

## Table des matières

Sommaire .....	iv
Liste des tableaux .....	viii
Liste des figures .....	ix
Remerciements .....	x
Introduction .....	1
Cadre théorique .....	7
Épuisement professionnel .....	7
Historique de l'épuisement professionnel .....	7
Définition de l'épuisement professionnel .....	9
Auto-efficacité émotionnelle .....	11
Historique de l'auto-efficacité émotionnelle .....	11
Définition de l'auto-efficacité émotionnelle .....	16
Objectif .....	18
Chapitre 1. Article 1 : Développement et validation de l'Échelle d'Auto-Efficacité Émotionnelle chez les gestionnaires .....	20
Chapitre 2. Article 2 : Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement .....	44
Discussion générale .....	64
Objectif de la thèse .....	65
Implications théoriques et pratiques de la recherche .....	67
Limites de l'étude et pistes de recherches futures .....	70

Conclusion .....	74
Références .....	76
Appendice A. Questionnaires de l'article 1 .....	84
Appendice B. Questionnaires de l'article 2 .....	95

## Liste des tableaux

### *Liste des tableaux dans le premier article :*

#### Tableau

1 Résultats des coefficients de saturations standardisées de l'analyse factorielle exploratoire sur l'ÉAÉ et valeur alpha .....	28
2 Coefficients de corrélation de Pearson entre les sous-échelles de l'ÉAÉ – Étude 1 .....	29
3 Coefficients de corrélation de Pearson entre différents construits liés à l'ÉAÉ – Étude 1 .....	31
4 Comparaison des indices d'ajustement obtenus pour chacun des modèles théoriques.....	34
5 Valeurs alpha de l'ÉAÉ et de ses sous-échelles .....	36

### *Liste des tableaux dans le deuxième article :*

#### Tableau

1 Statistiques descriptives et corrélations entre les variables (N = 406) .....	53
2 Indices d'ajustement du modèle théorique .....	54

## Liste des figures

*Liste des figures dans le premier article :*

Figure

- 1 Solution standardisée de l'analyse factorielle confirmatoire de l'ÉAÉ..... 35

*Liste des figures dans le deuxième article :*

Figure

- 1 Modèle théorique des hypothèses à l'étude ..... 50
- 2 Modèle par équation structurelle de l'auto-efficacité émotionnelle et des symptômes de l'épuisement professionnel ..... 55

## Remerciements

La réalisation de cette thèse ainsi que le cheminement universitaire qu'elle implique représentent pour moi l'accomplissement d'un objectif personnel et professionnel de haute importance. Ceux qui connaissent mon parcours sont conscients des moments forts comme des moments plus amers qui m'ont fait cheminée. Ce n'est qu'en fin de formation que je prends conscience du chemin que j'ai parcouru et que j'apprécie encore davantage la façon dont il m'a transformée. Un parcours doctoral impliquant l'initiation de charges de cours, un poste de professeure-chercheure et la naissance de mes deux trésors. Toutefois, un projet d'une telle envergure peut difficilement être mené à terme sans le soutien, plus ou moins conscient, de plusieurs personnes.

D'abord, je ne peux passer sous silence l'appui, l'encadrement, l'écoute, la patience, la générosité et la grande disponibilité dont a fait preuve à mon égard mon directeur de recherche, M. Marc Dussault, professeur au Département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Mes sincères remerciements pour les nombreux conseils qu'il m'a prodigués. Il a été une ressource essentielle tout au long de la réalisation de ce travail et surtout, il a cru en moi. Je me considère privilégiée d'avoir pu travailler sous sa supervision, et il demeurera certes un modèle pour mes aspirations futures.

Ensuite, je témoigne également ma reconnaissance aux autres membres de mon comité de thèse : Madame Thérèse Bouffard, Monsieur Éric Frenette et

Monsieur Yvan Lussier. Votre collaboration et vos précieux conseils ont été grandement appréciés. Je me permets d'ajouter un merci spécial à Éric Frenette qui, avec toutes mes interrogations statistiques, a toujours su faire preuve de patience et de disponibilités.

