



**Interventions en matière d'intelligence émotionnelle
pour accroître la réussite scolaire**

Étude de Barbara Bond et Rose Manser pour
le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Démenti :

Les opinions exprimées dans ce document de recherche sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres organismes qui auraient pu soutenir financièrement ou autrement la réalisation de ce projet.

Citer cette publication dans le format suivant:

Bond, B. et Manser, R. (2009) *Interventions en matière d'intelligence émotionnelle pour accroître la réussite scolaire*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par:

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, Bureau 2402

Toronto, ON Canada

M5E 1E5

Téléphone : (416) 212-3893

Télécopieur : (416) 212-3899

Site web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009

ISBN 978-1-4435-1691-4

Résumé

Selon des études empiriques récentes, il y aurait un lien entre les compétences émotionnelles et sociales (c'est-à-dire l'intelligence émotionnelle) et la réussite et la persévérance scolaires (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen et Stough, 2008; Parker et al., 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski, 2004). Il existe également des preuves scientifiques indiquant qu'il est possible d'améliorer les compétences émotionnelles et sociales par des interventions (Bar-On, 2000; Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007; Elias et Clabby, 1992; Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995; Low et Nelson, 2006; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009). La présente étude visait à modifier un cours de premier semestre, Technology Career Essentials, afin d'inclure des éléments ayant pour objet d'améliorer les compétences émotionnelles et sociales des étudiantes et étudiants qui en sont au premier semestre de leur programme d'études. On a ensuite évalué à quel point le cours modifié par l'ajout du volet sur l'intelligence émotionnelle avait été efficace pour améliorer les niveaux d'intelligence émotionnelle des étudiantes et étudiants, en comparant les niveaux de compétences émotionnelles et sociales du groupe ayant suivi ce cours aux niveaux atteints dans le groupe n'ayant pas suivi le cours ainsi modifié. Les résultats ont démontré que les étudiantes et étudiants qui avaient suivi le cours modifié avaient un niveau plus élevé de conscience psychologique (c'est-à-dire la conscience de soi) que ceux qui n'avaient pas suivi ce cours.

Introduction

Nombre d'étudiantes et d'étudiants trouvent que la transition de l'école secondaire au collège ou à l'université est une période très stressante (Brooks et DuBois, 1995; Ross, Niebling et Heckert, 1999). Cela s'explique en partie par les nombreux défis auxquels ils doivent faire face dans les premiers mois de leurs études, comme la nécessité d'établir de nouvelles relations, de modifier les relations passées, de gérer leur temps et leur budget, et de s'adapter à un nouveau milieu d'apprentissage souvent plus exigeant sur le plan du rendement scolaire. En raison de la pression accrue ressentie durant cette transition, il ne faut pas s'étonner qu'un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants qui entreprennent des études postsecondaires abandonnent avant d'obtenir leur diplôme (Gerdes et Mallinckrodt, 1994; Tinto, 1993). Au Canada, les gestionnaires des établissements d'enseignement postsecondaire ont tenté de s'attaquer à ce problème en élaborant toute une gamme de programmes spécialisés pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires (p. ex., des cours ou programmes d'orientation pour les nouvelles recrues, des programmes sur les techniques d'étude, des programmes de mentorat par des professeurs ou entre pairs, et des programmes pour les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers) (Corman, Barr et Caputo, 1992; Matusky, 2001).

Malgré ces tentatives, un grand pourcentage des étudiantes et des étudiants abandonnent leurs études au cours de la première année. Par exemple, Dietsche (1990) a étudié le taux de persévérance scolaire dans un établissement postsecondaire ontarien et constaté que 30 p. 100 des étudiantes et étudiants de première année avaient quitté le programme. D'autres études ont constaté des taux d'abandon scolaire de 20 à 25 p. 100 environ au cours de la première année

des études postsecondaires (Donner et Lazar, 2000; Finnie et Qiu, 2008; Grayson et Grayson, 2003).

Il importe cependant de souligner les limites des données sur la persistance quant à la façon dont les variables sont opérationnalisées. Par exemple, de nombreux étudiantes et étudiants qui ont quitté un programme particulier mais qui sont passés ou bien à un autre programme d'études ou à un autre établissement d'enseignement sont quand même inclus dans les données sur les abandons ou interruptions d'études. Qui plus est, il arrive souvent que les données ne comprennent pas les étudiantes et étudiants qui ont abandonné à un certain moment mais qui sont revenus plus tard à l'établissement (Finnie et Qiu, 2008). Pour compenser ce problème, Finnie et Qiu (2008) ont utilisé les données de Statistique Canada issues de l'Enquête auprès des jeunes en transition, Cohorte B (« EJET-B ») pour suivre les simples changements de cours ou d'établissement et les abandons temporaires. Les chercheurs ont constaté que la moitié environ de l'effectif étudiant des collèges canadiens (56,5 p. 100) avait obtenu un diplôme pour le programme d'études choisi au départ. Cependant, lorsque les chercheurs ont tenu compte des étudiantes et étudiants qui avaient changé d'orientation et obtenu plus tard un diplôme pour un autre programme collégial, le taux d'obtention de diplôme était de 73,1 p. 100. Ce taux était même plus élevé si l'on comptait en plus les étudiantes et étudiants encore inscrits dans un établissement postsecondaire (81,9 p. 100). Ces taux étaient semblables pour l'effectif étudiant des universités (52,1 pour 100 avait obtenu un diplôme pour le programme choisi cinq ans plus tôt, 69,4 p. 100 avait changé d'orientation et obtenu par la suite un diplôme, et 89,9 p. 100 était encore inscrit dans un établissement postsecondaire après cinq ans).

Les données canadiennes sur la persévérance scolaire concordent avec le taux d'obtention de diplôme et le taux de persévérance constatés au Collège Fleming. En 2006-2007 le taux d'obtention de diplôme, calculé selon les lignes directrices du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), était de 66,2 p. 100. Au cours de l'automne 2005, 31 p. 100 des étudiantes et étudiants ont quitté le collège (c'est-à-dire qu'ils n'ont pas simplement changé de programme) après le premier semestre. (De ce nombre, 53 p. 100 étaient des femmes et 47 p. 100 des hommes). Chaque année, Fleming Data Research (FDR) procède à une enquête sur les décrocheurs, *Early Leaver Survey*, afin de déterminer pourquoi des étudiantes et étudiants quittent le collège. Bien que certains chercheurs estiment que ces départs sont attribuables à des raisons financières ou aux aptitudes cognitives (voir Tinto [1993] pour un survol de la question), un bon nombre de motifs invoqués par les étudiantes et étudiants du Collège Fleming étaient reliés aux compétences émotionnelles et sociales. Par exemple, 31 p. 100 des répondants ont dit avoir quitté le collège pour des raisons personnelles, comme celles qui suivent : problèmes de santé (physique ou émotionnelle, ou dans la famille); le désir de prendre un congé des études collégiales; le fait de ressentir trop de stress; le désir de vivre près de personnes qui leur sont chères. Dix-sept pour cent ont quitté pour des raisons scolaires. Cependant, seules quelques-unes de ces raisons pouvaient être considérées comme étant strictement liées aux études (par exemple, les cours étaient trop difficiles, ou l'étudiante ou étudiant ne possédait pas de compétences suffisantes en mathématiques ou en lecture, ou pour passer des tests ou examens ou pour prendre des notes). Un bon nombre des autres raisons qualifiées de scolaires (comme avoir de la difficulté à gérer son temps, connaître des difficultés

avec certains professeurs, manquer trop de cours ou ne pas remettre ses devoirs, ne pas se sentir assez à l'aise pour approcher des professeurs) semblent, en théorie, davantage reliées aux compétences émotionnelles et sociales qu'à des difficultés cognitives ou scolaires.

D'autres éducatrices et éducateurs ont également reconnu le lien possible entre les compétences émotionnelles et sociales, et la réussite et la persévérance scolaires. Par exemple, Carolyn Pool, rédactrice en chef de *Educational Leadership*, a indiqué que « le bien-être émotionnel est la variable prévisionnelle la plus importante de la réussite à l'école et au travail » (Pool, 1997, p.12 – *notre traduction*). En outre, il existe une preuve empirique croissante indiquant que les étudiantes et étudiants qui ont des comportements correspondant à ces compétences émotionnelles et sociales (c.-à-d. l'intelligence émotionnelle) sont plus susceptibles de réussir leurs études (Finn et Rock, 1997; Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006; Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski, 2004).

L'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire

L'intelligence émotionnelle peut être vue comme un ensemble de compétences émotionnelles et sociales, lesquelles comprennent la capacité de s'exprimer efficacement, de comprendre et de maîtriser ses émotions, en plus de la capacité de faire face et de s'adapter aux changements survenant dans son environnement. Les étudiantes et étudiants qui ont des niveaux relativement élevés de compétences émotionnelles et sociales semblent être mieux en mesure de faire face aux demandes émotionnelles et sociales que comporte la transition à l'environnement postsecondaire que ceux qui ont obtenu des résultats moindres pour ces compétences. Par exemple, Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski (2004) ont examiné la transition de l'école secondaire à l'université au sein d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants de première année d'une petite université de l'Ontario. Ils ont utilisé un modèle d'intelligence émotionnelle (Bar-On, 1997, 2000) qui comprend quatre aptitudes liées entre elles : des aptitudes « intrapersonnelles » (des aptitudes apparentées comme la capacité de reconnaître et de nommer ses propres émotions); des aptitudes « interpersonnelles » (des aptitudes apparentées comme la capacité de cerner les émotions d'autrui ou l'empathie); l'« adaptabilité » (des aptitudes comme la capacité d'ajuster ses émotions et ses comportements à des situations ou à des conditions changeantes); enfin, la « gestion du stress » (des aptitudes comme la capacité de différer une impulsion ou d'y résister).

Au début de la première session de l'année scolaire (septembre 2000), un nombreux échantillon d'étudiantes et d'étudiants à temps plein de première année a rempli un formulaire abrégé de l'inventaire du quotient émotionnel (Bar-On, 2002 [EQ-i: Short]). À la fin de l'année scolaire (mai 2001), les données du sondage EQ-i: Short ont été rapprochées des dossiers scolaires des étudiantes et étudiants et deux groupes ont été définis : les étudiantes et étudiants réussissant bien (moyenne de 80 p. 100 ou plus pour la première année) et ceux qui réussissaient moins bien (moyenne de 59 p. 100 ou moins pour la première année). Comme on s'y attendait, le groupe affichant un bon rendement scolaire avait obtenu des résultats bien plus élevés que le groupe ayant un rendement inférieur pour plusieurs des dimensions de l'intelligence émotionnelle : aptitudes intrapersonnelles, adaptabilité et gestion du stress (malgré qu'ils aient

obtenu des moyennes pondérées cumulatives semblables au palier secondaire). Des résultats semblables ont été obtenus lorsque l'on a répété cette étude dans la même université ontarienne en se servant d'un autre instrument d'évaluation des compétences émotionnelles et sociales (Parker, Austin, Hogan, Wood et Bond, 2005).

Cette recherche a été élargie auprès des étudiantes et étudiants fréquentant quatre établissements postsecondaires différents des États-Unis (Parker, Duffy, Wood, Bond et Hogan, 2005). La procédure utilisée était la même que celle qui avait été appliquée pour l'étude de Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski (2004), c'est-à-dire que les étudiantes et étudiants ont rempli une évaluation de l'intelligence émotionnelle au début de l'année scolaire et ont donné aux chercheurs la permission de faire le rapprochement entre leurs niveaux d'intelligence émotionnelle et leurs résultats scolaires à la fin de l'année. Les étudiantes et étudiants considérés comme ayant réussi (soit ceux qui avaient une moyenne supérieure à 80 p. 100) avaient un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle globale et avaient obtenu de meilleurs résultats pour de nombreuses composantes secondaires que les étudiantes et étudiants considérés comme n'ayant pas réussi (ceux dont la moyenne était inférieure à 60 pour 100).

La recherche de Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski (2004) a été élargie à un groupe d'élèves du palier secondaire en Alabama. Les sujets ont rempli la version de l'inventaire du quotient émotionnel destinée aux jeunes (Bar-On et Parker, 2000 [EQ-i: YV]), laquelle évalue les mêmes dimensions fondamentales que la version pour adultes. À la fin de l'année scolaire, les données du sondage EQ-i: YV ont été rapprochées des dossiers scolaires des élèves pour l'année. Lorsque les variables de l'EQ-i: YV ont été comparées dans des groupes ayant atteint des niveaux très différents de réussite scolaire (rendement supérieur, rendement moyen et rendement inférieur, selon la moyenne pondérée cumulative (MPC) pour l'année), on a constaté que la réussite scolaire était étroitement liée à plusieurs dimensions de l'intelligence émotionnelle. Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen et Stough (2008) ont également répété les travaux de Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski (2004) auprès de 209 élèves australiens du palier secondaire et ont obtenu des résultats semblables. Des niveaux élevés d'intelligence émotionnelle (mesurés à l'aide de l'Adolescent Swinburne University Emotional Intelligence Test) étaient associés à une plus grande réussite scolaire.

Une bonne partie des recherches antérieures a mis l'accent sur le lien entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire (mesurée selon la MPC pour la première année des études universitaires). Plus récemment, des études ont constaté un lien entre l'intelligence émotionnelle et la persévérance scolaire (Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006). Un échantillon de plus de 1 200 étudiantes et étudiants à temps plein de première année ont rempli une évaluation de l'intelligence émotionnelle au cours de la première semaine de classe. Les chercheurs ont défini deux groupes à partir de l'échantillon total : 213 étudiantes et étudiants qui ont quitté l'université avant le début de la deuxième année et un échantillon de 213 étudiantes et étudiants appariés aléatoirement selon l'âge, le sexe et l'origine ethnique, et qui sont demeurés à l'université après la deuxième année. Les deux groupes d'étudiantes et étudiants étaient essentiellement du même âge, avaient obtenu des notes semblables au palier secondaire et avaient une charge de cours semblable au début de la première année d'université. Les résultats

ont indiqué que les étudiantes et étudiants qui avaient quitté l'université avaient un niveau d'intelligence émotionnelle sensiblement moins élevé que ceux qui avaient persévéré.

Le Collège Fleming : atteindre l'excellence dans l'apprentissage des étudiantes et des étudiants

Atteindre l'excellence dans l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, voilà le premier but du plan stratégique du Collège Fleming. Un sous-objectif de ce plan est de créer un programme exhaustif d'appui à l'apprentissage permettant de repérer au plus tôt les étudiantes et étudiants à risque sur le plan scolaire et de fournir des interventions qui soient adaptées aux besoins d'apprentissage. Afin d'atteindre ce but stratégique, nous voulions répéter la recherche de Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski (2004) en examinant la relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire des étudiantes et étudiants du Collège Fleming. En outre, nous voulions utiliser les résultats pour enrichir l'apprentissage et la réussite des étudiantes et étudiants du Collège Fleming, tout en améliorant notre capacité de cibler les interventions sur les besoins les plus pressants.

Une étude pilote a été menée en septembre 2005 pour découvrir si les étudiantes et étudiants réussissant bien dans leurs études auraient des niveaux plus élevés de compétences émotionnelles et sociales comme les études antérieures l'avaient indiqué (Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006). Le *College Achievement Inventory* (CAI) (Parker, Wood et Bond, sous presse), ou inventaire du rendement collégial, est un instrument de mesure de la compétence émotionnelle et sociale qui comprend quatre échelles reliées à l'intelligence émotionnelle, un pointage pour l'intelligence émotionnelle globale et quatre échelles additionnelles reliées à la réussite et à la persévérance scolaires. Les quatre échelles de l'intelligence émotionnelle selon le CAI sont les suivantes : la compréhension émotionnelle (comprend des aptitudes comme celle de reconnaître et de nommer les émotions dès qu'on les ressent et de pouvoir décrire ses sentiments à autrui); la conscience psychologique (l'importance que l'on accorde à la conscience de soi et à la nécessité d'essayer de se comprendre et de comprendre les autres; une aptitude à se servir des sentiments pour guider ses comportements); l'attention (des aptitudes comme la gestion de soi, la concentration sur la tâche immédiate, l'écoute attentive des autres, l'attention minutieuse apportée aux détails afin d'éviter des erreurs faites par inadvertance, la capacité d'ignorer les distractions, le sens de l'organisation et la capacité de mener les tâches à bien); la maîtrise émotionnelle (comprend des aptitudes comme celle d'attendre patiemment, de faire des activités dans le calme lorsqu'il le faut, de ne pas bouger, d'écouter et d'attendre le moment opportun pour répondre).

