

# Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire

---

Emmanuel Poirel  
*Université de Montréal*

Sébastien Béland  
*Université de Montréal*

Jessica Charlot  
*Université de Montréal*

## Résumé

Le but de cette recherche est d'explorer les liens qui existent entre le leadership et les compétences émotionnelles (CÉ) des directions d'établissement scolaire en regard de l'anxiété, la colère et la joie. Un total de 473 enseignants et professionnels a répondu à un questionnaire sur leur perception des pratiques de leadership et des CÉ de leur direction.

Les analyses de régression linéaire multiple montrent que la capacité des directions à gérer leurs émotions, à prendre conscience des émotions des autres ainsi qu'à les aider à mieux les gérer est liée à leur leadership. Plus spécifiquement, la gestion de l'anxiété est le meilleur prédicteur de leadership, suivie de la joie. La colère n'a pas de lien significatif avec le leadership. De tels résultats confirment l'importance de la gestion de l'anxiété et du partage d'émotions positives pour le leadership des directions d'établissement scolaire.

*Mots-clés* : compétences émotionnelles, leadership, émotions, directions d'école

### **Abstract**

The goal of this research is to explore the relationship between leadership practices and emotional competencies (EC) of school principals with a specific focus on anxiety, anger, and joy. A total of 473 teachers and professionals answered a questionnaire on how they perceive the leadership and the EC of their principal. Multiple linear regression analysis shows that a principal's capacity to cope with their emotions, and to be aware and to help others cope with their emotions, is linked to leadership. In particular, coping with anxiety and sharing positive emotions is the best predictor of leadership. However, anger has no relationship with leadership. Such results confirm the importance of coping with anxiety and sharing positive emotions for school principals' leadership.

*Keywords*: emotional competencies, leadership, emotions, school principal

### **Remerciements**

Cette recherche a été soutenue par une subvention du FRQSC.

## **Problématique et objectif général de la recherche**

### **Mise en contexte : leadership, gestion de soi et gestion d'autrui**

Être « leader » d'une école est extrêmement exigeant émotionnellement (Berkovich & Eyal, 2015). Étant considérées comme les porteuses des politiques éducatives (OCDE, 2015), les directions d'établissement scolaire sont en première ligne en tant que leaders de leur école et doivent surmonter de nombreux défis de gestion qui passent nécessairement par leurs rapports interpersonnels avec les membres de leur équipe. Elles doivent partager leur vision et être en mesure d'inciter les enseignants et autres professionnels à constamment tenter d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et leur enseignement ; elles doivent les motiver et les inciter à travailler en collaboration, et reconnaître la qualité de leur travail, tout comme leurs difficultés, afin de les aider dans l'accomplissement de la mission de l'école. Ces aspects de leur travail renvoient à la capacité des directions à adopter des comportements qui permettent d'influencer les membres de l'équipe-école et qui témoignent d'un leadership de type transformationnel (Avolio, Bass, & Jung, 1999 ; Kouzes & Posner, 2003).

C'est dans un tel contexte de travail que la recherche tend à montrer que des compétences dites « émotionnelles », qui impliquent des habiletés intrapersonnelles (gestion de soi) et interpersonnelles (gestion d'autrui) (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, & Nelis, 2009), seraient en lien avec l'actualisation du leadership — considéré comme la capacité d'influencer les membres de l'équipe-école — attendu des directions d'établissement scolaire (Bridges, 2012 ; Leithwood, 2007 ; Mills, 2009).

Toutefois, bien qu'il y ait un intérêt croissant dans le monde anglo-saxon pour la recherche sur les CÉ des directions d'école en lien avec leur leadership, très peu d'études ont abordé ces deux sujets dans le contexte québécois. Ainsi, l'objectif général de la présente recherche vise à combler en partie cette lacune.

### **Recension des écrits sur les compétences émotionnelles et le leadership des directions**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la relation qui existe entre le leadership et les CÉ des directions d'établissement scolaire (Berkovich & Eyal, 2015 ; Mills, 2009). Dans une

recherche auprès de 46 directions d'école en Géorgie aux États-Unis, Hackett et Hortman (2008) ont utilisé le questionnaire de leadership transformationnel d'Avolio et al. (1999), constitué de 4 dimensions (influence idéalisée, stimulation intellectuelle, inspiration motivationnelle et considération), et le questionnaire sur les CÉ inspiré du modèle de Goleman, Boyatzis et Mckee (2013), et ont trouvé que plus des trois quarts (76 %) des 21 CÉ mesurées et réparties en 4 dimensions (conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale et gestion des relations) étaient corrélées de façon positive avec le leadership. Plus spécifiquement, les relations les plus significatives concernaient la relation entre la stimulation intellectuelle et la gestion des relations. Dans la recherche d'Hebert (2011), également en Géorgie, 30 directions d'école ont répondu au questionnaire sur les CÉ de Salovey et Mayer (1990), alors que leurs enseignants ( $n = 161$ ) ont répondu à la version subordonnée du questionnaire de leadership d'Avolio et al. (1999). Les résultats montrent aussi qu'il existe une relation significative entre les scores agrégés des CÉ et du leadership transformationnel des directions. Dans la recherche de Hall (2007), 65 directions d'école du Massachusetts ont répondu au questionnaire sur les CÉ de Salovey et Mayer (1990), ainsi qu'à l'Inventaire des pratiques de leadership de Kouzes et Posner (2003), en plus d'un questionnaire sur le *coping* (gestion du stress). Leurs résultats montrent que la relation significative la plus forte se trouve entre les scores agrégés du *coping* et du leadership. Stone, Parker et Wood (2005) ont questionné 464 directions d'établissement scolaire de l'Ontario avec l'Inventaire du Quotien émotionnel de Bar-On (1997) ainsi qu'un questionnaire sur les habiletés de leadership, construit spécifiquement pour l'étude, qui permettait aux supérieurs de témoigner du leadership de leurs directions d'établissements scolaires. Ces auteurs arrivent sensiblement aux mêmes conclusions, c'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre le leadership et les CÉ, particulièrement en ce qui concerne la relation entre le leadership total et l'humeur (mesurée par deux dimensions : l'optimisme et le bonheur).