De plus, je juge important de remercier la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement ainsi que ses membres, et plus particulièrement madame Julie Lussier, pour leur appui dès le début de mon projet. Sans leur participation, l'étude n'aurait pu avoir ces résultats.

J'exprime également ma gratitude à tous les étudiants du Laboratoire de recherche en comportement organisationnel de l'UQTR qui, avec les années, ont contribué à créer une ambiance où il est stimulant de travailler. Je tiens à remercier spécialement Patricia Lemyre pour sa précieuse collaboration lors de la cueillette des données de mon projet de thèse et pour la grande amitié et la complicité que nous avons développées. J'ajoute un merci spécial aux étudiants dont j'ai enseigné mes premières charges de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ils m'ont donné l'occasion de confirmer ma passion pour mon métier.

J'adresse un merci particulier à ma famille : à ma mère Huguette qui n'a jamais cessé de croire en moi, à mon père André dont la grande curiosité m'a amenée à pousser mes recherches toujours plus loin et à mon frère Simon-Nicolas pour sa créativité. Par votre amour, votre présence et vos encouragements, vous avez stimulé mon intérêt à

toujours vouloir en apprendre davantage. Vous êtes pour moi des modèles de réussite. Un merci spécial à mon conjoint Louis, non seulement pour sa présence et pour ses multiples encouragements dans les bonnes journées comme dans les mauvaises, mais également pour sa grande compréhension, son appui inconditionnel et sa fierté. La détermination et la passion dont il fait preuve dans tout ce qu'il entreprend m'inspirent énormément. Je remercie également ma fille Marie-Philippe et mon garçon Charles-Olivier d'avoir accepté que leur maman devait parfois travailler les soirs et les fins de semaine pour réaliser cet accomplissement.

Enfin, il convient de remercier Christiane Hamelin et Myriam Côté pour leur aide précieuse reliée à la révision linguistique et à la logistique de la mise en page de cette thèse. La réalisation de cette thèse a été possible en partie grâce à une subvention du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Ce soutien financier m'a grandement aidée à me consacrer exclusivement à ce projet.

## **Introduction**



Le travail occupe une place importante dans la vie. Il comporte son lot de répercussions sur l'individu, tant positives que négatives. Un emploi rémunéré peut permettre au travailleur d'assurer son autonomie financière, de définir son identité, d'exprimer son potentiel et de développer un réseau social (Warr, 1987). Toutefois, il peut également être source de difficultés (Savoie, Brunet, Boudrias, & Gilbert, 2010).

Depuis quelques années, la santé psychologique au travail est devenue un enjeu important. Déjà en 1985, Simendiger et Moore, dans leurs travaux sur la santé au travail, remarquent que le facteur contribuant le plus à expliquer le roulement de personnel dans les organisations est la santé psychologique. Depuis le début des années 90, la fréquence des problèmes de santé psychologique au travail a augmenté de façon alarmante. Ils incluent entre autres l'épuisement professionnel, la dépression, le stress post-traumatique et les troubles anxieux. Crompton (2011) estime que les problèmes de santé psychologique coûtent à eux seuls environ 20 milliards de dollars par année aux employeurs et représentent plus des trois quarts des demandes de prestations d'invalidité à court terme au Canada. Plus encore, la perte de productivité au travail pour des raisons de santé psychologique coûte jusqu'à 10 millions de dollars par année à une entreprise canadienne moyenne (Towers Watson, 2007). Des problèmes de santé psychologique au travail engendrent des coûts énormes pour les organisations en raison du taux d'absentéisme et de présentéisme, du roulement du personnel (Park, 2007) et en