Les quatre échelles additionnelles sont l'optimisme (qui comprend des caractéristiques comme la satisfaction de soi, le sentiment de valoir autant que les autres et la fierté de ses réalisations); l'intégration sociale (qui comprend le sentiment d'être compris par les autres, d'être sur la même longueur d'ondes que les autres et de pouvoir compter sur la compréhension et le soutien moral d'autrui); l'angoisse de performance (qui se caractérise par l'inquiétude ou la peur dans les situations où l'attention des autres est concentrée sur soi et que l'on s'inquiète ou l'on craint de

commettre une bévue quelconque; cet élément comprend également une préoccupation excessive de l'opinion d'autrui); l'angoisse sociale (qui se caractérise par des sentiments d'inquiétude, de tension et de malaise dans des situations sociales, ainsi qu'un sentiment d'insécurité à l'égard de ses propres aptitudes sociales).

On a donné le questionnaire du CAI à remplir à 472 étudiantes et étudiants de première année du Collège Fleming (206 hommes, 242 femmes et 24 sujets n'ayant pas indiqué leur sexe) et on l'a rapproché de leur MPC à la fin du premier semestre. On a ainsi défini trois groupes d'étudiantes et étudiants : ceux qui avaient un rendement élevé (N = 112) (défini comme étant une MPC supérieure à 3,5 pour le premier semestre, c'est-à-dire une moyenne de 80 p. 100 ou plus); ceux qui avaient un rendement satisfaisant (N = 269) (défini comme étant une MPC inférieure à 3,5 mais supérieure à 1,5 pour le premier semestre, c'est-à-dire une moyenne se situant entre 60 et 79 p. 100); ceux qui avaient un rendement médiocre (N = 91) (défini comme étant une MPC inférieure à 1,5 pour le premier semestre, c'est-à-dire une moyenne de 59 pour 100 ou moins). Les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé avaient obtenu de bien meilleurs résultats que ceux qui avaient un rendement satisfaisant ou médiocre pour ce qui est des échelles conscience psychologique, attention, maîtrise émotionnelle et intelligence émotionnelle globale. On a également constaté que les étudiantes et étudiants ayant un rendement satisfaisant ou élevé avaient obtenu de bien meilleurs résultats que ceux qui avaient un rendement médiocre pour ce qui est de l'optimisme.

Cette étude a été répétée avec un échantillon plus nombreux d'étudiantes et étudiants en septembre 2006 (Parker, Bond et Wood, 2007). Le CAI a cette fois été donné à 787 étudiantes et étudiants de première année (327 hommes et 460 femmes) durant la première semaine du premier semestre. Les étudiantes et étudiants qui ont rempli le questionnaire d'évaluation ont donné aux chercheurs la permission de suivre leurs progrès scolaires au cours de leur premier semestre au collège. En janvier, après le traitement des notes du premier semestre, les résultats du CAI ont été rapprochés des dossiers scolaires des étudiantes et des étudiants (leur MPC pour le semestre). Comme pour l'étude pilote, trois groupes ont été définis : les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé (soit une MPC supérieure à 3,5 pour le premier semestre); les étudiantes et étudiants ayant un rendement satisfaisant (soit une MPC inférieure à 3,5 mais supérieure à 1,5 pour le premier semestre); les étudiantes et étudiants ayant un rendement médiocre (soit une MPC inférieure à 1,5 pour le premier semestre; ce groupe comprend aussi les étudiantes et étudiants qui avaient quitté le collège). On comptait 222 étudiantes et étudiants dans le groupe ayant un rendement élevé, 401 dans le groupe ayant un rendement satisfaisant et 164 dans le groupe ayant un rendement médiocre. On a constaté que les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé avaient obtenu de bien meilleurs résultats que ceux qui avaient un rendement satisfaisant ou médiocre pour ce qui est des échelles conscience psychologique, attention, maîtrise émotionnelle et intelligence émotionnelle globale.

Puisque l'on sait que de nombreux étudiants et étudiantes quittent le collège durant le premier semestre, le CAI a été utilisé en octobre 2006 pour repérer les étudiantes et étudiants qui étaient à risque sur le plan scolaire. Des 787 étudiantes et étudiants qui avaient rempli le questionnaire CAI en septembre 2006, 163 étudiantes et étudiants (soit 20 p. 100) ont été jugés à risque selon

les indicateurs du CAI. Ces étudiantes et étudiants ont été invités à plusieurs reprises en octobre 2006 (par courriel et par téléphone) à assister à une séance de rétroaction. L'objet de la séance était de leur fournir des observations personnelles sur les résultats de leur CAI et de leur offrir des stratégies particulières pour améliorer chacune des dimensions mesurées par le CAI. La séance était également conçue pour fournir à ces étudiantes et étudiants les coordonnées des divers services offerts par le Collège Fleming qui pourraient les aider (comme les conseillers au bureau d'accès et d'information, les services de soutien didactique, les conseillers étudiants, le conseil d'administration des étudiants et le bureau de la vie en résidence). Des membres du personnel enseignant et de soutien des divers secteurs de services étaient aussi présents pour répondre aux questions particulières que les étudiantes et étudiants étaient susceptibles de poser au sujet de leurs services.

Malgré les nombreuses invitations, seulement 5 des 163 étudiantes et étudiants à risque (soit 3 pour 100) ont répondu pour confirmer qu'ils assisteraient à la séance. En fait, seulement trois (0.01 p. 100) se sont présentés à la séance, et de ces trois, une étudiante maintenait catégoriquement qu'elle n'avait pas besoin de cette séance puisque, à son avis, elle avait un niveau très élevé d'intelligence émotionnelle. (Il convient de mentionner que cette étudiante avait une très faible note sur l'échelle de conscience psychologique du CAI.) Cela montre bien à quel point il est difficile d'offrir des interventions aux étudiantes et étudiants qui ont une faible conscience psychologique. Le manque de conscience de soi les empêche de reconnaître la nécessité de changer, de sorte qu'il est peu probable qu'ils se portent volontaires pour participer à un programme d'intervention (Beitel, Ferrer et Cecero, 2004).

Programme de développement de l'intelligence émotionnelle

Étant donné que nous connaissons le lien qui existe entre les compétences émotionnelles et sociales et la réussite et la persévérance scolaires, il n'y a rien de surprenant à ce que des psychologues et des éducateurs aient préconisé l'apprentissage des compétences émotionnelles et sociales à l'école (Elias et al., 1997). Bien que de nombreuses personnes soient convaincues de la valeur d'un apprentissage émotionnel et social, d'autres résistent à la mise en œuvre de programmes d'intervention à l'école en raison des pressions croissantes visant à promouvoir l'acquisition des compétences techniques, le « savoir-faire », plutôt que des compétences comportementales, le « savoir-être » (Zeidner, Roberts et Matthews, 2002).

De nombreux programmes éducatifs visant à développer l'intelligence émotionnelle sont appelés *Social and Emotional Learning* (SEL), (Zins, Elias, Greenberg et Weissberg, 2000) c'est-à-dire apprentissage social et émotionnel (ASE). Habituellement, ces programmes mettent l'accent sur une gamme de compétences émotionnelles et sociales, comme la conscience de soi, la conscience sociale, la prise de décisions responsable, la gestion de soi et la gestion des relations (compétences interpersonnelles) (Zins, Weissberg, Wang et Walberg, 2004). D'autres programmes d'intervention mettent l'accent sur l'amélioration d'objectifs comportementaux comme le contrôle des émotions, la conscience émotionnelle de soi et des autres, l'empathie, la

maîtrise des impulsions, la résolution de problèmes et la capacité de faire face au stress et aux émotions négatives (Zeidner, Roberts et Matthews, 2002).

Bien que plusieurs études aient souligné les avantages de l'apprentissage social et émotionnel pour ce qui est des attitudes face aux études, du comportement à l'école et du rendement scolaire (Zins, Weissberg, Wang et Walberg, 2004), il existe peu d'études révisées par des pairs qui ont été publiées au sujet de l'efficacité de programmes « purs » de développement de l'intelligence émotionnelle (c'est-à-dire des programmes axés sur la majorité des composantes de l'intelligence émotionnelle par opposition à des variables relevant de l'intelligence autre qu'émotionnelle) (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009; Zeidner, Roberts et Matthews, 2002). Qui plus est, une bonne partie des données publiées porte surtout sur les élèves des écoles élémentaires et secondaires. Par exemple, Greenberg, Kusché, Cook et Quamma (1995) ont utilisé le programme *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) pour améliorer la compréhension, l'expression et le contrôle des émotions chez les enfants. Les chercheurs ont constaté que les élèves considérés comme étant à risque élevé avaient amélioré leur compréhension et leur vocabulaire émotionnels après avoir participé à ce programme. Domitrovich, Cortes et Greenberg (2007) ont examiné les effets du programme PATHS sur un échantillon de 246 enfants de trois et quatre ans. Le programme avait pour but d'améliorer la connaissance émotionnelle, le contrôle inhibiteur, l'attention et la résolution de problèmes. Les résultats de la recherche ont indiqué que les enfants ayant participé au programme PATHS possédaient des compétences émotionnelles et sociales à un niveau beaucoup plus élevé que les enfants qui n'y avaient pas participé.

Le programme *Improving Social Awareness—Social Problem Solving Project* a été élaboré pour les enfants des écoles élémentaires et secondaires (de la maternelle à la 12^e année) et visait à améliorer la conscience émotionnelle, la maîtrise de soi, la résistance émotionnelle, l'adaptabilité et la gestion de la colère et du stress (Elias et Clabby, 1992; Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby et Schuyler, 1986). Les concepteurs du programme en ont évalué l'efficacité auprès des participants six ans après la fin de cette formation et ont constaté que les membres du groupe avaient continué à manifester une amélioration de leurs comportements sociables et une réduction de leurs comportements mésadaptés.

Le *Javelina Emotional Intelligence Program* a été élaboré par la Texas A&M University—Kingsville, et l'université a reçu un prix national de l'American College Personnel Association (ACPA) pour la création de ce programme. Le programme de développement de l'intelligence émotionnelle est enseigné dans tous les collèges d'enseignement général de premier cycle de l'université et met l'accent sur la gestion de soi, la réalisation des objectifs et la responsabilité personnelle. Les chercheurs ont indiqué que les étudiantes et étudiants qui avaient suivi le programme avaient des moyennes pondérées cumulatives (MPC) plus élevées et un taux plus élevé de persévérance scolaire que ceux qui n'avaient pas suivi ce programme (Boyle, 2003; Low et Nelson, 2006). Il faut cependant souligner que ces données sont inédites et n'ont pas été révisées par des pairs.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne (2009) ont effectué l'une des seules études révisées par des pairs à ce jour qui se fondaient sur une conception contrôlée afin de mesurer l'efficacité d'un programme de formation axée sur l'intelligence émotionnelle pour améliorer l'intelligence émotionnelle chez de jeunes adultes. Les auteurs ont élaboré un programme d'intervention qui mettait l'accent sur quatre dimensions de l'intelligence émotionnelle (comprendre les émotions; définir les émotions; exprimer et utiliser les émotions; gérer les émotions). Les résultats ont démontré que les étudiantes et étudiants ayant suivi la formation avaient un niveau beaucoup plus élevé pour ce qui est de l'intelligence émotionnelle globale, ainsi que pour la définition et la gestion des émotions, que ceux qui n'avaient pas participé au programme de formation.

Objectifs de la recherche

Il existe une preuve empirique abondante indiquant un lien entre les compétences émotionnelles et sociales, d'une part, et la réussite et la persévérance scolaires, d'autre part (Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006; Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski, 2004). On a également constaté que l'intelligence émotionnelle est un important indicateur prévisionnel du rendement au travail et de la réussite professionnelle (Bar-On, 2000; [Jordan, Ashkanasy, Härtel et Hooper](#), 2002; Law, Wong et Song, 2004). Une récente enquête effectuée aux États-Unis auprès d'employeurs qui recrutait indiquait que les compétences qu'ils recherchaient surtout chez les récents diplômés des collèges étaient des compétences émotionnelles et sociales, comme les compétences interpersonnelles, la persévérance et le leadership (Shivpuri et Kim, 2004).

Bien qu'il y ait peu d'études à ce sujet, les preuves issues de ces premières recherches semblent indiquer que les compétences émotionnelles et sociales peuvent être améliorées par des programmes d'études et par des interventions (Bar-On, 2000; Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007; Elias et Clabby, 1992; Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby et Schuyler, 1986; Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995; Low et Nelson, 2006; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009). Pour la présente étude, un groupe d'étudiantes et d'étudiants (le groupe d'intervention) devait suivre un cours de premier semestre visant la réussite scolaire intitulé *Technology Career Essentials*. Aux fins de cette étude, le cours *Technology Career Essentials* a été modifié pour inclure un contenu didactique portant sur l'amélioration des compétences émotionnelles et sociales. Puisque nous savons qu'un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants quittent le collège avant la fin du premier semestre, nous avons jugé important d'axer les interventions ou stratégies sur les étudiantes et étudiants de premier semestre. Le cours avait pour but de hausser le niveau d'intelligence émotionnelle des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un cours comprenant déjà quelques éléments didactiques liés à l'intelligence émotionnelle, enseigné par un membre du corps professoral ayant de l'expérience dans ce domaine. Nous espérons qu'une telle intervention auprès d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants de premier semestre entraînerait une amélioration du niveau de réussite scolaire et du taux d'achèvement des études au Collège Fleming. Nous avons posé comme hypothèse que les étudiantes et étudiants qui termineraient un cours de premier semestre (dans ce cas *Technology Career Essentials*) modifié pour inclure un contenu didactique visant à améliorer les

compétences émotionnelles et sociales auraient des niveaux plus élevés d'intelligence émotionnelle qu'un groupe d'étudiantes et étudiants n'ayant pas suivi ce cours.

Méthode

Participation à la recherche

Le groupe d'intervention qui a rempli le questionnaire de prétest (1^{re} étape) comptait 82 étudiantes et étudiants (71 hommes et 11 femmes) de premier semestre suivant le cours *Technology Career Essentials*. Ces étudiantes et étudiants étaient inscrits à différents programmes au collège (p. ex., techniques de génie informatique, technologie de génie informatique, techniques de génie des systèmes de sécurité-incendie et développement de sites Web). L'âge moyen était de 24,65 ans (écart-type = 8,97), et l'âge allait de 18 à 53 ans. Tous les sujets sauf un étaient inscrits à temps plein, et 91 p. 100 des répondants se sont définis comme étant de race caucasoïde/blanche. Plus de la moitié d'entre eux n'avaient pas fait auparavant d'études postsecondaires (61 p. 100), alors que 19 p. 100 avaient déjà suivi quelques cours au collège et 6 p. 100 à l'université, 11 p. 100 avaient obtenu un diplôme collégial et 3 p. 100 un grade universitaire. Le groupe d'intervention qui a rempli le questionnaire de post-test (2^e étape) comptait 60 étudiantes et étudiants (50 hommes et 10 femmes) de premier semestre suivant le cours *Technology Career Essentials*. Le tableau 1 donne de plus amples renseignements sur les participants.

Le groupe de contrôle du prétest (1^{re} étape) comptait 716 étudiantes et étudiants (394 hommes, 309 femmes et 13 qui n'ont pas répondu) inscrits dans un cours de *Communications* de premier semestre. Les étudiantes et étudiants étaient inscrits dans différents programmes au sein des diverses facultés du collège (p. ex., affaires et technologie; droit, justice et services communautaires; métiers spécialisés). L'âge moyen était de 20,93 ans (écart-type = 5,63) et allait de 18 à 54 ans. La majorité des sujets de ce groupe étaient inscrits à plein temps (sauf 12 qui étaient à temps partiel) et 90 p. 100 des répondants se sont définis comme étant de race caucasoïde/blanche. Les trois quarts des étudiantes et étudiants n'avaient pas fait auparavant d'études postsecondaires (74 p. 100), alors que 4 p. 100 avaient déjà suivi quelques cours au collège et 11 p. 100 à l'université, 7 p. 100 avaient obtenu un diplôme collégial et 4 p. 100 un grade universitaire. Le groupe de contrôle du post-test (2^e étape) comptait 326 étudiantes et étudiants inscrits dans un cours de *Communications* de premier semestre (164 hommes, 155 femmes et 7 qui n'ont pas indiqué leur sexe) appariés aux participants de la première étape. Le tableau 1 donne de plus amples renseignements sur les participants. Un sous-groupe (N = 60) du groupe de contrôle du post-test a été formé pour correspondre le plus étroitement possible au groupe d'intervention du post-test pour ce qui est des caractéristiques suivantes : âge, sexe, origine ethnique, moyenne des notes au secondaire et fréquentation antérieure d'un établissement postsecondaire.