Ainsi, comme il est possible de le constater, ces recherches montrent qu'il existerait un lien entre les CÉ et le leadership, entendu comme une série de comportements ou de pratiques de gestion susceptibles d'influencer les membres de l'équipe-école (Avolio et al., 1999 ; Kouzes & Posner, 2003). Or, si le leadership fait référence au pouvoir d'influence d'un individu sur d'autres personnes, qui dépendrait de certains comportements, il faut pouvoir distinguer les émotions positives vécues chez les subordonnés, comme la satisfaction, le plaisir et la joie, davantage en lien avec des

comportements de leadership transformationnel, comparativement à la manifestation d'émotions plus négatives qui peuvent émerger d'un leadership autocratique, comme la colère, la frustration ou l'anxiété (Northouse, 2006). Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans et May (2004) et Bono et Ilies (2006) montrent d'ailleurs que l'expression d'émotions positives de la part de la direction (ex. : joie, espoir, satisfaction, etc.) produit des effets favorables auprès des personnes travaillant avec elle et, conséquemment, sur le leadership. Outre les émotions positives vécues au travail par les professionnels de l'éducation (Théorêt & Leroux, 2014), nous savons que la colère et l'anxiété ont été identifiées comme les principales émotions vécues par les directions d'établissement scolaire (Poirel, 2010). On en sait toutefois beaucoup moins sur l'impact d'émotions « négatives » en lien avec le leadership (Berkovich & Eyal, 2015 ; Gooty, Connelly, Griffith, & Gupta, 2010). « *The literature is heavily skewed towards the beneficial effects of positive moods and emotions, with negative moods and emotions vastly understudied* » (*ibid.*, p. 980). Aucune des études recensées sur les CÉ ne permet de rendre compte de l'impact d'émotions spécifiques sur le leadership, en l'occurrence la joie, la colère ou l'anxiété. À titre d'exemple, parmi les 21 compétences retrouvées dans l'*Emotional Competencies Index-University Edition* (modèle de Goleman), deux compétences font directement référence aux émotions : la conscience de soi émotionnelle et la maîtrise de ses émotions (*Emotional Self-Awareness* et *Emotional Self-Control*). Dans les deux cas, les items mesurent les sentiments sans spécifier la particularité des émotions (« *Keeps impulsive feelings and emotions under control, stays poised and positive* »; « *Is aware of his own feelings, knows why feelings occur and understands implications* »).

Dans la recension de recherches effectuée, la majorité des recherches est basée sur des questionnaires autorapportés, c'est-à-dire qu'elles mesurent la perception qu'ont les directions sur leur leadership et sur leurs CÉ. De nombreux biais (confirmation, désirabilité sociale, surévaluation de soi, etc.) ont été identifiés dans les écrits scientifiques avec ce type de procédure (Atwater, Ostroff, Yammarino, & Fleenor, 1998). Ces biais sont particulièrement importants en ce qui concerne notre sujet d'intérêt. Comment témoigner du leadership et des CÉ des directions d'établissement sans avoir recours aux personnes qu'elles côtoient et qu'elles tentent d'influencer, en l'occurrence, les enseignants, les autres professionnels ou les élèves ? Trop peu d'études mesurent la perception des membres de l'équipe-école sur le leadership et les CÉ des directions.

## **Objectif de la recherche**

De tels résultats de recherche, ainsi que les limites soulevées, montrent l'importance de considérer la spécificité des émotions vécues en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. Sur la base des perceptions des membres de l'équipe-école, l'objectif spécifique de cette recherche est donc d'explorer les liens qui existent entre les CÉ des directions en regard de la joie, de la colère et de l'anxiété, et leur leadership, entendu comme une série de comportements ou de pratiques de gestion susceptibles d'influencer les membres de l'équipe-école.

## **Cadre théorique**

Considérant le leadership comme une série de comportements ou de pratiques de gestion susceptibles d'influencer les membres de l'équipe-école, nous nous sommes inspirés des travaux de Kouzes et Posner (2003) pour qui le leadership n'a rien à voir avec l'exercice de l'autorité puisqu'il découle de la qualité des relations avec les autres. C'est d'ailleurs en s'inspirant du vécu de gens « ordinaires », qui ont réussi des choses remarquables, que ces auteurs ont construit leur modèle de leadership. Sur la base d'études de cas, de questionnaires et d'entrevues, ils ont identifié 225 qualités et caractéristiques distinctes qu'ils ont par la suite catégorisées à l'intérieur d'une vingtaine d'attributs, résumant 5 pratiques communes qui témoignent de ce que font les leaders exemplaires. En définitive, un questionnaire à 360° sur la fréquence des comportements de leadership sur 5 dimensions, dont la validité a été testée dans de nombreux pays (p. ex., États-Unis, Allemagne, Suisse, Philippines, Chine et Australie) sur plus de 6 000 « leaders » et 54 000 collaborateurs, a été élaboré. Ainsi, selon ces auteurs, cinq pratiques distinctes peuvent s'observer par la manifestation de comportements concrets et rendre compte du leadership. Notons à cet égard que bien que les auteurs aient identifié des pratiques de leadership, ils considèrent néanmoins qu'il s'agit d'un ensemble observable de compétences et d'acquis qu'il est possible de développer. La première pratique concerne l'amélioration des processus, il s'agit de remettre constamment en question les façons de faire et cela se traduit par le fait de rechercher les défis et d'expérimenter de nouvelles méthodes. La seconde pratique concerne le fait d'inspirer une vision partagée ; elle se manifeste dans la projection d'un avenir engageant ainsi que dans la mobilisation de

ses collaborateurs. La troisième pratique renvoie au fait d'inciter les autres à agir en favorisant et en appuyant le travail en collaboration. La quatrième pratique concerne le fait de tracer la voie en étant un exemple de cohérence et de transparence auprès de ses collaborateurs. Finalement, la cinquième pratique concerne le fait d'encourager ses collaborateurs dans le travail par des gestes de reconnaissance sur les contributions individuelles et collectives. C'est donc ce cadre théorique qui a servi d'assise pour rendre compte du leadership des directions d'établissement scolaire. Ainsi, dans les parties résultats et discussion, le terme leadership est utilisé en rapport à ces cinq pratiques.