conséquence pour la formation que nécessitent les nouveaux employés. Plus encore, les employeurs perdent en productivité. Au Canada, les problèmes de santé psychologique au travail arrivent au premier rang des causes d'incapacité (Ranno, 2000). Selon la Commission de la santé et de la sécurité du travail, il est possible de constater que pendant la période allant de 1990 à 2005, le nombre de réclamations acceptées à titre de lésions liées au stress, à l'épuisement professionnel ou à d'autres facteurs relatifs à la santé psychologique a plus que doublé, en passant de 530 à 1213. Selon Baril-Gingras et al. (2010), les problèmes de santé psychologique comptent maintenant pour environ 40 % des prestations d'invalidité (jusqu'à 60 % dans certains secteurs d'emploi) contre 18 % en 1990.

Puisque les problèmes de santé psychologique au travail ont de grandes répercussions pour les entreprises ainsi que pour leur main-d'œuvre, ils s'inscrivent dans le champ d'intérêt de cette étude. Plus précisément, cette thèse s'intéresse davantage à une importante problématique associée à la santé psychologique, soit l'épuisement professionnel.

L'épuisement professionnel constitue l'une des manifestations psychologiques les plus importantes des problèmes de santé au travail. Il se caractérise par des symptômes d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'accomplissement personnel résultant du travail (Maslach, 1982).

Au Québec, l'épuisement professionnel constituerait l'une des préoccupations majeures des commissions scolaires. Plus encore, il serait l'une des principales causes d'absentéisme chez le personnel enseignant (FCSQ, 2006). Force est de constater que la majorité des études se penchent sur l'épuisement professionnel vécu par les enseignants et tendent à négliger celui des directions d'établissement d'enseignement qui sont pourtant des acteurs clés du système d'éducation. Considérant l'importance de leur fonction dans le succès et l'amélioration des écoles (Poirel, 2009; Sashkin, 1988), il importe de déterminer les facteurs pouvant avoir un effet sur l'épuisement professionnel des directions d'établissement d'enseignement.

La plupart des recherches qui ont étudié la problématique de l'épuisement professionnel décrivent davantage les facteurs contextuels qui lui sont associés que les facteurs individuels. À titre d'exemple, les contraintes psychosociales du travail les plus souvent étudiées réfèrent à la demande psychologique et à l'autonomie décisionnelle (Karasek & Theorell, 1990). Toutefois, le modèle de Karasek (1979) n'offre pas un cadre théorique de l'épuisement professionnel cohérent avec la situation des directeurs d'établissement d'enseignement. Les directions d'établissement d'enseignement ont une demande psychologique et une autonomie décisionnelle élevée au travail. Ils devraient conséquemment se retrouver dans un état d'apprentissage actif et non d'épuisement, soit la situation idéale selon Karasek. Considérant cette limite, est-ce possible de croire que des facteurs individuels pourraient être en cause?

Un questionnement s'impose pour savoir ce qui rend un directeur d'établissement d'enseignement plus vulnérable à l'épuisement professionnel qu'un autre malgré un contexte de travail similaire. Les recherches portant sur les facteurs individuels laissent voir que l'organisation du travail et ses exigences touchent différemment les travailleurs. Parkes (1994) démontre que chaque travailleur ressent, pense et se comporte de manière unique. Cela sous-tend que leur réaction face aux exigences de leur travail et au stress qu'elles engendrent sera tout aussi distincte. À cet égard, des études se sont attardées à évaluer les différences individuelles qui expliquent les seuils de vulnérabilité et de résistance des travailleurs face au stress et aux problèmes de santé au travail, dont l'épuisement professionnel. Un lieu de contrôle interne, un style d'adaptation actif, un faible niveau de névrotisme et une estime de soi élevée constituent notamment des facteurs permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles un travailleur peut être moins vulnérable à l'épuisement professionnel (de Rijk, Le Blance, Schaufeli, & de Jonge, 1998; Kahn & Byosiére, 1992; Maslach, 1993; Parkes, 1994; Rosse, Boss, Johnson, & Crown, 1991; Shirom, 1989). De plus, d'autres études suggèrent que certains facteurs individuels tels que la personnalité (Maslach, 2003), l'auto-efficacité au travail (Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002; Schaubroeck, Jones, & Xie, 2001) et l'intelligence émotionnelle (Pishghadam & Sahebjam, 2012) peuvent influencer la capacité des individus à s'adapter aux contraintes contextuelles de leur travail.