Tableau 1

Description des groupes participant (intervention et. contrôle) pour les première et deuxième étapes.

| | Groupe d'intervention (1 ^{re} étape) | Groupe de contrôle (1 ^{re} étape) | Groupe d'intervention (2 ^e étape) | Groupe de contrôle (2 ^e étape) |
|-------------------------------------|---|--|--|---|
| N | 82 | 716 | 60 | 326 |
| Âge moyen | 24,65 | 20,93 | 25,12 | 20,97 |
| % de femmes | 13 % | 43 % | 17 % | 48 % |
| % de race blanche | 91 % | 90 % | 89 % | 91 % |
| % à temps plein | 99 % | 98 % | 98 % | 99 % |
| % ayant déjà fréquenté l'université | 9 % | 15 % | 9 % | 13 % |
| % ayant déjà fréquenté le collège | 30 % | 11 % | 29 % | 11 % |

Matériel

Le questionnaire College Achievement Inventory (CAI)

Le questionnaire CAI est un questionnaire d'autoévaluation du niveau de compétence émotionnelle et sociale comptant 102 éléments. Les étudiantes et étudiants doivent choisir la réponse qui décrit le mieux comment ils se sentent, ce qu'ils pensent et comment ils agissent dans la plupart des situations. Les réponses sont cotées par le sujet selon une échelle de Likert à cinq points, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Le questionnaire comprend quatre échelles d'intelligence émotionnelle, un pointage pour l'intelligence émotionnelle globale et quatre échelles connexes. Les quatre échelles d'intelligence émotionnelle du CAI sont les suivantes :

- la compréhension émotionnelle (comprend des aptitudes comme celle de reconnaître et de nommer des émotions dès qu'on les ressent et de pouvoir les décrire à autrui);
- la conscience psychologique (l'importance que l'on accorde à la conscience de soi et à la nécessité d'essayer de se comprendre et de comprendre les autres; une aptitude à se servir des sentiments pour guider ses comportements);
- l'attention (des aptitudes comme la gestion de soi, la concentration sur la tâche immédiate, l'écoute attentive des autres, l'attention minutieuse apportée aux détails afin d'éviter des erreurs faites par inadvertance, la capacité d'ignorer les distractions, le sens de l'organisation et la capacité de mener les tâches à bien);
- la maîtrise émotionnelle (comprend des aptitudes comme celle d'attendre patiemment, de faire des activités dans le calme lorsqu'il le faut, de ne pas bouger, d'écouter et d'attendre le moment opportun pour répondre).

Les quatre échelles connexes sont les suivantes :

- *l'optimisme (qui comprend des caractéristiques comme la satisfaction de soi, le sentiment de valoir autant que les autres et la fierté de ses réalisations);*
- *l'intégration sociale (qui comprend le sentiment d'être compris par les autres, d'être sur la même longueur d'ondes que les autres et de pouvoir compter sur la compréhension et le soutien moral d'autrui);*
- *l'anxiété de performance (qui se caractérise par l'inquiétude ou la peur dans les situations où l'attention des autres est concentrée sur soi et que l'on s'inquiète ou l'on craint de commettre une bêtise quelconque; cet élément comprend également une préoccupation excessive de l'opinion d'autrui);*
- *l'anxiété sociale (qui se caractérise par des sentiments d'inquiétude, de tension et de malaise dans des situations sociales, ainsi qu'un sentiment d'insécurité à l'égard de ses propres aptitudes sociales).*

Nota : Des cotes élevées pour l'anxiété de performance et l'anxiété sociale indiquent un niveau moindre d'anxiété.

Le groupe d'intervention : Technology Career Essentials

Le groupe d'intervention a suivi un cours modifié de développement de l'intelligence émotionnelle (voir l'annexe A) aux fins de la présente étude. On a élaboré ce cours en s'inspirant des programmes modèles de l'organisme *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (Ciarrochi et Mayer, 2007), du *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations* (Cherniss et Adler, 2005) et de la série *Signature* du *Laboratory for Student Success* (LSS).

Nous avons élaboré le modèle *Positive Connections to Emotional Intelligence* (PCEI), c'est-à-dire le modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle, comme fondement du cours (voir l'annexe D). Le modèle PCEI peut être utilisé par les étudiantes et étudiants pour développer les compétences de l'intelligence émotionnelle qui sont les clés du succès dans leur vie scolaire, professionnelle et personnelle. Il offre une modèle de changement permettant d'analyser, d'apprendre, de comprendre et de développer les compétences émotionnelles et sociales aux niveaux affectif, cognitif, expérientiel et comportemental.

Le modèle et le cours modifié s'inspirent des dimensions de la compétence émotionnelle et sociale adaptées des modèles issus de la recherche empirique sur l'intelligence émotionnelle. Ils empruntent à la théorie du changement intentionnel de Boyatzis (Boyatzis, 2007); au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984); à la science du soi (McCown, Jensen, Freedman et Rideout, 1998); au développement fondé sur les forces (Hodges et Clifton, 2004); au modèle fondé sur les compétences de Mayer et Salovey (1997); au système d'apprentissage émotionnel (Nelson et Low, 2003); enfin, aux enseignements de la psychologie positive—l'étude scientifique et la promotion du fonctionnement humain optimal fondées sur les données scientifiques (Linley et Joseph, 2004). Il s'inspire également des dimensions de la compétence émotionnelle et sociale adaptées des modèles actuels de l'intelligence émotionnelle.

Les compétences émotionnelles et sociales abordées dans le cours comprennent cinq dimensions (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, gestion des relations et prise de décisions créative, souple et responsable) et un total de 17 éléments de compétences (voir la carte des compétences clés du succès à l'annexe B). La liste des compétences clés du succès est adaptée de modèles antérieurs de l'intelligence émotionnelle (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Mayer, Salovey et Caruso, 2000) et des pratiques optimales pour diriger l'apprentissage social et émotionnel nécessaire à la réussite scolaire (Zins, Bloodworth, Weissbert et Walberg, 2004), ainsi que les compétences essentielles favorisant l'employabilité (Conference Board du Canada, 2004) et les compétences fondamentales de Fleming (The Centre for Teaching and Learning, Collège Fleming, 2006).

Procédure

Tous les sujets ont rempli volontairement le questionnaire de prétest de l'inventaire de rendement collégial (*College Achievement Inventory*, ou CAI) en septembre (au cours des deux premières semaines de l'année scolaire 2008-2009) et le questionnaire de post-test du CAI durant les deux dernières semaines du premier semestre de 2008-2009 (les deux premières semaines de décembre). Le groupe d'intervention a rempli le questionnaire CAI sur papier dans le cours de *Technology Career Essentials*, tandis que le groupe de contrôle a rempli le questionnaire CAI en ligne durant un laboratoire informatique du cours de *Communications*.

Les sujets du groupe d'intervention ont assisté au cours *Technology Career Essentials* à raison de 3 heures par semaine (1 heure de cours magistral et 2 heures de séminaire) pendant 15 semaines en tout. Les questions abordées dans les cours comprenaient celles que l'on trouve dans la carte des compétences clés du succès à l'annexe B (p. ex., conscience de soi; gestion de soi; conscience sociale; gestion des relations; prise de décision créative, souple et responsable).

Résultats

Résultats du prétest (première étape)

Étudiantes et étudiants de Fleming comparativement à un échantillon de référence

Les résultats de l'échantillon total (soit le groupe d'intervention et le groupe de contrôle) ont été comparés aux résultats d'une grande base de données de référence d'étudiantes et étudiants du palier postsecondaire (N = 3 718) de plusieurs collèges et universités de l'Ontario. Bien que les résultats obtenus par les étudiantes et étudiants de Fleming ne se soient pas avérés significativement différents de ceux de l'échantillon de référence pour ce qui est de l'IE globale ($p > 0,05$), les étudiantes et étudiants de Fleming ont obtenu des résultats considérablement plus élevés que l'échantillon de référence pour ce qui est de la compréhension émotionnelle, de la maîtrise des émotions, de l'angoisse de performance et de l'angoisse sociale ($p < 0,05$) et

considérablement moins élevés que l'échantillon de référence pour ce qui est de la conscience psychologique ($p < 0,05$).

Sexe

Une série d'analyses a été effectuée pour déterminer s'il y avait des différences selon le sexe dans les résultats du prétest (1^{re} étape) du CAI. Pour l'échantillon total (groupes d'intervention et de contrôle), les femmes ont obtenu de meilleurs résultats pour ce qui est de la conscience psychologique [$t(783) = 6,26, p < 0,05$]. Cependant les hommes ont obtenu de meilleurs résultats pour ce qui est de l'angoisse de performance [$t(783) = 4,06, p < 0,05$] et de l'angoisse sociale [$t(783) = 2,96, p < 0,05$].

Étudiantes et étudiants adultes

Une série d'analyses a été effectuée pour examiner les différences dans les résultats des échelles du CAI au prétest parmi les étudiantes et étudiants adultes (définis comme ayant 22 ans ou plus) et non adultes (21 ans ou moins). Pour l'échantillon total (groupes d'intervention et de contrôle), les étudiantes et étudiants adultes ont obtenu de meilleurs résultats que les non adultes pour ce qui est de la conscience psychologique [$t(792) = 4,68, p < 0,05$], de la maîtrise émotionnelle [$t(792) = 2,66, p < 0,05$] et de l'intelligence émotionnelle globale [$t(792) = 3,71, p < 0,05$]. Les étudiantes et étudiants non adultes, cependant, ont obtenu de meilleures résultats que les adultes pour ce qui est de l'optimisme [$t(792) = 2,22, p < 0,05$] et de l'intégration sociale [$t(792) = 3,07, p < 0,05$].

Programmes d'études

Une série d'analyses a été effectuée pour examiner les différences dans les résultats des échelles du CAI au prétest parmi les étudiantes et étudiants inscrits à divers programmes d'études (affaires et technologie; droit, justice et services communautaires; métiers spécialisés). Les étudiantes et étudiants des programmes d'apprentissage d'un métier spécialisé ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des deux autres programmes pour ce qui est de l'intelligence émotionnelle globale [$F(2, 747) = 5,49, p < 0,05$], de la conscience psychologique [$F(2, 747) = 6,17, p < 0,05$] et de l'intégration sociale [$F(2, 747) = 7,40, p < 0,05$]. Les étudiantes et étudiants des programmes d'apprentissage d'un métier spécialisé ont également eu des résultats inférieurs à ceux du programme de droit, justice et services communautaires pour ce qui est de la compréhension émotionnelle [$F(2, 747) = 3,77, p < 0,05$].

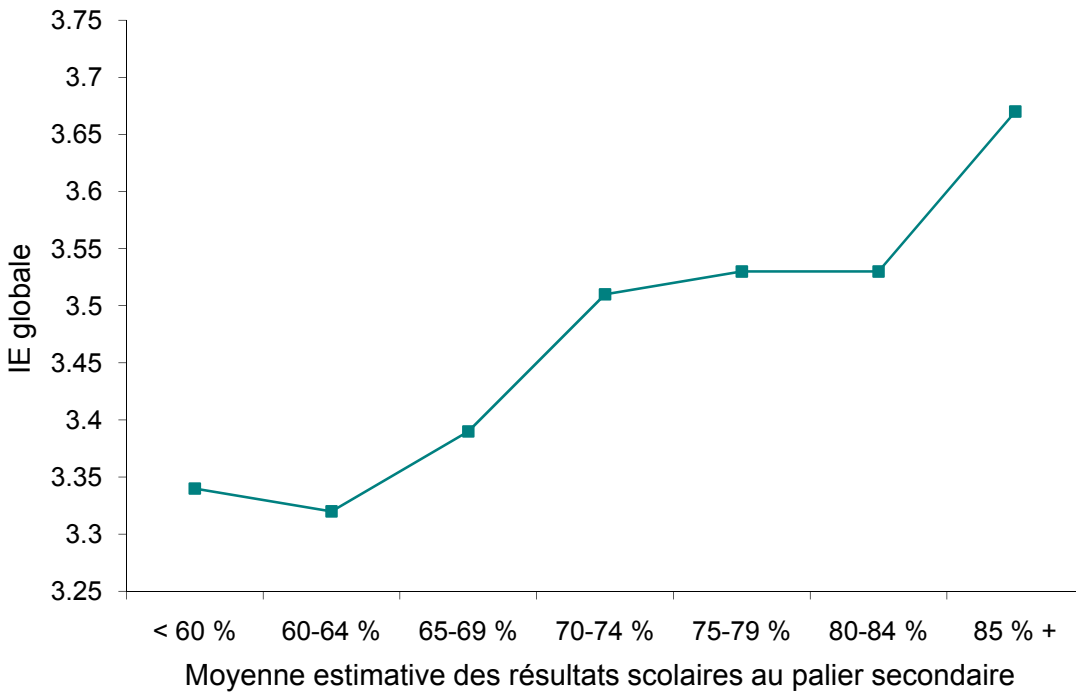
Expérience postsecondaire antérieure

Une série d'analyses a été effectuée pour examiner les différences dans les résultats des échelles du CAI au prétest selon l'expérience postsecondaire antérieure. Les étudiantes et étudiants de l'échantillon total (groupes d'intervention et de contrôle) ont été divisés en groupes selon leur expérience postsecondaire antérieure (jamais fréquenté le collège ou l'université, suivi

des cours au collège ou à l'université, obtenu un diplôme du collège ou de l'université). La seule différence significative entre ces trois groupes s'est manifestée sur le plan de la conscience psychologique [$F(2, 766) = 6,26, p < 0,05$]. Dans ce cas, les étudiantes et étudiants ayant suivi au moins quelques cours ou obtenu un diplôme au collège ou à l'université ont eu des résultats considérablement plus élevés que ceux qui n'avaient jamais fréquenté un établissement postsecondaire. Il faut cependant souligner que lorsque l'on a répété l'analyse en incluant l'âge comme covariable, l'écart n'était plus significatif.

Moyenne des résultats scolaires au palier secondaire

Une série d'analyses a été effectuée pour déterminer s'il y avait des différences significatives dans les résultats du CAI selon la moyenne estimative des résultats scolaires obtenus au palier secondaire. Les étudiantes et étudiants de l'échantillon total (groupes d'intervention et de contrôle) ont été divisés par groupes selon leur moyenne estimative des résultats scolaires obtenus au palier secondaire (moins de 60 p. 100; de 60 à 64 p. 100; de 65 à 69 p. 100; de 70 à 74 p. 100; de 75 à 79 p. 100; de 80 à 84 p. 100; et 85 p. 100 ou plus). On a constaté des différences considérables pour ce qui est de l'intelligence émotionnelle globale [$F(6, 784) = 4,71, p < 0,05$], de la conscience psychologique [$F(6, 784) = 6,09, p < 0,05$], de l'attention [$F(6, 784) = 6,72, p < 0,05$], de la maîtrise émotionnelle [$F(6, 784) = 2,19, p < 0,05$], de l'optimisme [$F(6, 784) = 4,34, p < 0,05$] et de l'intégration sociale [$F(6, 784) = 3,87, p < 0,05$]. Le graphique 1 présente les résultats pour les groupes selon la moyenne estimative des résultats scolaires obtenus au palier secondaire pour l'intelligence émotionnelle globale.



Graphique 1

Moyenne des résultats obtenus pour l'intelligence émotionnelle globale en rapport avec la moyenne estimative des résultats scolaires obtenus au palier secondaire pour l'échantillon total

Groupe d'intervention comparativement au groupe de contrôle apparié

Une série d'analyses a été effectuée pour déterminer s'il y avait des différences quelconques dans les résultats du CAI entre le groupe d'intervention et un groupe de contrôle apparié. Le groupe d'intervention a été apparié de la façon la plus étroite possible, selon l'âge, le sexe, l'origine ethnique, la moyenne des résultats scolaires au palier secondaire et l'expérience postsecondaire antérieure à un échantillon du groupe de contrôle. On n'a constaté aucune différence significative ($p > 0,05$) dans les résultats pour aucune des dimensions du CAI entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle apparié. La moyenne et l'écart-type pour les deux groupes sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Moyennes et écarts-types relatifs aux dimensions du CAI pour le groupe d'intervention et le groupe de contrôle apparié à la première étape

| | Groupe d'intervention | Groupe de contrôle |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|
| | Moyenne (écart-type) | Moyenne (écart-type) |
| Compréhension émotionnelle | 3,77 (0,76) | 3,84 (0,76) |
| Conscience psychologique | 3,30 (0,60) | 3,31 (0,62) |
| Attention | 3,42 (0,72) | 3,49 (0,86) |
| Maîtrise émotionnelle | 3,57 (0,59) | 3,53 (0,72) |
| IE globale | 3,52 (0,46) | 3,54 (0,55) |
| Optimisme | 3,82 (0,69) | 3,85 (0,66) |
| Intégration sociale | 3,72 (0,65) | 3,78 (0,64) |
| Angoisse de performance | 4,17 (0,64) | 4,14 (0,64) |
| Angoisse sociale | 3,48 (0,88) | 3,66 (0,80) |

Résultats du post-test (2^e étape)

Résultats prétest–post-test pour le groupe d'intervention

Malgré que la majorité des résultats du CAI aient été plus élevés à la 2^e étape, pour le groupe d'intervention (celui dont on pouvait comparer les résultats de la 2^e étape à ceux de la 1^{re} étape), on n'a pas constaté de changements significatifs ($p > 0,05$) survenus entre la 1^{re} étape et la 2^e étape. (Voir le tableau 3.)

