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

SASHA VOYER et MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. La transition de l'école vers le marché du travail comporte plusieurs défis pour les élèves de la 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. 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.

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF VOCATIONAL TRAINING STUDENTS DURING THEIR TRANSITION TO EMPLOYMENT: THE ROLE OF EMOTIONAL COMPETENCE AND EDUCATIONAL SUCCESS

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 have been conducted on this topic with vocational training students. Emotional competence and educational success are closely related constructs that could contribute to psychological well-being after the end of students' training. This two-phase 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 educational success as a mediator in this relationship. This study sheds light on the potential of interventions to strengthen students' emotional competence.

DOI: https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.10146

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 de 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 P. J. 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 à ce bien-être chez les jeunes adultes est le développement d'une bonne compétence émotionnelle (Dixon et al., 2010). Cette dernière 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 al., 2015). Les individus ayant un niveau élevé de compétence émotionnelle seraient plus proactifs et sociables que leurs collègues ayant un faible niveau dans ce domaine, suggérant ainsi qu'ils sont en mesure de faire leur place plus aisément dans leur milieu (T. Y. Kim et al., 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. Au-delà du développement de relations plus favorables avec les collègues, la compétence émotionnelle pourrait aussi 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. Le terme « 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 cette réussite prédit l'ajustement de l'élève lorsqu'il intègre le marché du

travail (Brackett et al., 2011; Mourshed et al., 2013), 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 existe trois parcours scolaires pouvant mener au marché de l'emploi : la formation professionnelle (FP), la formation collégiale technique et la formation universitaire (Gouvernement du Québec, 2024). Parmi ces cheminements, les programmes de FP représentent le parcours le plus rapide vers le marché de l'emploi. 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 année du secondaire. Ces programmes sont généralement offerts intensivement et les élèves peuvent rapidement intégrer le marché du travail. 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 al., 2016). Plusieurs études mentionnent d'ailleurs que de nombreux jeunes ayant des difficultés scolaires, sociales, familiales et psychologiques choisissent la FP (Carroz et al., 2015; Drolet, 2017; P. Tremblay, 2017). Aussi, un rapport de Beaucher et al. (2021) montre que 33,6 % des élèves de FP ayant répondu à leur questionnaire présentaient un trouble d'apprentissage et que 20,3 % présentaient un trouble de santé mentale diagnostiqué. Or, ces facteurs de risque peuvent rendre difficile la transition vers l'emploi.

Les centres de FP offrent plus de cinquante mille diplômes et attestations par année, contribuant ainsi à l'insertion de nouveaux travailleurs et de nouvelles travailleuses dans les entreprises québécoises (Gouvernement du Québec, 2023). Les élèves de FP méritent donc d'obtenir un accompagnement adéquat vers le marché du travail et une formation de qualité leur permettant de répondre adéquatement 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. Dubeau et al., 2021; Lahrizi et al., 2016; L. Tremblay, 2010). Nous proposons la présente étude afin de mieux comprendre ce cheminement et d'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 (Gouvernement du Québec, 2024). 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 un stage en entreprise de la part de leurs élèves, 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 MEES (2017), la moyenne d'âge des personnes inscrites en FP se situerait autour de 28,5 ans. Un élève de la FP sur cinq serait toutefois âgé de moins de 20 ans (Gouvernement du Québec, 2023a). Le taux de diplomation des élèves inscrits dans une formation menant à un DEP se situe à près de 83,6 % (Ministère de l'Éducation, 2024) et les hommes (52 %) seraient légèrement plus nombreux que les femmes (48 %) à fréquenter les centres de FP (Gouvernement du Québec, 2023a). 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 nombreuses 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 al., 2015). De ce fait, l'évaluation de la réussite éducative de ces élèves est différente de celle des autres élèves de niveau secondaire, car on doit être en mesure d'évaluer leurs aptitudes de manière beaucoup plus globale. 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 de 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. La réussite éducative de l'élève se définirait ainsi non seulement par les notes obtenues en classe, mais également en fonction du développement des compétences de l'individu de manière plus globale, à savoir ses compétences 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. Ces trois volets 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 pour l'ajustement des individus qui intègrent le marché du travail (Coles, 2000; Golubovich et al., 2017; Smith et al., 2014), 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 comme indicateur de réussite scolaire, mais négligent les aspects de la qualification et de la socialisation des élèves (Feldt et al., 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 sa vie. Ce sentiment aiderait la personne à déployer et à soutenir les efforts

nécessaires à la réalisation de ses projets de vie (Lyubomirsky et al., 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 (E. S. Kim et al., 2019; Ryff et Singer, 2003; Schotanus-Dijkstra et al., 2017).