D'autres résultats de recherche de nature quantitative mettent en évidence les liens négatifs entre l'intelligence émotionnelle et les trois symptômes de l'épuisement

professionnel chez des enseignants (Chan, 2006; Pishghadam & Sahebjam, 2012), des infirmiers (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007) et des médecins (Weng et al. 2011). Les résultats de l'étude de Moon et Hur (2011) indiquent, quant à eux, un lien négatif entre l'intelligence émotionnelle et le symptôme de l'épuisement émotionnel chez des employés de magasin à grande surface. De plus, Ciarrochi, Deane et Anderson (2002) démontrent qu'un étudiant universitaire qui se croit capable de gérer adéquatement ses émotions maîtrise plus facilement son stress. Enfin, Gendron (2007) souligne dans sa recension des écrits l'importance des compétences émotionnelles dans une saine gestion du stress au travail.

Les études évaluant l'intelligence émotionnelle et l'épuisement professionnel varient grandement dans l'opérationnalisation de ce premier concept. Force est de constater que le modèle de l'intelligence émotionnelle et sa mesure n'ont pas évolué dans le même sens. Il est donc possible de douter des résultats instables sur le plan factoriel, voire unidimensionnel de l'intelligence émotionnelle contrairement à la définition du concept. Considérant cette problématique conceptuelle, la présente étude s'intéresse au sentiment d'efficacité émotionnelle comme facteur individuel explicatif de l'épuisement professionnel. S'appuyant sur les perspectives théoriques de Mayer et Salovey (1997), de Bandura (1997) et de Petrides et Furnham (2001), l'auto-efficacité émotionnelle consiste en la croyance que la personne a dans sa capacité à percevoir ses émotions et celles des autres, à utiliser les émotions, à comprendre ses émotions et celles des autres et à gérer ses émotions et celles des autres (Kirk, Schutte, & Hine, 2008).

La prochaine section présente le cadre théorique à l'étude. La première section définit la théorie de l'épuisement professionnel présentée par Maslach (1993). La deuxième section explique la théorie de l'auto-efficacité émotionnelle s'appuyant sur les perspectives théoriques de l'auto-efficacité de Bandura (2003), de l'intelligence émotionnelle de Mayer, Salovey et Caruso (1999) ainsi que du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2001).

## **Cadre théorique**

### **Épuisement professionnel**

**Historique de l'épuisement professionnel.** C'est dans les années 70 que le concept de l'épuisement professionnel voit le jour dans le monde scientifique. Freudenberger (1974) introduit le terme dans la littérature lorsqu'il remarque que certains de ses collègues du milieu communautaire semblent souffrir, après une année ardue, d'un ensemble de symptômes physiques et psychologiques. Selon Freudenberger, deux axes se dessinent : un sentiment de perte de contact graduelle avec les émotions et une perte de motivation au travail.

Durant cette même période, Maslach (1976) publie le premier article inspiré de l'approche scientifique (Schaufeli & Enzmann, 1998). Maslach (1982) définit l'épuisement professionnel comme un état caractérisé par trois dimensions (l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la perte d'accomplissement personnel), survenant à la suite d'une exposition prolongée à des stressseurs environnementaux du travail. Ce

modèle est basé sur une étude empirique provenant des observations de l'auteur (Maslach & Jackson, 1981). Les auteurs remarquent que dans plusieurs cas recensés, l'individu provient de professions ayant de nombreux contacts avec le public. Elles proposent à cette époque que la recherche sur l'épuisement professionnel soit centrée sur les populations aidantes (infirmières, préposées soignantes et travailleurs sociaux) et les professions dans le domaine des services (vendeurs, professeurs, éducatrices). En conséquence, cette remarque influence la formulation des items de la première version du *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