Tableau 3

Moyennes et écarts-types relatifs aux dimensions du CAI pour le groupe d'intervention à la 1^{re} étape et la 2^e étape

| | 1 ^{re} étape | 2 ^e étape |
|----------------------------|-----------------------|----------------------|
| | Moyenne (écart-type) | Moyenne (écart-type) |
| Compréhension émotionnelle | 3,74 (0,78) | 3,79 (0,86) |
| Conscience psychologique | 3,35 (0,61) | 3,46 (0,65) |
| Attention | 3,47 (0,69) | 3,51 (0,75) |
| Maîtrise émotionnelle | 3,59 (0,58) | 3,48 (0,81) |
| IE globale | 3,53 (0,47) | 3,56 (0,55) |
| Optimisme | 3,89 (0,71) | 3,98 (0,65) |
| Intégration sociale | 3,73 (0,62) | 3,85 (0,69) |
| Angoisse de performance | 4,18 (0,64) | 4,07 (0,76) |
| Angoisse sociale | 3,50 (0,86) | 3,67 (0,90) |

Résultats prétest–post-test pour le groupe de contrôle

Pour le groupe de contrôle, on a constaté une baisse significative des résultats entre la 1^{re} étape et la 2^e étape pour les échelles suivantes du CAI : compréhension émotionnelle [t (325) = 2,10, p < 0,05], attention [t (325) = 4,03, p < 0,05], maîtrise émotionnelle [t (325) = 5,80, p < 0,05], optimisme [t (325) = 2,84, p < 0,05], angoisse de performance [t (325) = 2,24, p < 0,05] et IE globale [t (325) = 4,06, p < 0,05]. Ce groupe affichait une augmentation considérable pour ce qui est de l'angoisse sociale [t (325) = 3,04, p < 0,05]. (Voir tableau 4.)

Tableau 4

Moyennes et écarts-types relatifs aux dimensions du CAI pour le groupe de contrôle à la 1^{re} étape et la 2^e étape (p < 0,05)*

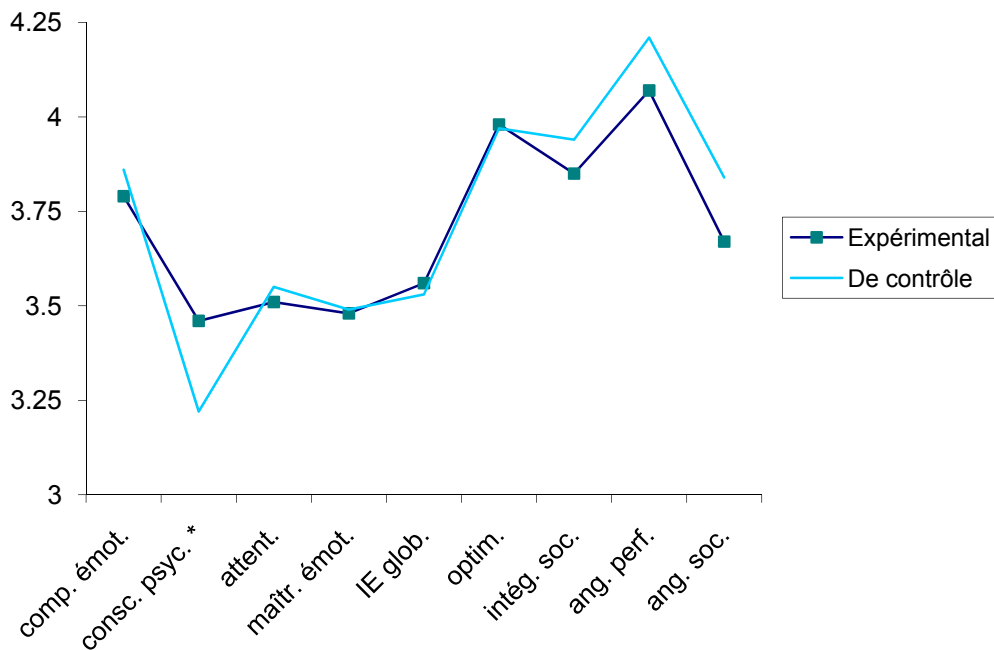
| | 1 ^{re} étape | 2 ^e étape |
|-----------------------------|-----------------------|----------------------|
| | Moyenne (écart-type) | Moyenne (écart-type) |
| Compréhension émotionnelle* | 3,77 (0,75) | 3,70 (0,82) |
| Conscience psychologique | 3,20 (0,63) | 3,24 (0,57) |
| Attention | 3,57 (0,70) | 3,44 (0,75) |
| Maîtrise émotionnelle* | 3,56 (0,63) | 3,38 (0,66) |
| IE globale* | 3,53 (0,47) | 3,44 (0,52) |
| Optimisme* | 3,89 (0,62) | 3,80 (0,70) |
| Intégration sociale | 3,82 (0,64) | 3,81 (0,70) |
| Angoisse de performance* | 4,14 (0,58) | 4,08 (0,67) |
| Angoisse sociale* | 3,54 (0,83) | 3,65 (0,82) |

Résultats prétest–post-test selon les résultats scolaires au palier secondaire

Pour le groupe expérimental, une analyse de variance a révélé que même si les sujets ayant obtenu au palier secondaire des moyennes de moins de 75 p. 100 n'ont pas affiché de changement dans leur IE globale, ceux qui avaient obtenu des moyennes de 75 p. 100 ou plus affichaient une augmentation significative de leur IE globale [$F(1, 58) = 7,27, p < 0,05$]. Pour le groupe de contrôle, une analyse de variance a révélé que tant les sujets ayant obtenu au palier secondaire des moyennes de moins de 75 p. 100 que ceux qui avaient obtenu des moyennes de 75 p. 100 ou plus affichaient une baisse de leur IE globale [$F(1, 322) = 16,27, p < 0,05$].

Résultats prétest–post-test du groupe expérimental comparativement au groupe de contrôle apparié

Le groupe expérimental a été comparé à un groupe de contrôle apparié, et on n'a pas constaté de différences significatives entre les groupes pour aucune des échelles du CAI lors de la 1^{re} étape. Toutefois, à la 2^e étape, le groupe expérimental a obtenu des résultats considérablement plus élevés que le groupe de contrôle pour l'échelle de conscience psychologique du CAI [$t(118) = 2,04, p < 0,05$]. (Voir le graphique 2.)



Graphique 2

Les résultats du CAI pour le groupe expérimental comparativement au groupe de contrôle apparié lors de la 2^e étape (* p < 0,05)

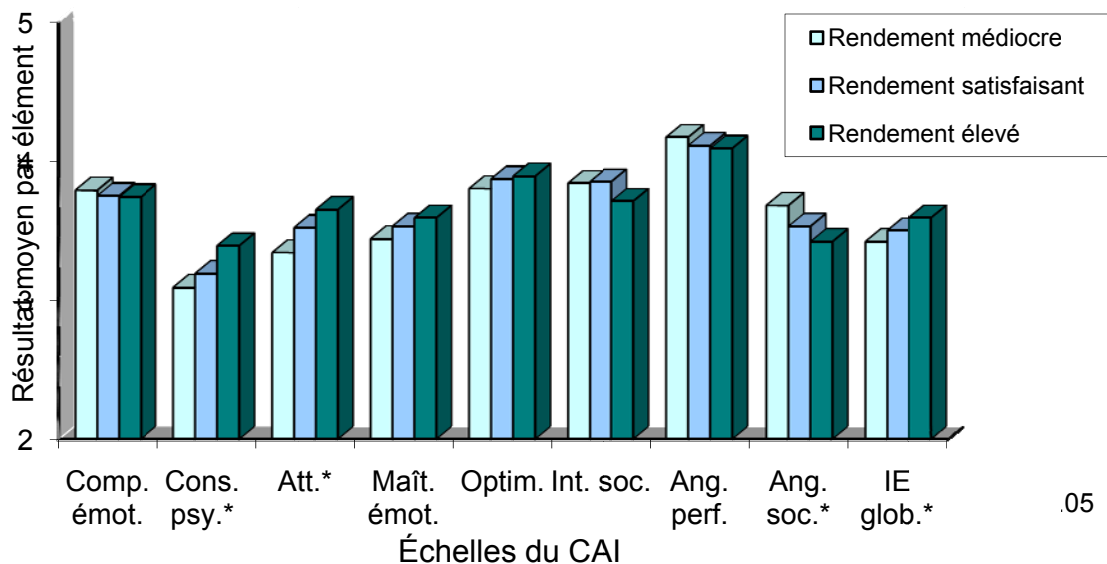
Réussite scolaire

Pour examiner la relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire, on a procédé à une analyse de variance par mesures répétées en prenant la moyenne pondérée cumulative (MPC) comme variable de regroupement pour les groupes d'intervention et de contrôle. On n'a pas constaté d'interaction; la MPC n'avait pas d'incidence sur les variations sur le plan de l'intelligence émotionnelle entre la première et la deuxième étape. De plus, il n'y avait pas de différence de MPC entre les groupes de contrôle et d'intervention.

Une série d'analyses de variance a été effectuée afin de déterminer s'il existait une différence significative dans le CAI lors de la première étape pour les trois groupes divisés selon la MPC. Aux fins de l'étude, les étudiantes et étudiants ayant un rendement médiocre étaient ceux qui avaient obtenu une MPC pour le premier semestre de moins de 1,5 (c'est-à-dire une moyenne de 59 p. 100 ou moins); les étudiantes et étudiants ayant un rendement satisfaisant étaient ceux qui avaient obtenu une MPC inférieure à 3,5 mais supérieure à 1,5 pour le premier semestre, soit une moyenne entre 60 et 79 p. 100; les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé étaient ceux qui avaient obtenu une MPC supérieure à 3,5 pour le premier semestre, soit une moyenne de 80 p.100 ou plus. Les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé avaient

obtenu des résultats bien meilleurs que ceux qui avaient un rendement satisfaisant ou médiocre pour ce qui est des échelles conscience psychologique [F (2, 745) = 11,33, p < 0,05] et intelligence émotionnelle globale [F (2, 745) = 6,64, p < 0,05]. Les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé ou satisfaisant avaient obtenu des résultats bien meilleurs que ceux qui avaient un rendement médiocre pour ce qui est de l'attention [F (2, 745) = 8,87, p < 0,05]. Les étudiantes et étudiants ayant un rendement médiocre, cependant, affichaient des résultats bien meilleurs que ceux qui avaient un rendement élevé pour l'échelle de l'anxiété sociale [F (2, 745) = 4.72, p < 0,05], laquelle est une échelle inversée, ce qui veut dire que les étudiantes et étudiants ayant un rendement médiocre étaient moins sujets à l'anxiété sociale.

Le graphique 3 présente les résultats moyens au CAI selon la réussite scolaire.



Graphique 3

Résultats moyens par élément pour les dimensions du CAI selon le niveau de rendement (médiocre, satisfaisant et élevé)

Persévérance

Pour examiner la relation entre l'intelligence émotionnelle et la persévérance scolaire, on a effectué un test t indépendant (loi de Student). Au sein de l'échantillon entier, 51 étudiantes et étudiants ont quitté leurs études au cours du premier semestre au collège. Comme on ne disposait de résultats pour la 1^{re} étape et pour la 2^e étape que pour deux de ces étudiantes et étudiants, on n'a pu utiliser que les résultats de la 1^{re} étape pour l'analyse. Les 51 étudiantes et

étudiants ont été appariés selon l'âge et le sexe à ceux qui sont revenus au 2^e semestre. Les étudiantes et étudiants n'ont pas été appariés selon le programme d'études parce que l'échantillon était trop petit. À l'aide de tests t indépendants, les résultats du CAI de la 1^{re} étape ont été comparés entre les deux groupes. On n'a pas constaté de différences significatives pour aucune des échelles du CAI ($p < 0,05$). Il a été impossible de déterminer si les étudiantes et étudiants qui avaient quitté le collège avaient des résultats moins élevés à la 1^{re} étape, en raison du nombre insuffisant d'étudiantes et étudiants dans l'échantillon.

Discussion

La présente étude part de l'hypothèse que les étudiantes et étudiants qui allaient suivre au premier semestre un cours modifié comprenant un contenu didactique sur l'intelligence émotionnelle développeraient un niveau d'intelligence émotionnelle plus élevé que ceux qui ne suivaient pas ce cours. Les résultats ont révélé que même si les étudiantes et étudiants qui ont suivi le cours de développement de l'intelligence émotionnelle n'ont pas obtenu de résultats significativement plus élevés pour ce qui est de l'intelligence émotionnelle globale que ceux qui n'avaient pas suivi le cours, ils ont eu des résultats sensiblement plus élevés que ces derniers sur le plan de la conscience psychologique. Il importe de souligner qu'il n'y avait pas de différences significatives sur le plan de l'intelligence émotionnelle entre ces deux groupes au début du semestre. Comme nous l'avons déjà dit, bien peu d'études empiriques ont fait enquête sur l'efficacité d'un programme « pur » de développement de l'intelligence émotionnelle, surtout au palier postsecondaire. Toutefois, les résultats de la présente étude sont semblables à ceux de recherches précédentes qui ont constaté qu'un cours de développement de l'intelligence émotionnelle était efficace pour élever le niveau d'intelligence émotionnelle, et en particulier la conscience de soi (p. ex., Elias et Clabby, 1992; Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby et Schuyler, 1986; Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007; Greenberg, Kusché, Cook et Quamma, 1995; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009).

La conscience psychologique est l'importance que l'on accorde à la conscience de soi et à la nécessité d'essayer de se comprendre soi-même et de comprendre les autres. Les travaux antérieurs de recherche ont démontré que la conscience psychologique est un important facteur de la réussite et de la persévérance scolaires (Parker, Bond et Wood, 2007; Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006). La conscience psychologique est peut-être un important indicateur prévisionnel de la réussite scolaire parce qu'elle permet aux étudiantes et étudiants d'affronter la transition vers le collège ou l'université, une transition que ces derniers ont dit trouver particulièrement stressante (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston et Brower, 1987; Stewart et Healy, 1985). En fait, la première année de collège ou d'université est souvent considérée par les étudiantes et les étudiants comme étant plus stressante que leurs dernières années d'études (Ross, Niebling et Heckert, 1999). Et ce stress ne touche pas que les étudiantes et étudiants suivant le cheminement typique; les étudiantes et étudiants adultes (qu'ils aient ou non déjà eu une expérience postsecondaire) ont également déclaré ressentir de

l'anxiété et de la crainte au moment de commencer leurs études au collège ou à l'université (Phillips, 1986; Steele, Lauder, Caperchione et Anastasi, 2005).

Les études récentes ont démontré que l'intelligence émotionnelle peut atténuer les effets d'événements stressants (Ciarrochi, Deane et Anderson, 2002; Slaski et Cartwright, 2002). Une autre étude a révélé que les personnes ayant un niveau élevé d'intelligence émotionnelle abordaient les situations stressantes davantage comme un défi que comme une menace, et qu'elles avaient un degré plus élevé d'auto-efficacité pour les aider à faire face aux facteurs de stress (Mikolajczak et Luminet, 2008).

Les étudiantes et étudiants ayant une plus grande conscience psychologique pourraient être mieux en mesure de faire face au niveau élevé de stress qui survient durant la période de transition du premier semestre et durant d'autres périodes plus exigeantes, comme les examens au milieu et à la fin du semestre (Beitel, Ferrer et Cecero, 2005). La conscience psychologique pourrait également être associée à la réussite et à la persévérance scolaires parce que les étudiantes et étudiants ayant un niveau plus élevé de conscience psychologique sont plus susceptibles d'être conscients de leurs difficultés personnelles et scolaires et, par conséquent, plus susceptibles de demander de l'aide lorsqu'ils en ont besoin (Beitel, Ferrer et Cecero, 2005; McCallum et Piper, 1997).