En ce qui concerne le concept de CÉ (Mikolajczak et al., 2009), cet article s'inspire de travaux sur les compétences, les émotions ainsi que les principaux modèles existants sur l'intelligence émotionnelle. Précisons d'abord que le concept de compétence renvoie à des compétences théoriques (connaissances ou savoir), à des compétences pratiques (habiletés ou savoir-faire) et à des qualités intrinsèques (attitudes ou savoir-être) (Bourhis & Chênevert, 2009). En ce qui a trait au concept d'intelligence émotionnelle, comme montré précédemment, bien qu'il y ait des particularités dans les principaux modèles théoriques, il existe un certain consensus autour de quatre catégories de CÉ, dont deux touchent les habiletés intrapersonnelles (la conscience de ses émotions et la gestion de soi) et deux autres, les habiletés interpersonnelles (la conscience des émotions d'autrui et la gestion des autres). Finalement, selon le paradigme fonctionnel des émotions, il y a cinq émotions universelles de base (Power & Dalgleish, 2008), dont quatre sont de valence négative (peur, dégoût, colère, tristesse) alors qu'une seule est de valence positive (joie). Bien qu'il y ait certainement des exceptions, dans la plupart des milieux scolaires, nous pouvons supposer que le dégoût et la tristesse sont des émotions moins présentes chez les professionnels, comparativement à la frustration ou la colère, au stress ou à l'anxiété, à la satisfaction, au plaisir et la joie ; c'est pourquoi la tristesse et le dégoût n'ont pas été considérés dans notre recherche.

## Méthodologie

### Échantillon

Notre échantillon est composé de 249 directions d'écoles primaires et secondaires provenant de 19 commissions scolaires du Québec qui ont répondu à un questionnaire autorapporté sur leur leadership et leurs CÉ, pour lesquelles 473 membres du personnel de ces mêmes écoles ont répondu au même questionnaire, mais dans sa formule observateur. Précisons que seules les données provenant des observateurs (enseignants, professionnels, personnel de soutien) ont été utilisées dans cette recherche pour rendre compte du leadership et des CÉ des directions. L'avantage de faire participer les membres de l'équipe-école est d'avoir accès aux perceptions des travailleurs qui sont sous l'autorité de la direction et non seulement à la perception des directions, comme c'est souvent le cas dans la recherche. Spécifions sur ce point qu'environ 22 % des 608 répondants ont été rejetés à cause du nombre important de données manquantes. Les 608 observateurs répondants sont constitués de 502 femmes (82,6 %) et de 101 hommes (16,6 %), soit 404 enseignants (66,4 %), 125 membres du personnel de soutien (20,6 %), 55 professionnels (9,0 %) et 16 directions adjointes (2,6 %), provenant de 418 écoles primaires (68,8 %), de 155 écoles secondaires (25,5 %), de 14 écoles professionnelles (2,3 %) et de 17 écoles pour adultes (2,8 %).

### Instruments de mesure

Initialement, deux questionnaires (sur les CÉ et sur le leadership) comprenant une version autorapportée et une version observateur ont été utilisés dans une procédure qu'il est convenu d'appeler « à 360° ». Il s'agit donc des mêmes questions, mais formulées différemment. À titre d'exemple, une question sur le leadership dans la dimension améliorer les processus, formule autorapportée, adressée à la direction était : « je tente de nouvelles méthodes » ; alors que dans la version observateur la formule était « ma direction tente de nouvelles méthodes ». Rappelons aussi que dans le cadre de cet article, seule la base de données des observateurs a été utilisée pour répondre à nos objectifs de recherche en partant de la perception des membres de l'équipe-école concernant le leadership et les CÉ de leur direction. D'autres publications permettront de faire la



comparaison entre la perception des directions et celle des membres de leur équipe-école. En ce qui concerne la mesure des CÉ, un questionnaire correspondant à nos besoins a été élaboré et validé en prenant la même procédure à 360° : l'Inventaire des compétences émotionnelles au travail (ICÉT). Par exemple, la version autorapportée proposait « je sais quand les autres sont en colère » (ex. : enseignants, professionnels, personnel de soutien, parents), comparativement à la version observateur « ma direction le sait quand je suis en colère ». L'ICÉT-observateur comporte 36 questions sur la base de trois émotions distinctes réparties sur trois dimensions dont la valeur des coefficients  $\alpha$  de Cronbach démontre que la fidélité de chacune des dimensions est très bonne : la gestion de soi ( $\alpha = .92$ ), la conscience d'autrui ( $\alpha = .96$ ) et la gestion d'autrui ( $\alpha = .98$ ). Notons que la dimension conscience de soi n'est pas accessible dans la version observateur de l'ICÉT. Une étude de validation de l'ICÉT sera présentée dans une autre publication. Cet instrument a permis de mesurer la perception qu'ont les membres de l'équipe-école sur la capacité des directions à bien gérer différentes émotions (colère, anxiété, joie), à prendre conscience de ces émotions lorsqu'elles sont vécues chez leur personnel et à les aider à les gérer. Précisons à cet égard, en ce qui concerne la valence des émotions qui sont de nature soit positive (joie), soit négative (colère, anxiété), que contrairement aux émotions négatives vécues dans le contexte du travail, la gestion de la joie n'implique pas de réguler cette émotion en montrant une posture de contrôle de soi, mais en manifestant sa satisfaction, son plaisir ou sa joie. Pour la mesure du leadership, c'est le *Leadership Practice Inventory* (Kouse & Posner, 2003) qui a été traduit et adapté à nos besoins. La traduction française comporte 30 items répartis sur cinq dimensions dont la valeur des coefficients  $\alpha$  de Cronbach démontre aussi que la fidélité de chacune des dimensions est très bonne : tracer la voie ( $\alpha = .88$ ), inspirer une vision partagée ( $\alpha = .91$ ), remettre en question les façons de faire ( $\alpha = .80$ ), inciter les autres à agir ( $\alpha = .89$ ) et encourager le cœur ( $\alpha = .92$ ). Les deux questionnaires mesurent la fréquence des comportements en suivant une échelle ordinale qui va de : rarement ou très rarement (1), occasionnellement (2), parfois (3), assez souvent (4), à très souvent/toujours (5).

