'énoncé et 6 signifie que vous vous sentez presque toujours comme ce qui est décrit dans l'énoncé.

QUALIFIER		Pas du tout				Tout à fait	
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	1	2	3	4	5	6
4.	Grâce à ma formation, je peux facilement faire face à de nouveaux défis au travail.	1	2	3	4	5	6
5.	Mes apprentissages sont trop limités pour me permettre de bien faire mon travail.	1	2	3	4	5	6
6.	Ma formation n'est PAS à jour par rapport aux pratiques courantes dans mon domaine de travail.	1	2	3	4	5	6
7.	Ma formation est reconnue par mes collègues de travail.	1	2	3	4	5	6
8.	Mon emploi/stage est dans le même domaine que mon programme de formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6
9.	Mon emploi/stage correspond à mon intention de carrière.	1	2	3	4	5	6
10.	Mon emploi/stage est relié à ma formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6

INSTRUIRE

INSTRUIRE		Presque jamais				Presque toujours	
1.	Je comprends les notions qui m'étaient enseignées dans mon programme de formation professionnelle.	1	2	3	4	5	6
2.	Je suis capable d'expliquer les notions liées à ma profession.	1	2	3	4	5	6
3.	J'ai l'impression que les autres élèves dans mon programme de formation comprenaient 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

B) SOCIALISER

SOCIALISER		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 suis attentif.ve aux besoins des autres.	1	2	3	4	5	6
6.	Je trouve que les critiques m'aident à m'améliorer.	1	2	3	4	5	6
7.	Je suis capable de travailler en équipe.	1	2	3	4	5	6

SOCIALISER		Presque Jamais				Presque toujours	
8.	J'encourage les autres à partager leur point de vue.	1	2	3	4	5	6
9.	Ma formation m'a aidé·e à trouver ma place dans ma collectivité.	1	2	3	4	5	6
10.	Je sais à qui demander de l'aide quand mon travail l'exige.	1	2	3	4	5	6

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL

BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL

1 signifie que vous êtes en désaccord avec l'énoncé alors que 6 signifie que vous êtes tout à fait en accord avec ce qui est décrit lors que vous vous référez à votre emploi.

	En désaccord		Modérément en accord		Tout à fait en accord		
1.	J'apprécie les gens avec qui je travaille.	1	2	3	4	5	6
2.	Je trouve mon travail excitant.	1	2	3	4	5	6
3.	Je sais que je suis capable de faire mon travail.	1	2	3	4	5	6
4.	Je sens que mon travail est reconnu.	1	2	3	4	5	6
5.	J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.	1	2	3	4	5	6
6.	Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	1	2	3	4	5	6
7.	J'aime mon travail.	1	2	3	4	5	6
8.	J'ai confiance en moi au travail.	1	2	3	4	5	6
9.	Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	1	2	3	4	5	6
10.	Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation. <i>(ex. ma compagnie)</i>	1	2	3	4	5	6
11.	Je m'entends bien avec les gens à mon travail.	1	2	3	4	5	6
12.	Je suis fier de l'emploi que j'occupe.	1	2	3	4	5	6
13.	Je me sens efficace et compétent dans mon travail.	1	2	3	4	5	6

		En désaccord			Modérément en accord		Tout à fait en accord
14.	Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.	1	2	3	4	5	6
15.	J'aime relever des défis dans mon travail.	1	2	3	4	5	6
16.	J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	1	2	3	4	5	6
17.	Je trouve un sens à mon travail.	1	2	3	4	5	6
18.	J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.	1	2	3	4	5	6
19.	J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	1	2	3	4	5	6
20.	Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.	1	2	3	4	5	6
21.	Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.	1	2	3	4	5	6
22.	J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.	1	2	3	4	5	6
23.	Je connais ma valeur comme travailleur.	1	2	3	4	5	6
24.	Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.	1	2	3	4	5	6
25.	J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.	1	2	3	4	5	6

ANNEXE E

CERTIFICAT ÉTHIQUE



AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

No. de certificat : 2018-1789

Date : 12 avril 2023

Nom de l'étudiante : Sasha VOYER (VOYS30599205)

Titre du projet : Le bien-être psychologique des élèves de formation professionnelle lors de leur transition en emploi : le rôle de la compétence émotionnelle et de la réussite éducative

Programme d'étude : Doctorat en psychologie

Unité de rattachement : Département de Psychologie

Direction de recherche : Marie-Hélène Véronneau-McArdle

OBJET : Avis final de conformité - doctorat

Selon les informations qui nous ont été fournies par la direction de recherche, le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) confirme que Sasha VOYER a réalisé sa thèse de doctorat sous la direction de Marie-Hélène Véronneau-McArdle conformément aux normes et politiques éthiques en vigueur, en tant que membre de l'équipe de recherche pour le projet couvert par le certificat d'éthique no. 2018-1789.

Merci de bien vouloir inclure le présent document et du certificat d'éthique susmentionné en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CIEREH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Gabrielle Lebeau
Coordonnatrice du CIEREH

Pour Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

Signé le 2023-04-12 à 14:29