De nombreuses études ont révélé que le niveau de bien-être psychologique des individus varie selon les différents contextes de leur vie (Fisher, 2010; Gilbert et al., 2011; Warr, 1990). 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 travailleurs 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 conceptualisation mesurable du bien-être psychologique au travail qui reflète cette interaction. Celle-ci inclut cinq dimensions : l'adéquation interpersonnelle au travail (interactions positives avec les autres), l'épanouissement au travail (sentiment d'accomplissement et de réalisation), le sentiment de compétence au travail (perception d'une bonne maîtrise des tâches), la reconnaissance perçue au travail (l'individu se sent apprécié pour son travail et en tant que personne) et la volonté d'engagement au travail (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 celui-ci interagit avec son environnement de travail (Mehrotra et al., 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.

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 ils se retrouvent (Saarni, 1999). À mesure qu'une personne grandit et élargit ses interactions sociales en s'ouvrant à de nouveaux milieux, sa compétence émotionnelle se cultive. Cette compétence 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 al., 2010). Selon Mikolajczak et al. (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. Ces habiletés encourageraient notamment le développement de leur bien-être psychologique ainsi que leur performance au travail (Marchand et Blanc, 2010; Por et al., 2011). Cette étude s'inscrit donc dans une approche fonctionnaliste des émotions (Campos et al., 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 s'avère 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 al., 2002). Ces différences relatives au genre semblent avoir des répercussions sur les stratégies mises en place par les individus afin de réguler leurs émotions plus tard dans leur vie (Denham et al., 2015). Ces différentes stratégies de gestion émotionnelle pourraient ainsi expliquer pourquoi on observe une meilleure réussite éducative chez les filles que chez les garçons (Battin-Pearson et al., 2000; Scheiber et al., 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 vivraient un plus grand bien-être au travail que les hommes (Stevenson et Wolfers, 2009), alors que d'autres rapportent le contraire (Fotinatos-Ventouratos et Cooper, 2005; Heilman et Eagly, 2008). D'autres recherches ne rapportent aucun lien significatif entre le genre et le bien-être psychologique des travailleurs (Creed et Watson, 2003). Cela dit, il demeure 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 FP 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 des personnes participantes. Compte tenu de l'absence d'un consensus clair dans la littérature, cet objectif est exploratoire et aucune hypothèse n'est formulée.

MÉTHODE

Personnes participantes et déroulement

Pour notre premier temps de mesure, nous avons recruté 179 élèves en FP (63,7 % femmes; âge moyen = 24,5 ans) en personne dans des centres de FP de la région de Montréal. Les personnes participantes étaient alors dans la première moitié de leur formation et ont été invitées 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 personnes participantes avaient terminé leur formation; ainsi, elles ne pouvaient plus être rejointes dans leurs groupes, en un seul et même endroit, comme nous l'avions 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 individus inscrits dans un programme de DEP offert en groupe et d'une durée de plus de 900 heures afin de nous assurer que les personnes participantes soient exposées suffisamment au contexte de la FP. Tel que présenté dans le tableau 1, cette collecte a ciblé de nombreux programmes de formation (p. ex. coiffure, soins infirmiers, soudage-montage) afin d'assurer une bonne représentativité de l'ensemble des élèves de FP parmi notre échantillon.

TABLEAU 1. *Répartition des personnes participantes selon leur programme d'études et leur genre*

	Genre			
Programme	Femmes	Hommes	Total	%
Aménagement paysager	2	6	8	4,5
Assistance dentaire	10	0	10	5,6
Coiffure	23	7	30	16,8
Comptabilité	8	0	8	4,5
Cuisine	3	3	6	3,3
Décoration intérieure	5	1	6	3,3
Esthétique	28	3	31	17,3
Secrétariat	24	3	27	15,1
Santé, assistance et soins infirmiers	9	2	11	6,1
Soudage-montage	1	25	26	14,5
Soutien informatique	1	6	7	4
Techniques d'usinage	0	9	9	5
Total	114	65	179	100