## Déroulement

L'invitation à participer à la recherche a été transmise à 616 directions d'écoles primaires et secondaires du Québec, entre les mois de février et d'avril 2014, soit directement, soit

en utilisant comme relais les associations professionnelles (Fédération québécoise des directions d'école, Association montréalaise des directions d'établissement scolaire). Un taux de réponse de 40 % a été obtenu. Après avoir rempli la version autorapportée des questionnaires, les directions ont été sollicitées pour faire participer leur personnel afin de compléter la version observateur des questionnaires. Elles avaient le choix de demander elles-mêmes aux membres de leur équipe-école de remplir le questionnaire via une adresse courriel ou de nous faire parvenir les adresses courriel de leurs collaborateurs. De ce fait, nous ne connaissons pas le nombre d'observateurs sollicités pour répondre au questionnaire, mais 608 questionnaires ont en définitive été remplis et envoyés par les observateurs. Ajoutons que le fait de laisser le choix aux directions de demander à leur personnel de remplir le questionnaire doit être considéré comme une limite de cette recherche, dans la mesure où il leur était possible de faire la sélection de certains membres de leur équipe plutôt que d'autres.

### **Traitement des données**

Nous avons deux bases de données pour des fins d'analyses (249 directions autorapportées et 608 observateurs membres des écoles). Nous avons utilisé uniquement les données des observateurs membres des écoles participantes, soit un total de 473 répondants compte tenu des données manquantes. Dans ce projet de recherche exploratoire, des analyses de régression linéaire multiple ont permis d'identifier quelles variables indépendantes ont le plus d'influence sur la variation des valeurs d'une variable dépendante. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel R version 3.4.3.

## **Résultats**

### **Analyses de régression linéaire multiple sur la comparaison entre le leadership et les compétences émotionnelles**

L'analyse de régression a d'abord porté sur la relation qui existe entre les scores agrégés des cinq dimensions du leadership et les trois dimensions des CÉ observées par les membres du personnel des directions d'établissement qui ont participé à la recherche

(gestion de soi [OGS] ; conscience d'autrui [OCA] ; gestion d'autrui [OGA]). Ainsi, comme il est possible de le constater au tableau 1, nous avons obtenu trois relations significatives qui montrent que la capacité des directions à gérer leurs émotions (OGS), à prendre conscience des émotions des autres (OCA) ainsi qu'à les aider à mieux les gérer (OGA) est liée au leadership observé.

**Tableau 1.** Prédiction du leadership observé sur la base des trois dimensions des CÉ

	Coef	ET	t	p
OO	.348	.129	2.684	**
OGS gestion de soi	.550	.042	13.064	***
OCA conscience d'autrui	.251	.039	6.417	***
OGS gestion d'autrui	.089	.032	2.774	**

$R^2 = .654$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

Notons d'abord l'importance de la gestion de soi, c'est-à-dire la capacité des directions à demeurer en contrôle de leurs émotions, pour prédire le leadership. Le coefficient de régression montre que plus la direction est perçue par ses collaborateurs comme étant en mesure de bien gérer ses émotions, plus elle est aussi en mesure d'influencer ceux-ci par son leadership. En deuxième vient la conscience des émotions vécues par les autres, qui explicite l'importance pour le leadership d'avoir conscience des émotions vécues par autrui. En troisième, la variable gestion d'autrui est la variable indépendante la moins importante des trois, mais elle est néanmoins statistiquement significative et explicite le fait que plus les directions sont en mesure d'aider les membres de leur équipe à gérer leurs émotions, plus elles sont aussi perçues comme exerçant du leadership. Enfin, le coefficient de détermination  $R^2$  est égal à .654, ce qui veut dire que 65 % de la variance est expliquée par le modèle de régression.

Pour donner suite à ce premier constat, nous avons poursuivi nos analyses afin de voir s'il y avait des différences entre les trois dimensions des CÉ et les cinq pratiques de leadership exercées par les directions. Nous avons donc d'abord vérifié les relations qui existent entre la capacité des directions à être en contrôle de leurs émotions (gestion de soi) et chacune des pratiques retrouvées dans le leadership (Tableau 2), avant de faire le même exercice pour la conscience d'autrui (Tableau 3) et la gestion d'autrui (Tableau 4).

**Tableau 2.** Prédiction de la gestion de soi par chacune des cinq pratiques de leadership

	Coef	ET	t	p
OO	.523	.141	3.708	***
Tracer la voie	-.010	.074	-.122	
Inspirer une vision partagée	.030	.071	.429	
Remettre en question les façons de faire	.078	.071	1.084	
Inciter les autres à agir	.350	.071	4.940	***
Encourager le cœur	.353	.061	5.820	***

$R^2 = .620$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

**Tableau 3.** Prédiction de la conscience d'autrui par chacune des cinq pratiques de leadership

	Coef	ET	t	p
OO	-.267	.176	-1.517	
Tracer la voie	-.180	.092	-1.940	
Inspirer une vision partagée	-.022	.089	-.253	
Remettre en question les façons de faire	.332	.089	3.719	***
Inciter les autres à agir	.384	.089	4.344	***
Encourager le cœur	.393	.076	5.195	***

$R^2 = .517$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

**Tableau 4.** Prédiction de la gestion d'autrui par chacune des cinq pratiques de leadership

	Coef	ET	t	p
OO	1.460	.095	15.323	***
Tracer la voie	.104	.05	2.072	*
Inspirer une vision partagée	-.049	.05	-1.033	
Remettre en question les façons de faire	-.000	.05	0.008	
Inciter les autres à agir	.438	.05	9.147	***
Encourager le cœur	.171	.04	4.162	***

$R^2 = .455$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

Certains constats sont à faire sur la base des résultats retrouvés dans les tableaux 2, 3 et 4. Le premier concerne le fait que les trois dimensions des CÉ sont très peu liées aux pratiques de leadership des directions en lien avec « tracer la voie » et « inspirer une vision partagée ». Le deuxième constat a trait au fait que la capacité qu'ont les directions à bien gérer leurs émotions, à prendre conscience des émotions vécues par leurs collaborateurs, ainsi qu'à les aider à bien gérer leurs émotions est surtout en relation avec leur capacité à « les inciter à agir » ainsi qu'à les « encourager ». Ceci laisse présager que certaines pratiques de leadership seraient davantage en lien avec les CÉ que d'autres pratiques. Le troisième constat concerne les trois pratiques de leadership « remettre en question les façons de faire », « inciter les autres à agir » et « encourager le cœur » qui sont liées à l'agir des directions sur les émotions vécues chez leurs collaborateurs. Ceci n'est pas banal dans la mesure où cela montre que les directions qui sont capables d'aider les membres de leur équipe à gérer leurs émotions au travail sont aussi capables de remettre en question leur façon de faire, de les inciter à agir et de les encourager.