Les résultats ont révélé que les étudiantes et étudiants qui avaient suivi le cours de développement de l'intelligence émotionnelle n'avaient pas obtenu des résultats significativement plus élevés sur le plan de l'intelligence émotionnelle globale que ceux qui n'avaient pas suivi le cours. Ce résultat pourrait s'expliquer par la courte durée de l'étude (le post-test a été donné durant la 13^e semaine d'un cours de 15 semaines), puisque selon Kirkpatrick (1998), l'évaluation de l'efficacité d'un programme de formation devrait être effectuée après que les connaissances et compétences acquises aient eu une chance de mûrir et d'être appliquées. Il est fort possible que les étudiantes et étudiants qui ont suivi le cours constatent un approfondissement de leur conscience psychologique qui leur permettra d'améliorer les autres dimensions de l'intelligence émotionnelle durant les semestres ultérieurs. McCallum et Piper (1997) ont indiqué que les personnes ayant une forte conscience psychologique ont la lucidité nécessaire pour examiner leurs problèmes personnels et procéder à des changements de comportement intentionnels et dirigés. De plus, les étudiantes et étudiants qui ont amélioré leur niveau de lucidité et de conscience de soi grâce au cours de développement de l'intelligence émotionnelle devraient être mieux préparés à faire face aux exigences du collège (Mikolajczak, Luminet et Menil, 2006), et nous prévoyons qu'ils amélioreront leur capacité d'attention (c.-à-d., la gestion de soi), leur compréhension émotionnelle leur maîtrise émotionnelle au cours des semestres ultérieurs. Des études futures devraient inclure une post-évaluation après la première année d'études pour déterminer si les niveaux d'intelligence émotionnelle s'améliorent lorsque les étudiantes et étudiants ont plus de temps pour approfondir et appliquer leurs compétences. Malheureusement, il était impossible de procéder à un autre test auprès du groupe expérimental et du groupe de contrôle apparié en septembre 2009 dans le cadre de la présente étude parce qu'elle a reçu une approbation déontologique uniquement pour le semestre de septembre 2008.

Bien que les étudiantes et étudiants ayant suivi le cours de développement de l'intelligence émotionnelle aient amélioré leurs résultats pour toutes les échelles de l'intelligence émotionnelle sauf une (la maîtrise émotionnelle), les changements observés n'étaient pas considérés comme significatifs d'un point de vue statistique. Cela peut être attribuable au fait que ces étudiantes et étudiants avaient un degré moindre de conscience psychologique qu'un échantillon de référence et que deux cohortes précédentes d'étudiantes et d'étudiants du Collège Fleming avant de commencer le cours de développement de l'intelligence émotionnelle. Les études ont démontré qu'il faut un niveau raisonnable de conscience psychologique pour pouvoir participer de manière efficace à un programme visant un changement comportemental (McCallum et Piper, 1997). Si les étudiantes et étudiants possédaient un faible degré de conscience psychologique au début du cours, peut-être n'avaient-ils pas suffisamment de lucidité pour effectuer des changements significatifs durant le premier semestre. Comme nous l'avons déjà mentionné, on pourra peut-être remarquer des améliorations au cours des semestres ultérieurs.

L'absence de résultats significatifs peut aussi s'expliquer par les légères améliorations dans la conscience de soi de quelques étudiantes et étudiants durant le semestre, qui les ont menés à évaluer leurs niveaux d'intelligence émotionnelle avec plus d'exactitude au post-test. La personne chargée du cours a rencontré tous les étudiants et étudiantes pour une séance de rétroaction après le post-test. Durant un entretien avec un étudiant dont le niveau d'intelligence émotionnelle avait diminué après la fin du cours, ce dernier a expliqué que sa conscience de soi était tellement accrue et qu'il avait tellement appris au sujet de lui-même durant le cours, qu'il avait l'impression d'avoir répondu aux questions de manière beaucoup plus franche et plus lucide dans l'auto-évaluation à l'étape du post-test qu'il ne l'avait fait durant l'évaluation initiale de l'intelligence émotionnelle. Il est possible que d'autres étudiantes et étudiants soient dans la même situation.

Le volume de devoirs exigé pour le cours modifié de développement de l'intelligence émotionnelle peut également expliquer les résultats de l'étude. Dans les évaluations de rétroaction, bien des étudiantes et étudiants ont indiqué que le volume de devoirs dans ce cours était trop élevé comparativement aux autres cours. Cela a peut-être eu un effet sur l'évaluation de la 2^e étape parce que quelques étudiantes et étudiants ont indiqué qu'ils n'avaient pas le temps d'assister à une autre séance d'auto-évaluation durant la période la plus occupée du semestre (c'est-à-dire lorsqu'ils avaient de nombreux travaux scolaires à remettre pour d'autres cours). Les étudiantes et étudiants ont eu du mal à faire face au volume de devoirs donné chaque semaine, et ils se sont peut-être sentis frustrés lorsqu'on leur a demandé de remplir une autre évaluation.

La disparité sur le plan du sexe dans l'échantillon peut également expliquer les résultats non significatifs. L'échantillon comprenait surtout des hommes (soit 50 hommes et 10 femmes dans le groupe d'intervention). Il existe une preuve abondante indiquant que les femmes ont généralement de meilleurs résultats que les hommes pour ce qui est de l'intelligence émotionnelle (Van Rooy et Viswesvaran, 2004), et dans l'échantillon total de la présente étude, les femmes avaient des niveaux plus élevés de conscience psychologique que les hommes au début du semestre. Les résultats auraient peut-être été différents si le groupe suivant le cours de

développement de l'intelligence émotionnelle avait compris plus de femmes. Si le groupe avait été réparti de façon plus égale entre les sexes, les femmes qui avaient dès le départ un niveau plus élevé de conscience psychologique auraient peut-être affiché une plus grande amélioration de l'intelligence émotionnelle globale à la fin du semestre (McCallum et Piper, 1997). Ceci étant dit, nous ne savons pas si les femmes étudiant en technologie auraient eu des niveaux plus élevés de conscience psychologique au début de l'étude que les groupes de contrôle au début de l'étude si plus d'étudiantes en technologie avaient participé à l'étude.

Le groupe d'intervention était entièrement composé d'étudiantes et d'étudiants en technologie, et on peut penser qu'ils avaient choisi un programme de technologie parce qu'ils étaient plus intéressés à manipuler du matériel informatique et des applications de logiciels qu'à travailler auprès de personnes. Par exemple, quelques étudiantes et étudiants dans le cours ont indiqué que jamais auparavant ils n'avaient parlé de leurs émotions, et certains étaient réticents à l'idée de remplir une évaluation axée sur leur conscience de soi. Des étudiantes et étudiants ont fait des observations comme « ce que je veux c'est d'apprendre des choses au sujet de l'informatique et de l'ingénierie, pas au sujet des gens », « tout ça est parfaitement inutile », « tout ce que je veux c'est d'être devant un ordinateur parce qu'ainsi je n'aurai pas affaire aux gens » et « parler de ses émotions est un signe de faiblesse ». Si le groupe d'intervention était composé d'étudiantes et étudiants de divers programmes d'études, on obtiendrait possiblement des résultats indiquant une augmentation plus significative des niveaux d'intelligence émotionnelle (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009).

Les résultats peuvent aussi s'expliquer par le fait que les étudiantes et étudiants ont rempli le post-test d'évaluation de l'intelligence émotionnelle durant les deux dernières semaines du semestre. C'est pour eux une période particulièrement stressante en raison de la multitude de devoirs, de tests et d'examens auxquels ils font face en cette période de l'année scolaire. Ils ont peut-être ressenti le besoin de répondre au post-test le plus rapidement possible afin de consacrer plus de temps à leurs autres obligations scolaires. Par exemple, plusieurs étudiantes et étudiants ont dit qu'ils s'étaient sentis pressés par le temps durant la post-évaluation parce qu'ils voulaient la remplir au plus vite pour pouvoir terminer les travaux qu'ils avaient dans d'autres cours.

Le moment où le post-test a été rempli peut également expliquer la baisse des niveaux d'intelligence émotionnelle entre le prétest et le post-test chez les étudiantes et étudiants qui n'avaient pas suivi le cours modifié de développement de l'intelligence émotionnelle. Le simple fait que les étudiantes et étudiants qui avaient suivi le cours ont affiché des niveaux relativement stables d'intelligence émotionnelle semble indiquer qu'ils avaient acquis certaines compétences utiles qui les avaient aidés à résister au stress ressenti à la fin du semestre. Mikolajczak, Luminet et Menil (2006) ont constaté que les étudiantes et étudiants ayant un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle avaient également un niveau plus élevé d'auto-efficacité pour faire face aux examens. Cela était dû en partie à la façon dont les étudiantes et étudiants ayant un niveau élevé d'intelligence émotionnelle abordaient la période d'examen : ils se sentaient moins menacés par la période d'examen et étaient donc mieux en mesure d'y faire face.

Les résultats de la présente étude appuient également la notion qu'il existe une relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire. Par exemple, l'étude indiquant que les étudiantes et étudiants qui avaient estimé que leur moyenne au palier secondaire était de 80 à 84 p. 100 ou de 85 p. 100 ou plus ont obtenu des résultats considérablement plus élevés pour l'intelligence émotionnelle globale, la conscience psychologique, l'attention, la maîtrise émotionnelle, l'optimisme et l'intégration sociale que les étudiantes et étudiants qui avaient estimé que leur moyenne au palier secondaire était inférieure à 80 p. 100. De plus, les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé (soit une moyenne de 80 p. 100 ou plus) ont obtenu des résultats sensiblement meilleurs que ceux qui avaient un rendement satisfaisant (soit une moyenne de 59 à 79 p. 100) et que ceux qui avaient un rendement médiocre (soit une moyenne de moins de 59 p. 100) pour ce qui est de la conscience psychologique et de l'intelligence émotionnelle globale. Les étudiantes et étudiants ayant un rendement élevé ou satisfaisant ont obtenu des résultats bien meilleurs pour ce qui est de l'attention comparativement à ceux qui avaient un rendement médiocre. Ces résultats correspondent aux résultats de recherches antérieures qui ont démontré que la conscience psychologique (ou la conscience de soi) et l'attention (ou la gestion de soi) sont d'importantes variables associées à la réussite scolaire (Parker, Bond et Wood, 2007; Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006).

On peut trouver d'autres confirmations de la relation entre l'intelligence émotionnelle et la réussite scolaire en examinant les changements survenus dans le niveau d'intelligence émotionnelle entre le prétest et le post-test à la lumière des moyennes obtenues au palier secondaire (75 p. 100 ou plus comparativement à moins de 75 p. 100). On a constaté après le cours modifié une hausse significative du niveau d'intelligence émotionnelle globale chez les étudiantes et étudiants ayant suivi ce cours qui avaient eu une moyenne de 75 p. 100 ou plus au palier secondaire, mais aucun changement chez ceux qui avaient eu une moyenne de moins de 75 p. 100. Par ailleurs, les étudiantes et étudiants qui n'avaient pas suivi le cours de développement de l'intelligence émotionnelle affichaient une baisse sensible de leur niveau d'intelligence émotionnelle globale, qu'ils aient eu une moyenne au secondaire de moins de 75 p. 100, ou de 75 p. 100 ou plus. Ces résultats confirment les conclusions d'études antérieures (Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor, 2006; Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski, 2004).

La présente étude a également examiné la relation entre l'intelligence émotionnelle et la persévérance scolaire. De l'échantillon entier (N = 798), 51 étudiantes et étudiants ont abandonné durant le premier semestre. Les résultats n'ont indiqué aucune différence notable dans les niveaux d'intelligence émotionnelle entre le groupe d'étudiantes et d'étudiants ayant abandonné et un échantillon apparié d'étudiantes et d'étudiants qui sont revenus au deuxième semestre. Ces résultats ne correspondent pas aux conclusions d'études antérieures effectuées par Parker, Bond, Wood, Eastabrook et Taylor (2006), qui avaient conclu que les étudiantes et étudiants qui quittaient l'université après le premier semestre avaient un niveau sensiblement moins élevé d'intelligence émotionnelle que ceux qui persévéraient. La disparité de ces résultats peut être attribuable aux moments où la persévérance a été mesurée (après le premier semestre ou après la première année) et au fait que l'échantillon d'étudiantes et étudiants qui avaient

abandonné leurs études était très petit. Les étudiantes et étudiants qui abandonnent leurs études dès le premier semestre ont peut-être un niveau plus élevé de conscience psychologique que ceux qui attendent à la fin de l'année scolaire au complet (on peut en effet penser qu'ils ont été capables de se rendre compte plus tôt que ce programme d'études ne leur convenait pas). On ne sait pas non plus si les étudiantes et étudiants qui sont partis ont tout simplement changé de programme d'études ou d'établissement d'enseignement (Finnie et Qiu, 2008).

La présente étude avait ses propres limites. Une de ces limites était la taille de l'échantillon pour le groupe d'étudiantes et étudiants qui ont suivi le cours de développement de l'intelligence émotionnelle. Au départ, 80 étudiantes et étudiants s'étaient inscrits, mais 12 ont abandonné le cours (11 hommes et 1 femme), ce qui laissait seulement 60 étudiantes et étudiants aux fins de l'analyse. Un échantillon plus nombreux aurait peut-être donné des résultats différents. Il était également difficile de généraliser puisque l'échantillon comprenait surtout des hommes de race blanche. Les travaux futurs de recherche devraient utiliser un échantillon plus nombreux et plus diversifié. La présente étude mettait également l'accent sur une infime portion de la population étudiante engagée dans un programme d'étude très précis (programme de technologie). Les études futures devraient élargir le groupe d'intervention visé afin d'inclure d'autres champs d'études (p.ex., droit et justice, service communautaires, affaires, soins infirmiers).

Références

- Bandura, A. (2001). « Social cognitive theory: An agentic perspective », *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). « Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) », in R. Bar-On et J. D. A. Parker (dir.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short form (EQ-i: Short): Technical manual*. Toronto : Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Maree, J. G. et Elias, M. J. (dir.). (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Johannesburg : Heinemann Publishers.
- Bar-On, R. et Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i: YV: Technical manual*. Toronto : Multi-Health Systems.
- Beitel, M., Ferrer, E. et Cecero, J. (2004). « Psychological mindedness and cognitive style », *Journal of Clinical Psychology*, 60, 567–582.
- Beitel, M., Ferrer, E. et Cecero, J. (2005). « Psychological mindedness and awareness of self and others », *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 739–750.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York : Wiley.
- Boyatzis, R. E. (1994). « Stimulating self-directed learning through the managerial assessment and development course », *Journal of Management Education*, 18(3), 304–323.
- Boyatzis, R. E. (2007). « Developing emotional intelligence through coaching for leadership, professional and occupational excellence », in R. Bar-On, J. G. Maree et M.J. Elias (dir.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Johannesburg : Heinemann Publishers.
- Boyle, J. R. (2003). *An analysis of an emotional intelligence skills development training program and student achievement and retention*. Données brutes inédites, Texas A&M University—Kingsville.

Brooks, J. H. et DuBois, D. L. (1995). « Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college », *Journal of College Student Development*, 36, 347–360.

Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. et Brower, A. M. (1987). « Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition », *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178–1191.

Carter, C., Bishop, J., Kravits, S. L. et Maurin, P. J. (2007). *Keys to success* (4^e éd. can). Toronto : Prentice-Hall.

The Centre for Learning and Teaching, Fleming College. (2006). *Guidelines for writing course outlines: Essential employability skills and Fleming core competencies*. Consulté le 3 juin 2008 à http://flemingclt.ca/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=97

Cherniss, C. et Adler, M. (2005). *Promoting emotional intelligence in organizations: Guidelines to help you design, implement, and evaluate effective programs*. Alexandria, VA : American Society for Training and Development.

Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K. et Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. New Brunswick, NJ : Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University.

Ciarrochi, J. et Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York : Psychology Press.

Ciarrochi, J., Deane, F. P. et Anderson, S. (2002). « Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health », *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.

Clifton, D. O. (1997). *The self-reflection scale*. Princeton, NJ : The Gallup Organization.

Conference Board du Canada. (2004). *Employability Skills 2000+*. Consulté le 2 juin 2008 à <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/employability-skills.htm>

Corman, J., Barr, L. et Caputo, T. (1992). « Unpacking attrition: A change of emphasis », *Canadian Journal of Higher Education*, 22, 14–27.

Covey, S. R. (1990). *The seven habits of highly effective people: Powerful lessons in personal change*. New York : Fireside.

Dietsche, P. H. J. (1990). « Freshman attrition in a college of applied arts and technology of Ontario », *Canadian Journal of Higher Education*, 20, 65–84.

Domitrovich, C. E., Corest, R. C. et Greenberg, M. T. (2007). « Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum », *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91.