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 al. (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 PCÉ compte 50 énoncés se rapportant à 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 (α = 0,91). Les personnes participantes devaient fournir leur réponse sur une échelle de Likert (allant de 0 = « Pas du tout » à 5 = « Tout à fait » et 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 au temps 2. Ce questionnaire comprend une échelle globale de

réussite éducative ainsi que trois sous-échelles : instruire, socialiser et qualifier. Il comprend quatre items pour la composante instruire (p. ex. « *Je suis capable d'expliquer les notions liées à ma profession* »); dix pour la composante socialiser (p. ex. « *Je suis habile pour résoudre les conflits* ») et dix pour la composante qualifier (p. ex. « *La formation que j'ai suivie m'aide à bien exercer mon emploi* »). Les personnes participantes ont répondu aux énoncés en utilisant une échelle de type Likert à six points (allant de 1= « Pas du tout » à 6 = « Tout à fait »). Seul le score global de la réussite éducative a été utilisé dans cette étude; la cohérence interne de l'échelle globale était satisfaisante (α = 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 de cette échelle globale s'avère satisfaisante (α = 0,86). Pour chacun des items, les personnes participantes devaient indiquer sur une échelle de Likert en six points leur accord avec l'énoncé en se rapportant aux deux dernières semaines (où 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 5 000 répétitions. Les différences de genre ont été calculées grâce à des analyses multigroupes sur ce même logiciel.

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 personnes participantes, même celles ayant certaines données manquantes. Il s'agit d'une technique éprouvée et d'une efficacité équivalente à l'imputation multiple (Graham et al., 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 2). La normalité de la distribution des données a été examinée par des indices d'asymétrie et d'aplatissement, et ceux-ci s'avèrent satisfaisants, avec des valeurs inférieures à 2,0 et à 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 mesure. Ces tests ont montré qu'il n'y avait pas de différence significative relativement à la compétence émotionnelle ou aux données sociodémographiques entre les individus ayant participé aux deux temps de mesure et ceux n'ayant pas participé au deuxième. Toutefois, nos analyses révèlent que les personnes 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 scolaire[1] (M = 3,2; ÉT = 0,83) que celles ayant participé aux deux (M = 3,7; ÉT = 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).

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 s'avère également positif ($r = 0{,}36$; $p < 0{,}001$).

TABLEAU 2. *Statistiques descriptives et corrélations*

Variables	M	ÉT	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)

Analyses principales : modèle médiateur

Les premières analyses acheminatoires indiquaient une association statistiquement significative entre la compétence émotionnelle et la réussite éducative (β = 0,27, p = 0,001). La relation entre la réussite éducative et le bien-être psychologique au travail était également statistiquement significative (β = 0,35, p = 0,004). Toutefois, la relation entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail (β =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, car ce premier modèle était saturé. Toutefois, puisque le lien direct entre la compétence émotionnelle et le bien-être psychologique au travail s'avérait non significatif, nous avons retiré ce lien. Les indices d'ajustement indiquent que notre modèle final (voir figure 1) fournit une bonne représentation des données : χ^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 à 99 % 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.

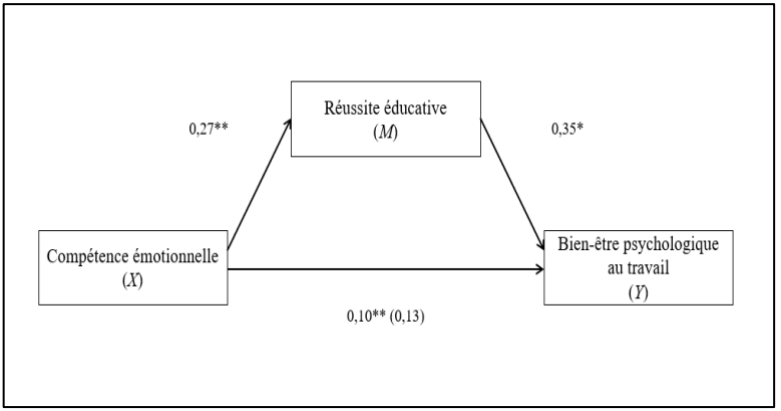

FIGURE 1. *Coefficients de régression standardisés pour le modèle final de médiation.*

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 (modèle initial) est entre parenthèses. Le coefficient qui le précède hors des parenthèses représente la valeur de l'effet de médiation.
* $p < 0{,}01$ ** $p < 0{,}001$