### **Analyses de régression linéaire multiple sur les émotions spécifiques et le leadership**

Nous avons poursuivi nos analyses de régression afin de répondre aux questions spécifiques de recherche concernant la singularité des émotions en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. Pour ce faire, nous avons isolé les émotions que sont la joie, la colère et l'anxiété sur la base des trois dimensions des CÉ ; la gestion de soi, la conscience d'autrui et la gestion d'autrui, et nous les avons comparées au leadership total (score agrégé des cinq dimensions). Le tableau 5 montre les résultats concernant la gestion de soi pour chacune des trois émotions. Comme on peut le constater, le fait pour les directions de bien gérer leurs émotions est un bon prédicteur du leadership pour les trois émotions. Notons cependant que la gestion par la direction de son anxiété est le meilleur prédicteur du leadership, suivi de la manifestation de la joie par la direction et, en troisième, la gestion par la direction de sa colère, qui est la variable indépendante la moins importante des trois, tout en étant statistiquement significative. Ces résultats explicitent le fait que plus les directions sont en mesure de gérer leur anxiété, leur joie et leur colère, plus elles sont aussi perçues comme exerçant

du leadership. Enfin, le coefficient de détermination  $R^2$  est égal à .624, ce qui veut dire que 62 % de la variance est expliquée par le modèle de régression.

**Tableau 5.** Prédiction de la gestion de soi sur le leadership pour chacune des émotions

	Coef	ET	t	p
OO	.231	.135	1.708	
Colère	.115	.034	3.345	***
Anxiété	.465	.033	14.025	***
Joie	.294	.045	6.651	***

$R^2 = .624$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

Le tableau 6 présente les mêmes analyses de régression en ce qui a trait à la capacité des directions à prendre conscience des trois émotions spécifiques vécues chez leurs collaborateurs. Comme on peut le voir, deux émotions en particulier peuvent prédire le leadership des directions ; il s'agit dans un premier temps de l'anxiété, suivie de la joie. La conscience de la colère vécue chez les autres n'a cependant pas de lien avec le leadership. Ce résultat n'est pas banal puisqu'il tend à montrer que lorsque les directions prennent conscience que leurs collaborateurs vivent de l'anxiété (ex. de question : « Au travail mon directeur/directrice le sent quand je suis inquiet ») ou qu'ils vivent des joies et satisfactions au travail (ex. de question : « Au travail mon directeur/directrice le sent quand je suis satisfait »), cela a un effet sur le leadership perçu ; ce qui n'est pas le cas avec la colère (ex. de question : « Au travail mon directeur/directrice le sent quand je suis en colère »). Enfin, 51 % de la variance est expliquée par le modèle de régression,  $R^2$  étant égal à .512.

**Tableau 6.** Prédiction de la conscience d'autrui sur le leadership pour chacune des émotions

	Coef	ET	t	p
OO	1.543	.111	13.945	***
Colère	.018	.052	.344	
Anxiété	.319	.047	6.725	***
Joie	.261	.051	5.098	***

$R^2 = .624$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

Finalement, le tableau 7 présente les mêmes analyses de régression, mais cette fois-ci en ce qui a trait à la relation entre le leadership et les capacités des directions à aider leurs collaborateurs à gérer leurs émotions. Le constat est le même, il y a un coefficient de régression statistiquement significatif avec l'anxiété ainsi qu'avec la joie, mais pas avec la colère. Encore une fois, cela montre que lorsque la direction tente d'aider ses collaborateurs dans la gestion de leur anxiété ou de leur stress (ex. de question : « Au travail mon directeur/directrice m'aide à relativiser mes inquiétudes/stress ») cela a un effet positif sur la perception qu'ont ses collaborateurs de son leadership. Même chose en ce qui a trait aux actions de la direction sur la joie ou la satisfaction de ses collaborateurs (ex. de question : « Au travail mon directeur/directrice m'encourage à exprimer ma satisfaction »). Lorsque la direction incite ou encourage à partager la joie ou des émotions positives au travail, cela a un effet positif sur la perception que se font ses collaborateurs de son leadership. Ce qui n'est cependant pas le cas pour la colère. Enfin, 43 % ( $R^2=.434$ ) de la variance est expliquée par le modèle de régression.

**Tableau 7.** Prédiction de la gestion d'autrui sur le leadership pour chacune des émotions

	Coef	ET	t	p
OO	2.212	.088	25.095	***
Colère	.016	.048	.0341	
Anxiété	.254	.042	6.082	***
Joie	.214	.056	3.851	***

$R^2 = .434$

Notes.  $p$  : « \*\*\* » entre 0 et .001 ; « \*\* » : entre .001 et .01 ; « \* » : entre .01 et .05 ;

« OO » : ordonnée à l'origine ; « Coef » : coefficient de régression ; « ET » : erreur type ; «  $t$  » : score  $t$

Ainsi, dans l'ensemble, les tableaux 5, 6 et 7 témoignent de l'importance de considérer la spécificité des émotions lorsqu'on cherche à mieux comprendre le lien entre les CÉ et le leadership. En l'occurrence, nos résultats montrent que les directions pourraient « agir » davantage sur certaines émotions plutôt que sur d'autres, et que cela a un lien avec leur leadership. Dans une perspective positive, le fait pour les directions de partager leurs joies et réussites, tout comme de prendre conscience et d'inciter leur personnel à faire la même chose, a un lien avec leur leadership. Toutefois, en ce qui concerne les émotions à valence négative, si les directions qui sont conscientes et qui

aident les membres de leur personnel à gérer leur anxiété sont aussi reconnues pour manifester des comportements de leadership, cela n'est pas le cas pour la colère.

Ajoutons finalement que dans l'ensemble, ces résultats sont à prendre en considération avec le fait que plus des deux tiers des répondants sont des enseignants. D'autres analyses et de futures publications permettront de témoigner de possibles différences concernant les caractéristiques des répondants.