Depuis cette période, beaucoup de travaux ont été menés sur l'épuisement professionnel et les chercheurs en sont venus à la conclusion que l'épuisement professionnel touchait tous les secteurs d'activité et toutes les professions confondus (Demerouti Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). C'est dans cette optique que Schaufeli et al. (2009) valident un instrument complémentaire au premier MBI. Le *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS) publié en 1996 est adapté au monde du travail dans son ensemble (Schaufeli, et al., 2009).

Même si cette conceptualisation est de loin la plus influente de la littérature (Demerouti et al., 2001), elle est remise en question. D'abord, les résultats de la méta-analyse de Lee et Aschfort (1996) permettent entre autres de démontrer la faible corrélation entre la dimension de la perte d'accomplissement personnel et les deux

autres dimensions que Maslach définit : l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation. Halbesleben et Demerouti (2005) ajoutent que seules les dimensions de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation sont pertinentes à la conceptualisation de l'épuisement professionnel puisque selon leur interprétation, la perte d'accomplissement personnel est reliée aux traits de personnalité propres à l'individu plutôt qu'aux conditions du travail et à son environnement. De plus, des divergences d'opinions existent au niveau de l'interprétation de l'épuisement professionnel. L'épuisement professionnel constitue pour certains auteurs (Maslach & Jackson, 1981) un état émotif et comportemental alors que pour d'autres auteurs (Hallsten, 2005; Pines, 2005), c'est un processus faisant partie d'un continuum plus large. Tout compte fait, le modèle théorique de l'épuisement professionnel élaboré par Maslach (1982, 2001, 2003) est le modèle le plus utilisé au sein de la communauté scientifique s'intéressant à ce concept et par le fait même, c'est le modèle qui possède les qualités psychométriques les plus constantes (Truchot, 2004). Dans cette perspective, cette dernière remarque justifie le choix de l'utilisation du modèle de Maslach (1982) dans le cadre de la présente recherche afin d'opérationnaliser l'épuisement professionnel.

**Définition de l'épuisement professionnel.** Découlant d'une relation malsaine qu'entretient une personne avec son travail, l'épuisement professionnel se définit par des symptômes d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'accomplissement résultant de l'activité du travail (Maslach, 1982). L'épuisement



émotionnel consiste en une perte d'énergie créative et physique. Par exemple, un travailleur qui manifesterait l'appréhension d'être débordé et qui croirait qu'il ne peut arriver à ses fins présenterait un symptôme d'épuisement émotionnel. La dépersonnalisation, également appelée cynisme dans les écrits recensés, se caractérise quant à elle par une attitude de détachement et d'indifférence par rapport au travail. Un travailleur qui deviendrait insensible aux autres et aux exigences de son travail ferait preuve de dépersonnalisation. Selon Maslach (2001), les deux premières dimensions sont intimement reliées puisque la dépersonnalisation est une réponse directe à l'épuisement émotionnel. En ce qui concerne la perte du sentiment d'accomplissement personnel, elle se caractérise par une diminution du sentiment de compétence et une baisse de productivité au travail. Maslach (2001) précise que cette dernière dimension est la plus complexe des trois. Ce faible sentiment d'accomplissement semble directement relié à une situation de travail dans laquelle des demandes irréalistes de la part de l'employeur contribuent à l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). En ce sens, la perte d'accomplissement personnel perçue est une conséquence directe de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation (Maslach et al., 2001). En somme, l'épuisement professionnel implique, en plus d'une perte d'énergie émotionnelle, une évaluation négative de soi (perte d'accomplissement personnel) et de l'autre (dépersonnalisation).