Donner, A. et Lazar, F. (2000). « Measuring graduation and attrition at Ontario Colleges: A discussion of measurement issues and their usefulness as indicators of student success ». Consulté le 3 mars 2009 à http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED447847&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED447847

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. et Stough, C. (2008). « Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents », *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10–17.

Downing, S. (2008). *On course: Strategies for creating success in college and in life*. Boston : Houghton Mifflin.

Elias, M. J. et Clabby, J. (1992). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco : Jossey-Bass.

Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. et Schuyler, T. (1986). « Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors », *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 259–275.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. et Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Finn, J. D. et Rock, D. A. (1997). « Academic success among students at risk for school failure », *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.

Finnie, R. et Qiu, H. (2008). *The patterns of persistence in post-secondary education in Canada: Evidence from the YITS-B Dataset—A MESA Project research paper*. Toronto : Educational Policy Institute.

Freedman, J. (2003). « Key lessons from 35 years of social-education: How Self-Science builds self-awareness, positive relationships, and healthy decision-making », *Perspectives in Education* 2(4), 69–80.

Gerdes, H. et Mallinckrodt, B. (1994). « Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention », *Journal of Counseling and Development*, 72, 281–288.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York : Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston : Harvard Business School Press.
- Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Greenberg, M. T., Kusché C. A., Cook, E. T. et Quamma, J. P. (1995). « Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum », *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Greenberg, M. T., Kusché, C. A. et Riggs, N. (2004). « The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success », in J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 113–134). New York : Teachers College Press.
- Hammill, G. (décembre 2005). « Mixing and managing four generations of employees », *FUE Magazine*. Consulté le 5 avril 2009 à <http://www.fdu.edu/newspubs/magazine/05ws/generations.htm>
- Hodges, T. D. et Clifton, D. O. (2004). Strengths. In J. M. Burns (dir.), *The encyclopedia of leadership*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J. et Hooper, G. S. (2002). « Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus », *Human Resource Management Review*, 12, 195–214.
- Kelley, R. E. (1998). *How to be a star at work*. New York : Times Books.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts F. et Williamson J. (2004). « Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum », *Journal of Educational Psychology in Practice*, 20, 221–240.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels* (2^e éd.). San Francisco : Berrett-Koehler.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. et Boyatzis, R. E. (1970). « Goal-setting and self-directed behaviour change », *Human Relations*, 23(5), 439–457.

Kusché, C. A. (2002) « Psychoanalysis as prevention: Using PATHS to enhance ego development, object relationships, and cortical integration in children », *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4, 283–301.

Law, S., Wong, C. et Song, L. (2004). « The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies », *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.

Leonard, D. (1996). *The impact of learning goals on self-directed change in management development and education*. Thèse de doctorat inédite, Case Western Reserve University, Cleveland, OH.

Linley, P. A. et Joseph, S. (dir.). (2004). *Positive psychology in action*. Hoboken, NJ : Wiley.

Low, G. R. et Nelson, D. B. (2006). *Emotional intelligence and college success: A research-based assessment and intervention model*. Mémoire soumis au Center for Education Development & Evaluation Research (CEDER), Kingsville, TX.

Matusky, J. G. (2001). « Retention efforts take hold », *University Affairs*, 42, 19–22.

Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). « What is emotional intelligence? », in P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-34). New York : Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. et Caruso, D. R. (2000). « Models of emotional intelligence », in R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge : Cambridge University Press.

McCallum, M. et Piper, W. E. (1997). « The psychological mindedness assessment procedure », in M. McCallum et W. E. Piper (dir.), *Psychological mindedness: A contemporary understanding* (pp. 27–58). Mahwah, NJ : Erlbaum.

McCown, K. A., Jensen, A. L., Freedman, J. et Rideout, M. (1998). *Self-Science: The emotional intelligence curriculum*. San Francisco : Six Seconds.

Mikolajczak, M. et Luminet, O. (2008). « Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study », *Personality and Individual Differences*, 44, 1445-1453.

Mikolajczak, M., Luminet, O. et Menil, C. (2006). « Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism », *Psicothema*, 18, S79-S88.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. et Hansenne, M. (2009). « Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? », *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41.

Nelson, D. B. et Low, G. R. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.

Nelson, D. B., Low, G. R. et Ellis, R. (2007). « Emotional intelligence: A transformative theory and applied model of positive personal change », *Annals of the American Psychotherapy Association*. Consulté à <http://www.annalsofpsychotherapy.com/articles/winter07.php?topic=article11>

Parker, J. D. A., Austin, E. J., Hogan, M. J., Wood, L. M. et Bond, B. J. (2005). « Alexithymia and academic success: Examining the transition from high school to university », *Personality and Individual Differences*, 38, 1257–1267.

Parker, J. D. A., Bond, B. J. et Wood, L. M. (2007). *Impact of emotional intelligence on first semester success at Sir Sandford Fleming College*. Peterborough, ON : Trent University, Emotion and Health Research Laboratory.

Parker, J. D. A., Bond, B. J., Wood, L. M., Eastabrook, J. et Taylor, R. (2006). *Emotional intelligence at Sir Sandford Fleming College: Impact on academic success*. (Rapport de recherche n° 27). Peterborough, ON : Université Trent, Emotion and Health Research Laboratory.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Iron Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. A., Bond, B. J. et Hogan, M. J. (2004). « Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? », *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.

Parker, J. D. A., Duffy, J., Wood, L. M., Bond, B. J. et Hogan, M. J. (2005). « Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university », *Journal of First-Year Experience and Students in Transition*, 17, 67-78.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. et Majeski, S. (2004). « Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university », *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.

Parker, J. D. A., Wood, L. M. et Bond, B. J. (sous presse). *College Achievement Inventory (CAI): Technical manual*. Peterborough, ON : EHRL Press.

Phillips, C. J. (1986). « Full-time mature students in higher education: A survey of their characteristics, experiences and expectations », *British Educational Research Journal*, 12(3), 289-308.

Pool, C. R. (1997). « Up with emotional health », *Educational Leader*, 54, 12–14.

Rath, T. C. (2002). *Measuring the impact of Gallup's strengths-based development program for students*. Princeton, NJ : The Gallup Organization.

Ross, S. E., Niebling, B. C. et Heckert, T. M. (1999). « Sources of stress among college students », *College Student Journal*, 32, 312–317.

Saks, A. M. (1995). « Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment », *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 211–225.

Shivpuri, S. et Kim, B. (2004). « Do employers and colleges see eye-to-eye? College student development and assessment », *NACE Journal*, 65, 37–44.

Slaski, M. et Cartwright, S. (2002). « Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers », *Stress and Health*, 18, 63–68.

Steele, R., Lauder, W., Caperchione, C. et Anastasi, J. (2005). « An exploratory study of the concerns of mature access to nursing students and the coping strategies used to manage these adverse experiences », *Nurse Education Today*, 7, 573–579.

Stewart, A. J. et Healy, J. M. (1985). « Personality and adaptation to change », in R. Hogan et W. Jones (dir.), *Perspectives on personality: Theory, measurement, and interpersonal dynamics* (pp. 117–144). Greenwich, CT : JAI Press.

Tannenbaum, S. I. et Yukl, G. (1992). « Training and development in work organizations », *Annual Review of Psychology*, 43, 399–441.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^e éd.). Chicago : University of Chicago Press.

Van Rooy, D. L. et Viswesvaran, C. (2004). « Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net », *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71–95.

Vinokur, A. D., Price, R. H. et Schul, Y. (1995). « Impact of the JOBS intervention on unemployed workers varying in risks for depression », *American Journal of Community Psychology*, 23, 39–74.

Zeidner, M., Roberts, R. D. et Matthews, G. (2002). « Can emotional intelligence be schooled: A critical review », *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.

Zins, J. E., Bloodworth, M., Weissbert, R. P. et Walberg, R. P. (2004). « The scientific base linking social and emotional learning to school success », in J. E. Zins, R. P. Weissberg,

M. C. Wang et H. J. Walberg (dir.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York : Teachers College Press.

Zins, J. E., Elias, M. J., Greenberg, M. T. et Weissberg, R. P. (2000). « Promoting social and emotional competence in children », in K. M. Minke et G.C. Bear (dir.), *Preventing school problems—promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 71-100). Bethesda, MD : National Association of School Psychologists.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York : Teachers College Press.

Annexe A

Schéma du cours modifié de développement de l'intelligence émotionnelle

Bien des gens apprennent de manière visuelle (Felder et Brent, 2005). Nous avons donc élaboré un modèle visuel évoquant quelque chose de concret pour les apprenantes et apprenants dans la forme d'un symbole qu'ils voient tous les jours lorsqu'ils allument leurs ordinateurs ou appareils électroniques, c'est-à-dire le bouton d'alimentation. Nos apprenantes et apprenants sont constamment « connectés » à des gens par des appareils qu'ils mettent en marche en appuyant sur le bouton d'alimentation. Sans la source d'énergie qui alimente le système, ils ne peuvent réussir à se connecter à des réseaux électroniques de relations émotionnelles et sociales (p. ex., courriel, causerie MSN, Facebook, Twitter, My Space, téléphone cellulaire). Nous avons pris le concept de ces connexions électroniques qui sont si populaires et avons créé un modèle parallèle appelé *Power for Positive Connections to Academic, Career and Personal Success* (source d'énergie pour des connexions positives à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle). Lorsque les apprenantes et apprenants ont développé les compétences faisant partie de ce modèle, ils peuvent puiser à cette source pour se connecter au succès dans tous les domaines de leur vie. Vous trouverez à l'annexe C une illustration de notre modèle visuel de la carte des compétences clés du succès, lesquelles sont énumérées à l'annexe B. Ce modèle visuel de la carte des compétences clés du succès était montré aux étudiantes et étudiants toutes les semaines, le ou les sujets de la leçon de la semaine étant mis en relief. Lorsqu'on appuie sur le bouton d'alimentation, la ligne centrale dans la partie supérieure (indiquée avec des lignes à tirets dans notre modèle) met en marche l'équipement (ainsi que les compétences sociales et émotionnelles qui sont les clés du succès). Cet outil motive les apprenantes et apprenants à mettre en œuvre les compétences nécessaires à la réussite. Dans notre modèle, cette importante partie indiquant la mise sous tension est nommée « conscience de soi ». La conscience de soi est au cœur même de l'intelligence émotionnelle et comprend la conscience émotionnelle, l'évaluation exacte de soi et un état d'esprit personnel positif qui comprend la confiance en soi (Cherniss et Adler, 2005).

La première compétence, la *conscience émotionnelle*, est la capacité de reconnaître et de nommer les sentiments et les émotions chez soi et chez les autres dès qu'ils se manifestent et de comprendre pourquoi ces émotions surviennent. Dans l'inventaire du rendement au collège (CAI), cette conscience de soi est appelée « conscience psychologique ». Les apprenantes et apprenants qui possèdent cette compétence à un niveau élevé comprennent également comment leurs sentiments influencent ce qu'ils *pensent, font et disent*; ils savent clairement quels sont *leurs valeurs et objectifs*; ils savent que lorsqu'ils agissent sans tenir compte de leurs valeurs ou à l'encontre de leur intérêt ou de celui des autres, ils gaspillent leur énergie, ce qui peut les mener au surmenage ou à l'échec (Cherniss et Adler, 2005).

La deuxième compétence liée à la conscience de soi est *l'évaluation exacte de soi*. Les apprenantes et apprenants qui possèdent cette compétence à un niveau élevé connaissent bien leurs forces et leurs faiblesses. Une étude menée auprès de quelques centaines de questionnaires de 12 organismes différents a établi que la capacité de s'évaluer avec exactitude

était associée à un rendement supérieur (Boyatzis, 1982). Une étude menée auprès de quelques centaines de travailleurs du savoir a aussi révélé que l'on trouvait cette compétence essentielle chez ceux qui avaient un rendement exceptionnel (Kelley, 1998).

La troisième compétence associée à la conscience de soi est l'*état d'esprit personnel positif*, ce qui comprend la *confiance en soi*. Des études ont démontré que la confiance en soi est associée à un rendement exceptionnel. Par exemple, parmi 112 comptables débutants, ceux qui avaient le sentiment le plus fort d'auto-efficacité (la croyance que l'on a les aptitudes voulues pour réussir) ont été, 10 mois plus tard, classés aux premiers rangs par leurs superviseurs pour ce qui est du rendement au travail (Saks, 1995). Boyatzis (1982) a également conclu que la confiance en soi était liée au rendement exceptionnel des gestionnaires ayant travaillé au sein de 12 compagnies différentes.

La *gestion de soi* figure également dans le modèle de la source d'énergie pour des connexions positives à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Le concept de gestion de soi est délimité par des pointillés, ce qui symbolise la façon dont il influe sur toutes les autres dimensions. Une déficience sur le plan de la gestion de soi peut avoir un effet négatif sur la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Par exemple, lorsque les travaux scolaires ne sont pas remis à temps, le niveau de stress augmente, ce qui entrave le processus de réflexion. De plus, les apprenantes et apprenants doivent faire preuve de responsabilité personnelle et d'autodétermination pour continuer à apprendre et à parfaire leurs compétences (Cherniss et Adler, 2005). Les apprenantes ou apprenants ayant de faibles compétences sur le plan de la gestion de soi, qui ne peuvent donc pas remettre leurs travaux à temps, gérer leur stress ou faire preuve d'autodétermination, subiront également les effets de ce comportement dans leurs relations avec les autres. Leurs camarades de classe ou leurs collègues de travail pourraient hésiter à travailler en équipe avec eux si, par exemple, ils ne peuvent être certains qu'ils termineront à temps les tâches qui leur sont confiées. Les personnes qui ont de la difficulté à se gérer elles-mêmes, que ce soit dans leurs études ou au travail, pourraient également avoir du mal à prendre part au processus décisionnel ou à faire face aux changements. Les compétences faisant partie des dimensions *conscience de soi* et *gestion de soi* forment le noyau central de notre modèle de la source d'énergie pour des connexions positives à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle.

Le modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle

Le modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle (*Positive Connections to Emotional Intelligence - PCEI*) illustré à l'annexe D est adapté du processus de la théorie du changement intentionnel de Boyatzis. Il s'agit d'une version enrichie du modèle antérieur d'apprentissage et de changement autodirigés élaboré par Kolb, Boyatzis et des collègues (Kolb et Boyatzis, 1970). Le modèle illustre un processus qui a été élaboré et mis à l'essai pour un cours obligatoire du programme de maîtrise en administration et de gestion supérieure à la Weatherhead School of Management. Ce programme aide les étudiantes et étudiants à prendre conscience de leur système de valeurs et de celui des autres (Boyatzis, 1994). Les études semblent indiquer que le programme aide à promouvoir des changements positifs dans de nombreuses compétences sociales et émotionnelles, y compris l'autoévaluation exacte, la

motivation, l'initiative, l'empathie, la confiance en soi et la maîtrise de soi (Boyatzis, 1982), et une série d'études effectuées à ce jour sur le programme de la Weatherhead School of Management a démontré que l'amélioration des compétences relevant de l'intelligence émotionnelle s'est poursuivie pour une période allant parfois jusqu'à sept ans (Boyatzis, 2007).

Selon un grand nombre d'études sur le changement qui ont été révisées et citées en référence jusqu'à présent, il semble que le changement comportemental soutenu soit intentionnel et qu'il doit provenir de la motivation personnelle (Bar-On, Maree et Elias, 2007). Il comprend également un accompagnement qui aide les personnes tout au long de leur processus de changement intentionnel. Le changement intentionnel est un changement désiré dans une caractéristique qui fait partie de ce qu'est la personne (le moi réel) ou de ce qu'elle désire être (le moi idéal) ou des deux (Boyatzis, 2007). Le processus du modèle PCEI est semblable au modèle de changement intentionnel de Boyatzis, dans lequel le cycle est constant (Boyatzis, 2007) et selon lequel nous ne changeons pas nos comportements ou nos habitudes personnelles par étapes progressives, à intervalles réguliers et avec des efforts constants. Au contraire, les changements surviennent plutôt par à-coups, de façon soudaine et intermittente. Ces à-coups sont des *faits discontinus* qui peuvent prendre la forme d'une prise de conscience soudaine, ou comme certains l'expriment « un moment où la lumière s'allume ». Goleman, Boyatzis et McKee (2002) les ont appelés les « découvertes ». Les résultats des études longitudinales et cliniques ont déterminé que les cinq étapes qui suivent (les découvertes) étaient toujours nécessaires pour maintenir un changement dans un comportement ou une compétence (Boyatzis, 2007) :

1. L'apprenante ou apprenant définit son « moi idéal » ou sa vision personnelle—ce qu'il désire dans la vie ou quel genre de personne il veut être.
2. L'apprenante ou apprenant définit son « moi réel »—comment il est perçu par les autres. Cet exercice le mène à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses—comment ce qu'il fait se compare à son moi idéal.
3. L'apprenante ou apprenant décide de son plan d'apprentissage pour le semestre.
4. L'apprenante ou apprenant définit des moyens d'appliquer ses compétences et de s'y exercer, ce qui favorise sa progression dans la voie menant à son moi idéal.
5. L'apprenante ou apprenant recherche et trouve alors des relations de confiance et de soutien qui l'aident tout au long du cycle.