## Discussion

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de rendre compte des CÉ requises pour affronter les contraintes et autres conditions d'adversité que rencontrent les directions d'école dans l'exercice de leur profession, et plus particulièrement à l'égard de l'expression de leur leadership auprès de leur équipe d'enseignants et de professionnels. Plus spécifiquement, elle explore les liens qui existent entre les CÉ et le leadership en portant un regard particulier sur la capacité des directions à prendre conscience et à gérer trois émotions spécifiques : la colère, l'anxiété et la joie.

### **Relation entre la gestion de soi, la conscience d'autrui, la gestion d'autrui et les pratiques de leadership**

Les résultats de cette recherche montrent que le leadership des directions d'établissement scolaire (mesuré sur la base de cinq pratiques) pourrait passer par la capacité des directions à bien gérer leurs émotions, à prendre conscience des émotions vécues chez les autres et à les aider à les gérer. Ces constats sont également appuyés par la méta-analyse de Mills (2009) ainsi que par d'autres recherches qui arrivent à des conclusions similaires (Hackett & Hortman, 2008 ; Hebert, 2011 ; Stone et al., 2005). Don, Raman, Daud, Kasim et Omar-Fauzee (2015) ont utilisé le questionnaire sur le leadership (LPI) de Kouzes et Posner (2003), ainsi que la mesure des CÉ selon le modèle de Goleman et al. (2013) auprès de 350 leaders d'écoles scolaires en Malaisie. Leurs résultats sont très comparables à ce que nous avons trouvé, à la différence qu'ils montrent un lien significatif pour chacune des cinq pratiques de leadership avec la gestion de soi (*self-management*), la conscience d'autrui (*social awareness*) et la gestion d'autrui (*relationship management*), ce qui n'est pas notre cas. En ce qui a trait à nos résultats,



des liens significatifs ont été obtenus pour la gestion de soi et la conscience des émotions chez autrui avec deux pratiques de leadership (inciter les autres à agir et encourager le cœur) et des liens significatifs ont été trouvés pour la gestion des émotions d'autrui avec trois pratiques (inciter les autres à agir, encourager le cœur et remettre en question les façons de faire). Nos résultats permettent ainsi de nuancer l'impact des CÉ sur les différentes pratiques de leadership dans la mesure où aucun lien n'a été trouvé avec le fait de tracer la voie ou de partager leur vision. Ceci laisse croire que certaines pratiques de leadership seraient davantage en lien avec les CÉ que d'autres pratiques, entre autres, les pratiques qui tendent à témoigner de la proximité qui existe entre la direction et son personnel. Notons aussi que si nos résultats diffèrent de ceux de Hall (2007), qui a trouvé un lien significatif entre les CÉ (modèle de Salovey) et trois pratiques de leadership des directions (tracer la voie, inspirer une vision partagée et remettre en question les façons de faire), il est possible que ces résultats soient attribuables à la différence d'instrument utilisé pour mesurer les CÉ. Quoi qu'il en soit, le fait que les directions soient perçues comme étant capables de remettre en question les façons de faire et d'inciter leur personnel à agir, et aussi perçues comme étant capables d'aider leur personnel à gérer leurs émotions au travail mérite une attention particulière. Le leadership attendu chez les directions implique qu'elles soient en mesure de confronter les membres de l'équipe-école sur leurs façons de travailler et de les inciter à agir pour le bien et la réussite des élèves, mais cela implique aussi de comprendre que la manifestation de ce leadership de la part des directions a une incidence sur les émotions vécues au travail par les membres de l'équipe-école. Ainsi, une meilleure compréhension par les directions des émotions vécues chez leur personnel et l'action qui s'ensuit semblent avoir un impact sur l'actualisation de leur leadership (Berkovich & Eyal, 2015).

Nos résultats montrent que plus la direction est en mesure de bien gérer ses émotions, plus elle serait en mesure d'influencer ses collaborateurs par son leadership. Ceci est à prendre en considération avec le fait qu'une bonne gestion des émotions favorise également une meilleure évaluation de son environnement, davantage de vigilance et une meilleure prise de décision (Lerner, Li, Valdesolo, & Kassam, 2015). Les directions œuvrent dans un environnement complexe, source de stress (Poirel & Yvon, 2011) et d'adversité (Garon, Theoret, Hrimech, & Carpentier, 2006), dans lequel elles doivent déployer du leadership devant du personnel souvent en posture de résistance (Barrère, 2006 ; Combaz & Cacouault-Bitaud, 2013). Il est ainsi possible d'émettre

l'hypothèse qu'il existe une séquence hiérarchique dans le déploiement des CÉ, c'est-à-dire que plus les directions sont en mesure d'être en contrôle de leurs émotions, plus elles sont capables de prendre conscience de leur environnement et, en l'occurrence, des émotions vécues par les membres de leur équipe. Par conséquent, les directions qui ont davantage de CÉ seraient en mesure d'aider les membres de leur équipe à gérer les émotions nuisibles dans leur travail ou, sur une note plus optimiste, à favoriser l'émergence d'émotions positives au travail. Berkovich et Eyal (2017) montrent d'ailleurs que la capacité des directions à reconnaître les émotions vécues chez leurs enseignants est en lien avec leurs pratiques de leadership et que cela a un effet sur la capacité des enseignants à « recadrer » leurs émotions au travail. Ultimement, cela a un effet sur le bien-être perçu et la santé au travail.

### **Relation entre les émotions spécifiques (colère, anxiété, joie) et le leadership**

La gestion des émotions au travail se distingue selon la spécificité du vécu émotionnel qui peut être à valence positive ou négative (Frijda, 2006). La réaction induite est différente devant l'anticipation (ex. : anxiété) d'une rencontre avec un enseignant récalcitrant, qui a une personnalité difficile et qui nous accuse injustement d'être la source de ses problèmes (ex. : colère), comparativement à l'accueil d'un nouvel enseignant qui a très bonne réputation (ex. : joie).