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. À cette étape, une valeur de chi-carré significative ($p < 0{,}05$) montrerait qu'il existe bel et bien des différences entre les hommes et les femmes parmi les liens estimés dans le modèle. Les résultats suggèrent plutôt qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes, χ^2 (2) = 3,08, p = 0,21. Ainsi, 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 s'avèrent 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 (Ahmadi et al., 2014; Nelis et al., 2011). 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'apprentissage 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-Corbí et al., 2019; Thory, 2016). Nos résultats semblent indiquer la pertinence d'offrir de tels programmes d'intervention lors de la formation des futurs travailleurs. En effet, des interventions soutenant le développement de la compétence émotionnelle pourraient favoriser la réussite éducative des élèves de FP, ce qui, par la suite, contribuerait à leur bien-être psychologique lors du point tournant et souvent stressant que représente la transition en emploi. Cela pourrait non seulement répondre aux besoins des élèves et des centres de FP, mais également au besoin grandissant de former et de retenir une main-d'œuvre qualifiée dans divers secteurs d'emploi au Québec (Gouvernement du Québec, 2021).

D'autre part, la présente étude avait comme second objectif d'observer si les différents liens de notre modèle demeurent semblables selon le genre des personnes participantes. 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. 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 (Riglin et al., 2013; Van der Graaff et al., 2018;), dans notre étude, les liens entre ces variables se manifestent de manière semblable chez les deux groupes d'individus. Nos résultats suggèrent 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 leurs élèves (Beaudoin et al., 2021), ces résultats montrent la pertinence de la compétence émotionnelle comme cible d'intervention universelle afin de favoriser la réussite éducative et 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 prouvé leur efficacité auprès d'adultes dans différents contextes scolaires (voir les données recensées par Kotsou et al., 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, la mise au point 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, travailleurs sociaux et 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 qui y participent (Nelis et al., 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 cette compétence chez leurs élèves. Enfin, une autre avenue intéressante serait l'implantation de formations en ligne dédiées à la compétence émotionnelle pour les élèves. En effet, dans une étude, Gilar-Corbí et al. (2018) ont pu observer qu'un programme d'intervention en ligne visant à soutenir la compétence émotionnelle de

personnes étudiantes à l'université 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 que la présente étude est l'une des premières 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 de ce type de devis implique également un effet d'attrition faisant en sorte que certaines personnes participantes n'ont pas répondu la deuxième fois. 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 pour la collecte de données. Cette méthode comporte en effet certains risques quant aux biais de désirabilité sociale dans les données recueillies. Les personnes participantes ont toutefois été invitées à répondre librement aux questions et ont été informées 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. Ce dernier mesure en effet la qualification, la socialisation et l'instruction des élèves de FP à l'issue de leur parcours scolaire. Il permet d'évaluer l'acquisition d'une multitude d'habiletés essentielles au monde du travail. De ce fait, bien que nos données soient autorapportées, une attention particulière a été portée quant au choix de nos instruments, qui sont toutes des mesures validées et appropriées à l'âge des personnes participantes, 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 et al., 2021; L. Tremblay, 2010). Les variables de la nôtre 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 recherches sont toutefois nécessaires afin de mettre au point des interventions, de les mettre en place et d'évaluer concrètement leur efficacité dans le but d'améliorer la compétence émotionnelle de ces élèves et de les aider à intégrer la société en tant que travailleurs et travailleuses. 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 favoriser 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.

NOTE

1. Il s'agit d'une mesure comprenant une seule question : « *Dans votre programme d'études 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 ».

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.

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

Beaucher, C., Gagné, A., Gagnon, C., Breton, S., Coulombe, S., Maltais, D., et Doucet, M. (2021). *Portrait des élèves en formation professionnelle.* Sherbrooke, Observatoire de la formation professionnelle du Québec. http://observatoirefp.org/wp-content/uploads/2021/06/Rapport-Portrait-eleves-FP_30juin-2021-MJ.pdf

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

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) 62-63. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635

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., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. Dans J. E. Grusec & P. D. Hastings (Dir.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 590–693). Guilford.