Chacune des étapes susmentionnées apparaît à l'esprit d'une personne comme un moment de prise de conscience.

Notre modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle comprend les cinq découvertes qui précèdent. Cependant, notre modèle de cours diffère du processus global de changement utilisé dans le modèle de Boyatzis servant au programme de la Weatherhead

School Management, en ce qu'il utilise deux découvertes additionnelles, ce qui fait en tout sept découvertes relatives aux compétences clés du succès enseignées chaque semaine. Les apprenantes et apprenants *choisissent* alors les compétences qui feront partie de leur *plan personnel d'apprentissage*, et ils les *appliquent et s'y exercent* pour le reste du semestre. Le choix est un aspect extrêmement important de ce processus de développement, parce que les études ont démontré que les adultes apprennent ce qu'ils veulent apprendre (Boyatzis, 2007). Le choix est également l'objet premier du programme de science du soi du modèle d'intelligence émotionnelle, dans lequel les étudiantes et étudiants font des choix conscients sur les sentiments, les pensées et les actions (Freedman, 2003).

Trop souvent, les apprenantes et apprenants semblent réagir sans réfléchir consciemment aux sentiments, pensées et actions qu'ils ont à des moments clés. S'ils veulent améliorer leurs comportements et compétences en général, il leur faut donc être plus conscients de leurs sentiments, pensées et actions (McCown, Jensen, Freedman et Rideout, 1998). Les buts de notre cours, du programme de science du soi et du modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997) étaient d'aider les apprenantes et apprenants à *reconnaître* leurs émotions et à *utiliser* ces émotions pour appuyer leur processus de réflexion. Les apprenantes et apprenants doivent être conscients que dans l'intervalle entre les événements qui se produisent dans leur vie et leur réaction, ils ont la responsabilité, ou la « response-ability » pour utiliser une expression de Covey (1990), d'être judicieux dans la façon dont ils choisissent de réagir. Une fois qu'ils *comprennent* cela, ils peuvent se servir de ce savoir comme d'un guide pour *gérer* leurs émotions et avoir un ensemble plus approprié et plus conscient de sentiments, de pensées et d'actions.

Dans le modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle, la première découverte consiste à *définir les compétences comportementales nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle*. Les apprenantes et apprenants, surtout ceux de la génération Y, se caractérisent par le réalisme. Avant d'aborder chaque compétence, ils veulent comprendre les faits et l'importance réelle de chaque *compétence clé du succès* qu'ils sont sur le point d'apprendre. S'ils ont l'impression que cette compétence n'est pas importante, ces apprenantes et apprenants prêtent très peu d'attention, sinon aucune, à la leçon enseignée ce jour-là (Hammill, 2005). Au cours de la première découverte, on communiquait aux apprenantes et aux apprenants les résultats des recherches effectuées sur l'importance de la compétence à l'étude cette semaine-là pour leur réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Les apprenantes et apprenants ont dit que, lorsque la réalité de la compétence leur était présentée, ils étaient particulièrement motivés à en apprendre davantage.

La deuxième découverte, l'*autoévaluation*, est reliée à l'importante dimension sociale et émotionnelle qu'est la *conscience de soi*. Le diagramme visuel de Venn « Ressentir, Penser, Agir » (voir l'annexe D) est fondé sur les choix conscients du programme de science du soi décrits ci-dessus. Ces trois choix sont analysés à partir de deux points de vue : le *soi idéal* et le *soi réel*. Dans le processus de changement intentionnel, les apprenantes et apprenants définissent qui ils veulent être—c'est-à-dire leur *soi idéal* (Boyatzis, 2007), qui émane de l'idéal de leur moi, de leurs rêves et ambitions. Les recherches effectuées au cours des 20 dernières

années confirment l'efficacité de la visualisation positive dans les domaines de la psychologie du sport, de la rétroaction biologique, de la méditation et autres. La force de la concentration des pensées sur ses aspirations provient des composantes affectives du cerveau (Goleman, 1995). Par conséquent, les étudiantes et apprenants peuvent s'engager profondément dans l'apprentissage de nouvelles compétences s'ils sont connectés à leurs passions et à leur vision de leur *soi idéal*.

Une fois que les apprenantes et apprenants ont un sens de leur *soi idéal*, ils tournent leur pensée consciente vers leur *soi réel*. Cela comprend deux aspects : ce qu'ils pensent être en ce moment et comment les autres les perçoivent. La définition du *soi réel* peut également provenir de diverses évaluations individuelles qui correspondent à la *compétence clé du succès* alors à l'étude.

La troisième découverte est la *conscience de soi*. Boyatzis (2007) indique que pour véritablement envisager le développement de leurs compétences, les apprenantes et apprenants doivent avoir une idée de leurs forces et de leurs faiblesses. Les *forces* sont leurs traits de caractère qu'ils valorisent et veulent conserver, ce sont donc les points de ressemblance entre leur *soi idéal* et leur *soi réel*. Dans le modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle, les apprenantes et apprenants déterminent également les fortes compétences et aptitudes (les talents) qu'ils *possèdent* et qui peuvent les aider dans le processus de changement, un peu de la même façon que dans la théorie et la pratique du développement fondé sur les forces (Hodges et Clifton, 2004). La définition de leurs faiblesses comprend l'analyse des *lacunes*, (c.-à-d. les points où leur *soi idéal* et leur *soi réel* sont *différents*).

L'éducation fondée sur les forces consiste à cerner les talents (pour notre cours, cela comprenait les compétences émotionnelles et sociales qui sont les *clés du succès*) et à les intégrer à la perception que les apprenantes et apprenants ont d'eux-mêmes, de manière à entraîner des changements de comportement. En particulier, la théorie des forces affirme que les personnes sont capables de faire des gains beaucoup plus importants s'ils consacrent leurs efforts à parfaire leurs plus grands talents (les compétences qui sont leurs forces) que s'ils consacrent la même quantité d'efforts à corriger leurs faiblesses (Clifton et Harter, 2003). La recherche empirique semble indiquer que les interventions fondées sur les forces ont un effet indéniable sur la capacité des apprenantes et des apprenants de réussir à développer des compétences (Hodges et Clifton, 2004). Une récente étude auprès de 212 étudiantes et étudiants de UCLA a également démontré que le développement fondé sur les forces peut entraîner une amélioration de la *confiance en soi* (Clifton, 1997; Rath, 2002). De la même façon, nos apprenantes et apprenants ont observé au moment des séances individuelles de rétroaction à la fin du cours que l'idée de concentrer leurs efforts sur leurs forces plutôt que sur leurs faiblesses pour les aider à se comprendre et à atteindre leurs buts était extrêmement utile pour les motiver et les responsabiliser et que cela les avait aidé à développer leurs compétences clés du succès. Pour mettre à profit ces effets positifs et pour améliorer les cours futurs, on peut utiliser l'outil d'évaluation en ligne *StrengthsFinder*. (Disponible à <http://strengthsfinder.com>.)

Un certain nombre des « talents » mentionnés dans l'outil d'évaluation *StrengthsFinder* sont les mêmes que les compétences sociales et émotionnelles enseignées dans notre cours en tant que *compétences clés du succès*. Dans le cadre de ce cours, l'évaluation *Skills of Successful Student/Employees*, c'est-à-dire l'évaluation des compétences nécessaires pour réussir dans les études et au travail, a été élaborée pour évaluer les forces des étudiantes et étudiants pour ce qui est de ces *compétences clés du succès* et cerner les domaines à développer. Une fois que les apprenantes et apprenants ont rempli ce questionnaire d'évaluation, ils obtiennent une représentation visuelle de leurs résultats au départ, puis ils refont l'évaluation à la fin du cours pour pouvoir comparer la représentation visuelle de leurs résultats avant et après le cours. Le questionnaire d'évaluation s'inspire de Downing (2008), des compétences fondamentales de Fleming (The Centre for Teaching and Learning, Collège Fleming, 2006), du Conference Board du Canada (2004) et de Nelson et Low (2003).

La quatrième découverte est l'*apprentissage et la compréhension* de la compétence par divers moyens, notamment la communication des connaissances, les discussions, l'apprentissage expérientiel et l'auto-analyse au sujet de son importance et de ses avantages. Le cours a considéré le modèle PATHS, lequel est fondé sur la théorie psychanalytique et se distingue donc de la vaste majorité des autres programmes d'apprentissage. Le modèle PATHS comprend l'enseignement du processus de la découverte positive, ainsi que l'apprentissage de la façon d'apprendre (Kusché, 2002). L'outil d'évaluation du modèle PATHS a été élaboré il y a plus de 20 ans, et les résultats de ces évaluations ont démontré qu'il réussit à améliorer les compétences sociales et émotionnelles, ainsi que le rendement neurocognitif et scolaire (Greenberg, Kusché et Riggs, 2004). On accorde une importance particulière à la nécessité de valoriser l'intégrité de chaque apprenante ou apprenant, et d'appuyer et d'encourager sa participation active au processus d'apprentissage et ses communications avec les autres apprenantes et apprenants à ce sujet (Zins, Weissberg, Wang et Walberg, 2004). Notre cours comprenait l'enseignement des connexions neurocognitives pour apprendre ces compétences, ainsi que de nombreux exercices de participation active et d'expérience concrète, d'outils et stratégies, de vidéos, de DVD et connexions musicales (chansons) pour aider les apprenantes et apprenants à apprendre et à comprendre la nouvelle compétence.

Nous avons également fait appel à cette étape aux pratiques optimales des modèles « vivants », de l'apprentissage expérientiel, des exercices et de la rétroaction. La recherche a révélé l'importance d'observer un modèle vivant démontrant le comportement souhaité lorsque les étudiantes et étudiants apprennent un nouveau comportement ou une nouvelle compétence (Bandura, 2001; Tannenbaum et Yukl, 1992). La personne chargée du cours tout comme les apprenants étaient appelés à jouer le rôle de modèles vivants, et des vidéos ou autres médias ont aussi été utilisés pour donner l'exemple des comportements souhaités. Les apprenantes et apprenants s'exerçaient à ces comportements en classe et recevaient individuellement une rétroaction de la part de la personne chargée du cours ou de leur *guide de soutien motivationnel* (voir la septième découverte, *relations de soutien*).

Les activités, discussions et travaux scolaires de la découverte *apprentissage et compréhension* aident les apprenantes et apprenants un peu comme le font les programmes PATHS et science

du soi. Les apprenantes et apprenants sont encouragés à renforcer la conscience qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres; à évaluer les résultats positifs et négatifs pouvant découler de leurs choix; à construire des stratégies saines et utiles d'adaptation (McCown, Jensen, Freedman et Rideout, 1998). Ils sont encouragés à se rappeler ces stratégies et à les appliquer quand ils en seront à la découverte portant sur *l'application et l'exercice*.

La découverte *apprentissage et compréhension* a également encouragé les étudiantes et étudiants à comprendre les *avantages* de la compétence et la raison pour laquelle elle est *importante pour leur vie professionnelle, scolaire et personnelle*. Cette approche est semblable à celle du modèle des systèmes éco-comportementaux ou de la théorie de l'interdépendance sociale, lesquels mettent l'accent sur l'enseignement des compétences et leur connexion à la vie scolaire, professionnelle et personnelle, tout en soulignant les besoins concrets de la « vie réelle » et les ressources du milieu scolaire (Greenberg, Kusché et Riggs, 2004; Kelly, Longbottom, Potts et Williamson, 2004). Ce concept de la découverte *apprentissage et compréhension* fait également partie du système d'apprentissage émotionnel, lequel fournit aux apprenants une marche à suivre progressive pour l'apprentissage affectif et le changement constructif dans la « vie réelle » (Nelson, Low et Ellis, 2007).

Après avoir appris les techniques à l'étape *apprentissage et compréhension*, les apprenantes et apprenants se sont exercés à ces compétences et ont communiqué leur expérience à leurs camarades de classe la semaine suivante. Nous avons adopté ce processus tiré du programme de gestion du stress du collège Corning, lequel a obtenu des résultats équivalents de responsabilisation des apprenants (Monroy, Jonas, Mathey et Murphy, 1997).

À mesure que le cours avançait, la rétroaction des apprenantes et des apprenants indiquait qu'ils se sentaient responsabilisés, qu'ils avaient une plus grande confiance en soi et qu'ils se rendaient compte qu'ils appliquaient les compétences émotionnelles et sociales de manière plus efficace. Les apprenantes et apprenants ont également indiqué qu'ils enseignaient les stratégies qu'ils avaient découvertes dans le volet *apprentissage et compréhension* à leurs amis, aux membres de leur famille, à leurs conjointe ou conjoint ou à leur partenaire, ce qui avait enrichi leurs relations personnelles. Certains ont même indiqué que des personnes de leur entourage qui avaient appris ces compétences par leur entremise avaient également eu des expériences positives après avoir utilisé les compétences nouvellement acquises en dehors de leur relation avec l'apprenante ou l'apprenant.

La cinquième découverte est *mon plan d'apprentissage*, dans lequel les apprenantes et apprenants *décident/choisissent* leurs buts afin de pouvoir parfaire leurs forces tout en réduisant les lacunes et en développant leurs compétences. Dans leur plan, les étudiantes et étudiants décrivent, par écrit, comment ils entendent accroître leurs compétence émotionnelle et d'apprentissage dans les domaines choisis des *compétences clés du succès*. Dans une des études longitudinales effectuées par la Weatherhead School of Management, Leonard (1996) a démontré que lorsque des étudiantes et étudiants du programme de MBA se fixaient un but pour le développement de certaines compétences, leurs compétences augmentaient de manière considérable comparativement à celles des autres étudiantes et étudiants de MBA qui ne

s'étaient pas fixé de but. De plus, les apprenantes et apprenants dans notre cours ont élaboré leur plan en choisissant des activités qui correspondaient à leur *style d'apprentissage privilégié*. Une évaluation des styles d'apprentissage élaborée par Joyce Bishop et se fondant sur la théorie de l'intelligence multiple de Howard Gardiner a été utilisée (Carter, Bishop, Kravits, Lyman et Maurin, 2007). Lorsque le *plan d'apprentissage* des apprenantes et des apprenants ne correspond pas à leur *style d'apprentissage privilégié*, leur motivation s'en ressent et ils cessent souvent de participer aux activités, ou bien ils se sentent frustrés et décident que leurs buts n'en valent pas la peine (Boyatzis, 1994; Kolb, 1984).

Les apprenantes et apprenants ont déclaré dans la séance de rétroaction à la fin du cours qu'après avoir rédigé leur plan, ils s'étaient sentis responsabilisés parce qu'ils avaient décrit ouvertement à la classe ou à leur *guide de soutien motivationnel* (voir la septième découverte) des scénarios de la vie courante dans lesquels ils pourraient utiliser les techniques et l'établissement de buts qu'ils avaient appris dans les *compétences clés du succès*.

Dans la sixième découverte, *application et exercice*, les apprenantes et apprenants *relèvent le défi* de se fixer un but et de faire l'expérience de nouveaux sentiments, de nouvelles pensées et de nouveaux comportements. Ils s'exercent également à créer de nouvelles connexions neurales pour faciliter la maîtrise de la compétence et à avoir assez d'assurance pour l'utiliser dans leur milieu scolaire, professionnel et personnel.

Dans la séance de rétroaction, les apprenantes et apprenants ont déclaré qu'après avoir appliqué leurs nouvelles compétences et s'y être exercés, ils ont constaté une amélioration dans de nombreux aspects de leur vie, notamment la gestion du temps, la gestion du stress, la maîtrise émotionnelle, la conscience de soi, ainsi que des relations plus étroites avec les membres de leur famille, leurs amis, leurs collègues de travail et leurs camarades de classe. D'autres commentaires faisaient état d'un accroissement de la confiance en soi (p. ex., certains apprenants et apprenantes avaient maintenant assez d'assurance pour approcher leurs enseignantes et enseignants); de l'estime de soi (p. ex., certains avaient mis en sourdine les commentaires négatifs de leur voix intérieure leur disant qu'ils ne pourraient pas obtenir les résultats visés, pour les remplacer par des propos plus positifs leur disant qu'ils étaient fort capables d'apprendre, par exemple, les mathématiques et d'obtenir de bonnes notes dans leurs cours); de la présentation de soi (p. ex., certains avaient l'impression que leurs notes pour les exposés avaient augmenté ainsi que leur participation aux cours).