Les résultats ont démontré que la gestion de soi est un prédicteur important du leadership. Or, en s'attardant sur le lien entre le leadership et les émotions spécifiques, on constate l'importance de la gestion de soi pour les trois émotions. Westman et Etzion (1999) ont montré comment le stress peut être « transmis » par contagion (*crossover effect*) de la direction aux enseignants et vice versa. Nos résultats pourraient donc aussi s'expliquer par le phénomène de contagion émotionnelle (Hatfield, Cacioppo, & Rapson, 1993). Sur le plan des émotions à valence négative, en affichant une bonne maîtrise de leur anxiété ou de leur colère, la posture des directions peut sembler rassurante pour les enseignants et, en l'occurrence, limiter le partage d'émotions négatives par contagion au sein de l'établissement et favoriser le leadership. Notons que le même phénomène de contagion émotionnelle concerne aussi la transmission d'émotions positives. Rappelons sur ce point la particularité de la joie, qui témoigne, selon les questions posées

dans la dimension gestion de soi, de la fréquence à laquelle les directions partagent leurs joies, réussites et satisfactions. Nos résultats montrent le lien qui existe entre le partage d'émotions positives par la direction et la perception du leadership qu'ont les membres de l'équipe à l'égard de leur direction. C'est aussi ce qu'a trouvé Johnson (2008) dans sa recherche auprès de 16 directions et 112 enseignants en montrant un lien positif et croissant entre la manifestation d'émotions positives par la direction et celle des enseignants. Le fait pour les directions de témoigner d'émotions positives trouve toute son importance en regard du leadership attendu de la part des directions d'établissement. Koning et van Kleef (2015) montrent à cet égard que l'expression de la joie par le leader incite les membres du personnel à s'investir dans la poursuite des buts de l'organisation. Visser, van Knippenberg, van Kleef et Wisse (2013) montrent quant à eux que l'expression de la joie par le supérieur favorise l'augmentation de la créativité et de la performance de ses subordonnés. Dans le contexte scolaire actuel, où la pression induit une augmentation du travail en collaboration, la contagion des émotions ainsi que l'importance pour les enseignants, comme pour tout acteur de l'école, de s'investir et d'être créatif dans la poursuite de buts communs ne peuvent être ignorées afin de contribuer à la réussite des élèves. Nos résultats tendent à montrer que l'expression par la direction d'émotions positives a pour effet de favoriser cela, tout comme le fait d'afficher une bonne maîtrise de son anxiété ou de sa colère. Les liens significatifs obtenus entre la maîtrise de l'anxiété et de la colère, et la perception du personnel de son leadership, témoignent de l'importance, pour la direction, de bien gérer ses émotions. « La régulation des émotions par inhibition s'avère donc essentielle pour permettre aux directions de maintenir leur crédibilité pour favoriser leur leadership » (Poirel & Yvon, 2011, p. 611).

En ce qui concerne la conscience et la gestion des émotions vécues chez autrui, avec un regard sur les émotions à valence négative, comme expliqué précédemment, tous les acteurs qui œuvrent dans l'école sont sujets à vivre des émotions plus difficiles, en particulier l'anxiété et la colère qui sont les plus présentes face au stress professionnel (Lowe & Bennett, 2003 ; Poirel & Yvon, 2011). Or, nos résultats montrent l'impact sur le leadership de la capacité des directions à prendre conscience et à agir sur l'anxiété vécue par ses collaborateurs, mais aucun lien avec la colère. Si nombre de recherches témoignent de l'empathie des directions à l'égard de leur personnel (Berkovich & Eyal, 2015), nos résultats permettent d'aller un pas plus loin en montrant que les directions peuvent agir sur l'anxiété de leur personnel et que cela a un effet favorable sur leur

leadership. Si l'anxiété se manifeste devant un manque de contrôle, de l'ambiguïté, l'anticipation d'un futur incertain et qu'elle induit la tendance à l'isolement (Philippot, 2011), c'est en prenant conscience de ce vécu chez leur personnel, en limitant l'ambiguïté et en les aidant à relativiser leurs inquiétudes que les directions peuvent parvenir à favoriser l'actualisation de leur leadership, tout comme la santé au sein de leur établissement (Poirel, 2014). Toutefois, si, contrairement à l'anxiété, le fait pour la direction d'agir sur la colère vécue par les membres de son équipe ne favorise pas son leadership, il faut considérer les travaux de Koning et van Kleef (2015) qui ont montré que l'expression de la colère par le leader incite les membres du personnel à se désinvestir dans la poursuite des buts de l'organisation. Si la colère se manifeste lorsqu'une personne est empêchée d'atteindre un but important à ses yeux ou lorsqu'elle subit un reproche qui menace son estime de soi (Power & Dalglish, 2008), il faut aussi comprendre que la grande majorité des épisodes de colère sont provoqués par une autre personne (Averill, 1983) et que la personne en colère a tendance à vouloir détruire, se battre, attaquer et cherche systématiquement où diriger le blâme (Frijda, 2006). Dans cette perspective, nos résultats peuvent être interprétés comme le témoignage de l'importance pour les directions de ne pas tenter d'agir sur les membres de leur équipe-école lorsque ceux-ci sont en colère, au risque de mettre en péril leur leadership.

Finalement, nos résultats montrent que lorsque les directions prennent conscience des émotions positives vécues par les membres de leur équipe et qu'elles les encouragent à partager leurs joies, réussites et satisfactions, cela a un effet favorable sur la perception de leurs collaborateurs concernant leur leadership. Il faut interpréter de tels résultats dans la perspective où l'expérience d'émotions positives au travail, comme la joie et le plaisir, a pour effet d'augmenter la persévérance dans la tâche, l'exploration et la curiosité (Philippot, 2011). Nos résultats de recherche doivent donc aussi être considérés en appui au courant relativement récent de la psychologie positive en éducation (Hoy & Tarter, 2011 ; Seligman & Csikszentmihalyi, 2014).

## **Conclusion**

Les résultats de cette recherche montrent que l'actualisation du leadership des directions pourrait passer par leur capacité à bien gérer leurs émotions, à prendre conscience des

émotions vécues chez les autres et à les aider à les gérer. Le fait que plus les directions sont en mesure de bien gérer leurs émotions, plus elles sont aussi en mesure d'influencer leurs collaborateurs par leur leadership, peut s'expliquer par une bonne gestion des émotions qui favorise une meilleure évaluation de l'environnement, une plus grande vigilance et une meilleure prise de décision. Nos résultats permettent, à cet égard, d'envisager l'hypothèse d'une séquence hiérarchique en ce qui concerne le déploiement des CÉ. C'est-à-dire que plus les directions sont en mesure d'être en contrôle de leurs émotions, plus elles sont capables de prendre conscience des émotions vécues par les membres de leur équipe et, conséquemment, plus elles sont en mesure de les aider à gérer les émotions nuisibles ou à favoriser l'émergence d'émotions positives au travail. Ces résultats ne sont certainement pas étrangers au fait que certaines pratiques de leadership sont davantage en lien avec les CÉ que d'autres, entre autres les pratiques où les directions sont davantage à proximité de leur personnel et qui touchent leur capacité à remettre en question les façons de faire et l'incitation à agir.