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

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. https://doi.org/10.1007/s12186-020-09258-w

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

Fotinatos-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-Corbí, 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

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* (p. 303-337). Oxford University Press

Gouvernement du Québec (2021, décembre). *Opération main-d'œuvre : mesures ciblées pour des secteurs prioritaires.* https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education

Gouvernement du Québec (juin 2023). Nombre de diplômes et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2021-2022, 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=REPERXRFMU85652770234%7DKiEe&p_id_raprt=3416#tri_res_ensgn=1&tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_sexe=1

Gouvernement du Québec (juin 2023a). Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, 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#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=5&tri_diplm=1

Gouvernement du Québec (février 2024). Système d'éducation au Québec. https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education

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 WellBeing. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 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

Huta, V. (2015). The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice. Dans S. Joseph (dir.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, And Everyday Life* (2e 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*. The Guilford Press.

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, 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), Article 135. https://doi.org/10.1007/s11886-019-1222-9

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*, *30*(7), 983-1000. https://doi.org/10.1002/job.610

Kline, R. B. (2015) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4e éd.). Guilford.

Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., et Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. Emotion Review, 11(2), 151-165. 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. https://doi.org/10.4000/osp.4984

Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale, 19* (4), 5-7 http://eduq.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

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.L9140Masdonati, 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

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.

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

Ministère de l'Éducation (novembre 2024). *Diplomation en formation professionnelle*. Tableau de bord de l'éducation. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODMzYTQyYTctNTc5YS00YjJmLWEzMWQtYjhjOGUzYTM1MWFmIiwidCI6IjJjZThmYzE4LWE1YjAtNDhlYy05MjAwLTI4N2E4OTA2ODkwNCJ9

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2017, juillet). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2018, février). *Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21e siècle*. Gouvernement du Québec. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgq/E3A1_A18_B37_2018.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2010, juillet). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/statistiques/fptauQuebec.pdf

Mourshed, M., Farrell, D. et Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey Center for Government. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/education-to-employment-designing-a-system-that-works

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 wellbeing, 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, ACAS Research Paper, vol. 18/12. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4a6641f01eb3a9f1b6dbfa2c49b86ccfabdaf27e

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. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023

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. Dans C. L. M. Keyes & J. Haidt (Dir.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 15–36. American Psychological Association. 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 éd., p. 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. https://www.voced.edu.au/content/ngv:65785

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

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 maitrise, 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

Tsakpinoglou, F., et Véronneau, M. H. (2022). La réussite éducative en formation professionnelle: validation d'un premier questionnaire. *Revue canadienne de l'éducation, 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/10.1177/001000020300400 8

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

SASHA VOYER a obtenu son baccalauréat, puis son doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Elle travaille actuellement comme psychologue clinicienne en pratique privée et en milieu carcéral. La présente étude a été réalisée dans le cadre de son essai doctoral, sous la supervision de la seconde auteure de l'article. sashavoyer.psy@gmail.com

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et titulaire de la Chaire UQAM sur la promotion du bien-être durant les transitions scolaires et postscolaires. Elle dirige le Laboratoire d'études sur les parcours scolaires et les influences sociales (LÉPSIS). Ses recherches portent notamment sur la réussite éducative, la santé mentale et la compétence émotionnelle, qu'elle étudie chez des populations d'enfants, d'adolescent.e.s et d'adultes, selon une perspective développementale. Elle a réalisé cette étude grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (soutien aux équipes de recherche, 2018-SE-205454), et secteur Santé (chercheurs-boursiers junior 1 et 2, 26858 et 266652), ainsi que du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (programme Développement savoir, 430-2017-01016). veronneau.marie-helene@uqam.ca

SASHA VOYER obtained her bachelor's and doctorate degrees in psychology at the Université du Québec à Montréal. She currently works as a clinical psychologist in private practice and in carceral settings. The present study was carried out as part of her doctoral thesis under the supervision of the article's second author. sashavoyer.psy@gmail.com

MARIE-HÉLÈNE VÉRONNEAU is a full professor in the Department of psychology at the Université du Québec à Montréal, holder of the UQAM Chair on the promotion of well-being during academic and post-academic transitions, and director of the Educational Pathways and Social Influences Laboratory (LÉPSIS). Her research interests include educational success, mental health and emotional competence, which she studies in child, adolescent, and adult populations using a developmental perspective. She carried out this study with the support of the Quebec Research Fund, society and culture sector (support for research teams, 2018-SE-205454), and Health sector (research scholar award junior 1 and 2, 26858 and 266652) and from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (Insight development program, 430-2017-01016). veronneau.marie-helene@uqam.ca