La septième découverte porte sur les *relations de soutien*. Cela comprend la facilitation, le soutien et l'encouragement dont les apprenantes et apprenants peuvent bénéficier à toutes les étapes de leur développement. Les relations de soutien comprenaient les relations entre l'apprenante ou apprenant et la personne chargée du cours, entre l'apprenante ou apprenant et ses pairs (*guides de soutien motivationnel*) et l'apprenante ou apprenant et les personnes qui lui apporte du soutien dans d'autres domaines de sa vie, au travail, à la maison ou dans le milieu scolaire en dehors des classes.

La relation entre les apprenantes et apprenants et la personne chargée du cours a été renforcée par un entretien individuel au début du cours. Lors de cet entretien, l'apprenante ou l'apprenant présentait ses *valeurs* dans un énoncé de *vision personnelle*, ainsi que son *plan d'apprentissage* portant sur les *compétences clés du succès* qu'il avait d'abord choisies comme étant celles qui avaient besoin d'être améliorées. Cette tâche faisait partie d'un devoir dans lequel ils devaient décrire leur parcours vers le succès. Dans la *vision personnelle*, les apprenantes et apprenants faisaient un survol de ce qu'ils espéraient obtenir de leur éducation, de leur profession et de la vie en général—et de quel genre de personne ils voulaient devenir. Leur *plan d'apprentissage* utilisait les résultats de leur évaluation des compétences nécessaires pour réussir dans les études et au travail pour les aider à choisir les domaines de compétences qu'ils entendaient développer. Des buts et plans d'action spécifiques étaient présentés au moyen d'une image qu'ils avaient choisie afin de pouvoir visualiser leur marche vers le succès. Le *plan d'apprentissage* et la *vision personnelle* ont été tous deux discutés. Cet entretien, ainsi que la façon dont les apprenantes et apprenants répondaient aux questions le premier jour du cours, a aidé la personne chargée du cours à mesurer leur état de préparation. Au cours de l'entretien, la personne chargée du cours a fait des observations prudentes sur la *vision personnelle* de chaque apprenante et apprenant pour s'assurer que ses buts étaient clairs, importants et raisonnables. La discussion servait également à déterminer dans quelle mesure les apprenantes et apprenants se sentaient prêts à changer, et à aborder les moyens de prévenir les rechutes.

Pour mesurer l'état de préparation des apprenantes et des apprenants, on a utilisé des questions semblables à celles du programme JOBS du EI Consortium. Les questions de ce programme modèle visent à mesurer la motivation des participantes et participants et leur état de préparation au changement (Vinokur, Price et Schul, 1995). Elles ont donc permis à la personne chargée du cours de repérer les apprenantes et apprenants qui avaient besoin d'une aide accrue durant le processus de changement. La personne chargée du cours a reçu des commentaires reconnaissants de la part des apprenantes et apprenants qui, au début du cours, n'étaient pas tout à fait prêts. Grâce aux rétroactions et aux encouragements plus fréquents, les apprenantes et apprenants qui avaient un faible degré de préparation ont indiqué qu'ils se sont sentis capables d'augmenter leurs niveaux de compétence et qu'ils avaient atteint certains de leurs buts, sinon tous.

Dans le volet de *prévention des rechutes*, la personne chargée du cours a aidé les apprenantes et apprenants à se préparer aux erreurs de parcours qui surviennent inévitablement lorsqu'on essaie de changer une habitude ou d'acquérir une nouvelle compétence sociale ou émotionnelle parmi les *compétences clés du succès*. Ils ont appris à réinterpréter ces erreurs comme une occasion d'apprendre, afin d'accroître leur conscience de soi et de réduire les probabilités d'erreurs futures (Chernis et Adler, 2005; Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan et Adler, 1998). Dans les séances de rétroaction, les apprenantes et apprenants ont dit que cette approche les avait vraiment aidé à se rendre compte qu'ils n'étaient pas les seuls à retomber dans l'ornière et que cela les avait motivé à s'efforcer davantage de trouver de nouvelles façons d'aborder leur apprentissage de la compétence visée. Certains ont même découvert qu'ils avaient besoin de faire davantage appel à leur *guide de soutien motivationnel* afin de rendre des comptes plus suivis de leur cheminement.

Puisque la théorie de l'interdépendance sociale a été appliquée à l'élaboration de ce cours, les situations d'apprentissage ont été créées de manière coopérative et les apprenantes et apprenants s'encourageaient les uns les autres à réussir. Ils l'ont fait en travaillant dans un esprit de collaboration et d'entraide en tant que partenaires ou au sein d'une équipe, ou encore en jouant le rôle de *guides de soutien motivationnel* entre pairs qui encourageaient les apprenantes et apprenants à l'intérieur et à l'extérieur des classes par des conversations en personne, des courriels, des messages-textes ou des coups de téléphone. Selon la rétroaction des apprenantes et apprenants, la présence des guides de soutien motivationnel durant les étapes *apprentissage et compréhension*, *plan d'apprentissage* et *application et exercice* avait été extrêmement utile. Il arrivait parfois que la ou le guide de soutien motivationnel assigné à une apprenante ou un apprenant changeait, selon les absences ou l'activité d'apprentissage de ce jour-là. Il est recommandé, pour la prochaine prestation du cours, que chaque apprenante ou apprenant garde le même guide de soutien motivationnel pour toute la durée du cours.

Annexe B

Carte des compétences clés du succès

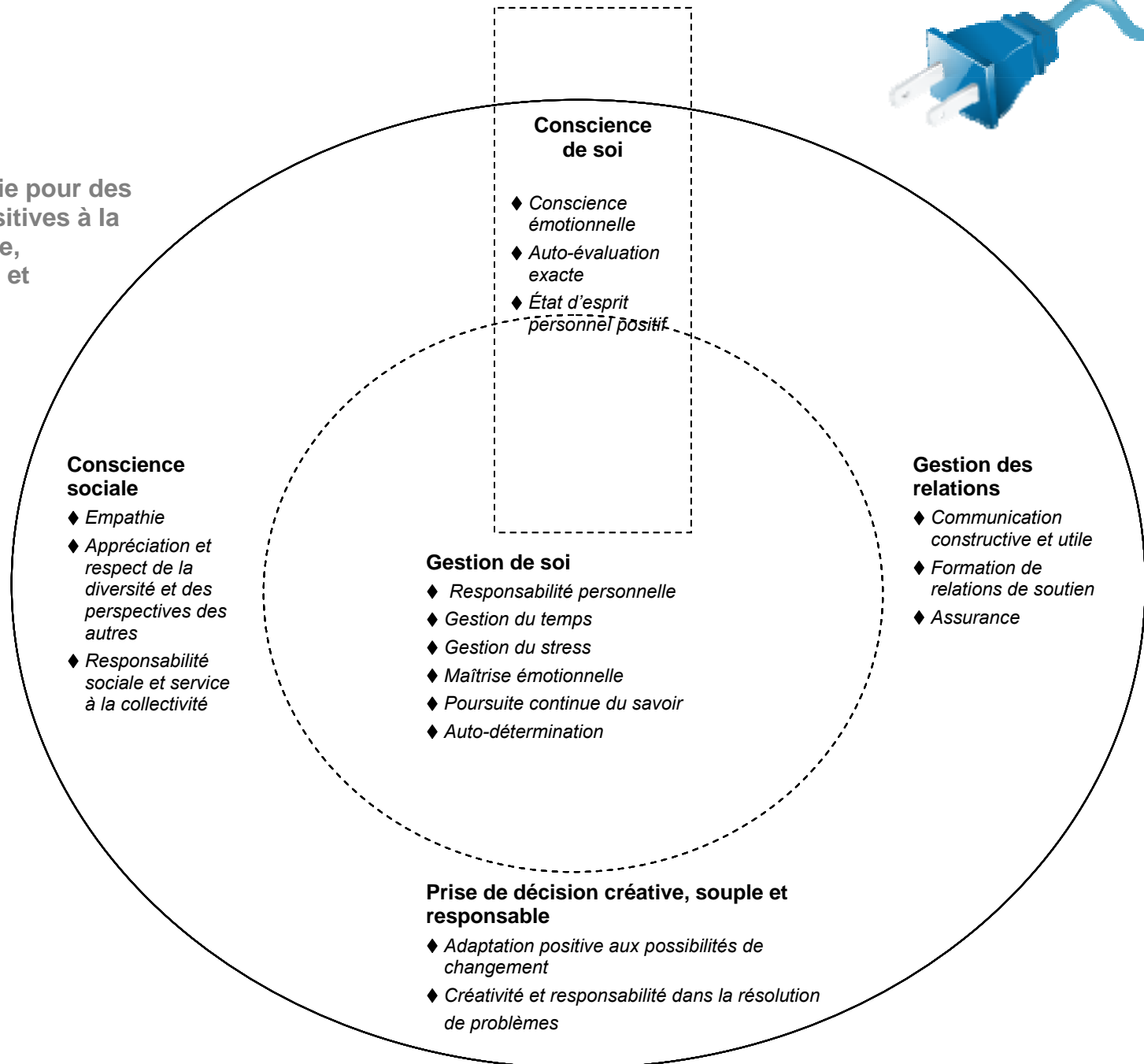
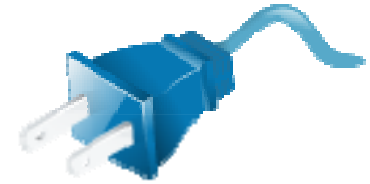
Les compétences clés du succès qui suivent aideront les apprenantes et apprenants à réussir dans leurs études, au travail et dans leur vie personnelle.

| Conscience de soi (compétence intrapersonnelle) | |
|--|--|
| <i>Conscience émotionnelle</i> | Vous êtes capable de reconnaître et de nommer vos sentiments et vos émotions dès que vous les ressentez. Vous savez faire la distinction entre vos émotions, vous comprenez pourquoi elles se manifestent et vous vous rendez compte des effets de vos émotions sur vous-mêmes et sur les autres. (Ce que vous pensez, dites et faites.) |
| <i>Autoévaluation exacte</i> | Vous être capable d'évaluer avec exactitude vos forces, les aspects à développer davantage et la façon dont les autres vous perçoivent. Vous comprenez vos besoins et vos valeurs, et vous êtes capable de les relier à vos buts. |
| <i>État d'esprit personnel positif</i> | Vous avez un sens profond de votre valeur et vous faites preuve de confiance en soi et de respect de soi au sujet de vos aptitudes acquises et des aspects à développer. Vous pouvez voir les aspects positifs des situations, garder une attitude positive même dans des situations défavorables et vous sentir bien avec vous-même et avec les autres. |
| Gestion de soi | |
| <i>Gestion du stress</i> | Vous êtes capable de faire face à des situations stressantes à l'école, au travail et dans votre vie personnelle. Vous pouvez demeurer calme dans les situations difficiles et vous savez établir un équilibre dans votre vie afin de pouvoir refaire le plein d'énergie. |
| <i>Maîtrise émotionnelle</i> | Vous êtes capable de maîtriser les émotions, impulsions et réactions fortes et perturbatrices de façon constructive. |
| <i>Responsabilité personnelle</i> | Vous assumez la responsabilité de votre rendement personnel, de votre argent et d'autres ressources, tout en maintenant votre intégrité. |
| <i>Auto-détermination</i> | Vous avez la motivation voulue pour poursuivre et atteindre vos buts avec intégrité malgré les obstacles et les revers. |
| <i>Poursuite continue du savoir</i> | Vous êtes prête/prêt à vous engager activement à apprendre et à vous épanouir la vie durant. Vous utilisez des stratégies d'apprentissage efficaces pour planifier votre cheminement et atteindre vos buts d'apprentissage. |
| <i>Gestion du temps</i> | Vous gérez votre temps et d'autres ressources de manière efficace et réaliste en organisant votre travail, en établissant des priorités et en terminant les |

| | |
|---|--|
| | tâches à temps afin d'atteindre vos buts. |
| Conscience sociale (compétence interpersonnelle) | |
| <i>Empathie</i> | Vous avez conscience des sentiments et des points de vue des autres. Vous pouvez les écouter avec compassion parler de leurs préoccupations et vous savez communiquer avec eux de manière respectueuse. |
| <i>Appréciation et respect de la diversité et des perspectives des autres</i> | Vous êtes capable de comprendre et de respecter différentes personnes, cultures et perspectives. Vous savez être souple dans vos interactions avec des gens en tenant compte de leurs forces et des aspects qui auraient besoin d'être développés. |
| <i>Responsabilité sociale et service à la collectivité</i> | Vous contribuez de manière positive au développement des autres. Vous êtes capable de prévoir, de cerner et d'aider à satisfaire les besoins de votre communauté, y compris vos camarades d'études, vos clients et vos collègues de travail. |
| Gestion des relations (compétence interpersonnelle) | |
| <i>Communication constructive et utile</i> | Vous savez écouter et répondre avec franchise et empathie, et donner des messages constructifs et utiles pour établir de bonnes relations avec autrui. |
| <i>Formation de relations de soutien</i> | Vous êtes capable d'établir et de maintenir des relations mutuellement satisfaisantes et travailler avec d'autres personnes vers des buts communs. |
| <i>Assurance</i> | Vous exprimez vos pensées (y compris vos questions, sentiments et croyances) de manière positive et constructive, que ce soit au personnel enseignant, aux camarades d'études, aux membres du personnel ou à des employeurs. |
| Prise de décision créative, souple et responsable (adaptabilité) | |
| <i>Adaptation positive aux possibilités de changement</i> | Vous pouvez faire face au changement avec souplesse et vous considérez ces possibilités comme une façon d'apprendre de vos erreurs, d'accepter les observations critiques et de répondre de manière constructive aux suggestions. |
| <i>Créativité et responsabilité dans la résolution de problèmes</i> | Vous êtes capable de penser et de résoudre des problèmes de manière responsable et créative en utilisant des stratégies novatrices pour définir, analyser, mettre en œuvre et évaluer les résultats. |

Annex C

Source d'énergie pour des connexions positives à la réussite scolaire, professionnelle et personnelle!

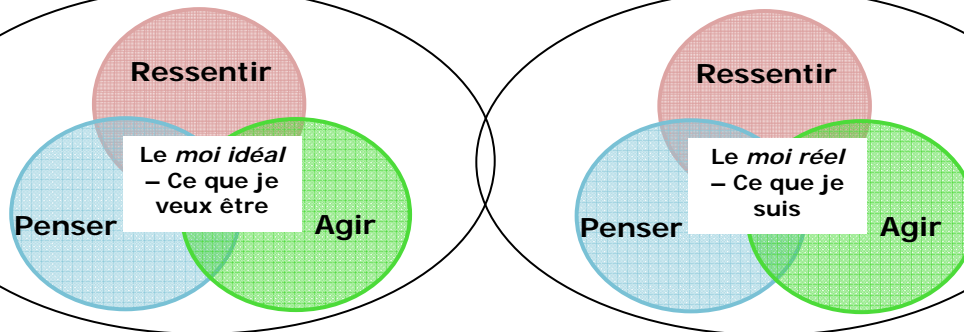


Modèle des connexions positives à l'intelligence émotionnelle

1. Définir les compétences comportementales nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle

Annex D

2. Auto-évaluation



6. Application et exercice

- Les apprenantes et apprenants relèvent le défi de se fixer un but et de faire l'expérience de nouveaux sentiments, de nouvelles pensées et de nouveaux comportements.
- Ils s'exercent à créer de nouvelles connexions neurales pour faciliter la maîtrise de la compétence et avoir assez d'assurance pour l'utiliser dans leur milieu scolaire, professionnel et personnel.

7. Relations de soutien

- Facilitation, soutien et encouragement à toutes les étapes du développement.

3. Conscience de soi

Mes forces

- Points de ressemblance entre le *moi idéal* et le *moi réel*
- Les fortes compétences qui m'aideront

Mes lacunes - Points de différence entre le *moi idéal* et le *moi réel*

4. Apprentissage et compréhension

- Apprendre et comprendre la compétence par divers moyens, notamment la communication du savoir, les discussions, l'apprentissage expérientiel et l'auto-analyse au sujet de son importance et de ses avantages.

5. Mon plan d'apprentissage

- Un plan dans lequel les apprenantes et apprenants décident/choisissent leurs buts afin de pouvoir parfaire leurs forces tout en réduisant les lacunes et en développant leurs compétences.
- Le plan tient compte de leur style d'apprentissage.