Si le phénomène de contagion émotionnelle peut en partie expliquer le lien qui existe entre le leadership et les CÉ des directions d'établissement, il faut considérer que le fait d'afficher une bonne maîtrise de l'anxiété ou de la colère, tout comme de manifester sa joie, peut avoir pour effet de favoriser la même émotion chez autrui. Cette prise de conscience sur les émotions vécues au travail est d'autant plus importante dans le contexte scolaire actuel où la pression induit une augmentation du travail en collaboration. Sur ce point, on ne peut négliger le lien qui existe entre la conscience et la gestion de l'anxiété et de la joie vécue chez autrui, et le leadership, mais pas avec la colère. Ceci est loin d'être banal et montre que les directions peuvent aider leur personnel dans la gestion de l'anxiété, tout comme elles peuvent les inciter à partager leurs joies, réussites et satisfactions, et que cela favorise leur leadership, mais que ce n'est pas le cas en ce qui concerne la colère.

De tels résultats confirment que de futures recherches devraient rendre davantage compte des liens qui existent entre les CÉ et le leadership des directions, mais avec un regard particulier sur la spécificité des différentes émotions vécues au travail et en prenant aussi en compte les caractéristiques des répondants.

## Références

- Atwater, L. E., Ostroff, C., Yammarino, F. J., & Fleenor, J. W. (1998). Self-other agreement: Does it really matter? *Personnel Psychology*, *51*(3), 577–598. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00252.x>
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, *38*(11), 1145–1160. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.38.11.1145>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *72*(4), 441–462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, *15*(6), 801–823. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.09.003
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, France: PUF.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, *85*(1), 129–167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(2), 316–335. <https://doi.org/10.1177/1741143215617947>
- Bono, J. E. & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, *17*(4), 317–334. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.04.008
- Bourhis, A. & Chênevert, D. (2009). *À vos marques, prêts, gérez ! La GRH pour les gestionnaires*. Paris, France : Les éditions ERPI.

- Bridges, E. (2012). Administrator preparation: looking backwards and forwards. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 402–419. <https://doi.org/10.1108/09578231211238567>
- Combaz, G. & Cacouault-Bitaud, M. (2013). La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants ? Le cas du secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 449–470. <https://doi.org/10.7202/1026308ar>
- Don, Y., Raman, A., Daud, Y., Kasim, K., & Omar-Fauzee, M. S. (2015). Educational leadership competencies and Malaysia education development plan 2013–2025. *Humanities and Social Sciences Review*, 4(3), 615–625.
- Frijda, N. H. (2006). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garon, R., Theoret, M., Hrimech, M., & Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327–337. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2006.09.002>
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Mckee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard business review press.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J., & Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions: A state of the science review. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 979–1004. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.10.005>
- Hackett, P. T. & Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 92–111. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ809444.pdf>
- Hall, C. A. (2007). *Examining the relationship between leadership effectiveness, emotional intelligence, and coping mechanisms for stress of school administrators* (Thèse de doctorat). University of Massachusetts, Massachusetts.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96–99. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8721.ep10770953>

- Hebert, E. B. (2011). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals* (Thèse de doctorat). Georgia State University, Georgia. Repéré à [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eps\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1065&context=eps_diss)
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930>
- Johnson, S. K. (2008). I second that emotion: Effects of emotional contagion and affect at work on leader and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 19(1), 1–19. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2007.12.001>
- Koning, L. F. & van Kleef, G. A. (2015). How leaders' emotional displays shape followers' organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 26(4), 489–501. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.03.001>
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge* (3e éd.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. (2007). The emotional side of school improvement: A leadership perspective. Dans T. Townsend (dir.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (p. 615–634). Dordrecht, Pays-Bas: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2\\_34](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_34)
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799–823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- Lowe, R. & Bennett, P. (2003). Exploring coping reactions to work-stress: Application of an appraisal theory. *Journal of Occupation and Organizational Psychology*, 76(3), 393–400. <https://doi.org/10.1348/096317903769647247>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris, France: Dunod.
- Mills, L. B. (2009). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and effective leadership. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 22–38. doi: 10.3776/joci.2009.v3n2p22-38



- Northouse, P. G. (2006). *Leadership : theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*. Paris, France : Éditions OCDE. Repéré de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- Philippot, P. (2011). *Émotions et psychothérapie*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Poirel, E. & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595–615. <https://doi.org/10.7202/1014759a>
- Poirel, E. (2010). *Le stress professionnel, les émotions vécues et les ajustements chez les directions d'école au Québec*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions universitaires européennes.
- Poirel, E. (2014). Plaidoyer pour un leadership distribué favorisant la santé au travail en contexte scolaire. *Quintessence*, 6(12). Repéré à <https://qualaxia.org/wp-content/uploads/quintessence-v06n12-fr.pdf>
- Power, M. J. & Dalgleish, T. (2008). *Cognition and emotion: From order to disorder* (2e éd.). New York, NY: Psychology Press, Taylor and Francis Group.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. Dans M. Csikszentmihalyi (dir.), *Flow and the foundations of positive psychology* (p. 279–298). Dordrecht, Pays Bas : Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_18)
- Stone, H., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2005, février). *Report on the Ontario principals' council leadership study*. Ontario, Canada: Consortium for research on emotional intelligence in organization. Repéré à [http://www.eiconsortium.org/pdf/opc\\_leadership\\_study\\_final\\_report.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/opc_leadership_study_final_report.pdf)
- Théorêt, M. & Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur.

- Visser, V. A., van Knippenberg, D., van Kleef, G. A., & Wisse, B. (2013). How leader displays of happiness and sadness influence follower performance: Emotional contagion and creative versus analytical performance. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 172–188. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.09.003>
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 269–278. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.4.3.269>