Il peut paraître difficile de différencier l'épuisement professionnel d'autres difficultés psychologiques qui ne sont pas nécessairement liées au travail. Maslach et

Schaufeli (1993) distinguent l'épuisement professionnel des autres problèmes de santé mentale. D'abord, les symptômes de l'épuisement professionnel proviennent spécifiquement de l'activité du travail et non des autres domaines de vie de la personne (par exemple, la famille ou les relations interpersonnelles). Comparés aux individus dépressifs, ceux vivant de l'épuisement professionnel peuvent ressentir de la joie et du plaisir dans leur vie en général (Brenninkmeyer, Yperen, & Buunk, 2001). La principale distinction entre l'épuisement professionnel et la dépression est sans doute le manque de reconnaissance médicale face aux symptômes et le fait que l'épuisement professionnel n'est pas répertorié dans le DSM-5 (Schaufeli, 2009). Ensuite, l'épuisement professionnel se manifeste autant, sinon davantage, chez les personnes montrant une faible symptomatologie anxieuse ou dépressive (Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap, & Kladler, 2001). Enfin, la diminution de l'accomplissement et de la productivité au travail résulte des manifestations psychologiques et comportementales de l'épuisement professionnel. En conséquence, il paraît nécessaire de préciser que la présente thèse étudie la problématique de l'épuisement professionnel auprès d'un échantillon de directions d'établissement d'enseignement au travail et non en congé d'invalidité. Or, l'étude s'intéresse aux symptômes perçus de l'épuisement professionnel plutôt qu'au syndrome d'épuisement professionnel confirmé par un diagnostic clinique.

### **Auto-efficacité émotionnelle**

**Historique de l'auto-efficacité émotionnelle.** Les émotions sont particulièrement étudiées à travers le concept de l'intelligence émotionnelle. Les recherches sur

l'intelligence émotionnelle se sont développées dans les années 90 en réaction aux limites des tests sur l'intelligence cognitive, jusqu'alors considérée comme la seule véritable forme d'intelligence. Mayer et Salovey sont les premiers à proposer un cadre conceptuel à la notion d'intelligence émotionnelle (Petrides & Furnham, 2001). Selon les auteurs, l'intelligence émotionnelle repose sur le concept de l'intelligence telle que définie initialement par Binet et Simon (1904), ou encore Wechsler (1939) au début du XX<sup>e</sup> siècle. Salovey et Mayer (1990) définissent l'intelligence émotionnelle comme étant une forme d'intelligence qui suppose l'habileté à contrôler ses émotions et celles des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes. Le concept d'intelligence émotionnelle fait alors l'objet de nombreuses publications, aussi bien scientifiques que populaires. Notamment, Goleman (1995) fait le parallèle entre l'intelligence émotionnelle et la réussite sociale ou professionnelle et il va même jusqu'à soutenir la thèse d'un quotient émotionnel faisant écho au quotient intellectuel.

Mayer et Salovey (1997) affinent leur définition de l'intelligence émotionnelle en proposant qu'elle constitue la capacité à raisonner au sujet des émotions. Plus encore, ils incluent l'habileté à percevoir et exprimer ses émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres.

L'intelligence émotionnelle fait l'objet de diverses analyses théoriques. D'abord, le modèle des habiletés repose sur la définition proposée par Mayer et Salovey (1997). Selon les auteurs, l'intelligence émotionnelle, au même titre que les autres formes d'intelligence, se compose d'aptitudes qui renvoient à des dispositions naturelles et des compétences propres à chaque individu dépendant de l'apprentissage que celui-ci en fait. Mayer et Salovey proposent de diviser l'intelligence émotionnelle en quatre niveaux d'appréhension : la capacité à percevoir les émotions, la capacité à utiliser les émotions pour assister la pensée, la capacité à comprendre les émotions et enfin la capacité à maîtriser les émotions. À partir de cette typologie, les auteurs vont construire un modèle d'analyse à quatre branches d'habiletés allant de la perception des émotions à leur gestion et dont l'ordre correspond aux différents degrés d'intégration de ces aptitudes émotionnelles au fonctionnement cognitif de l'individu. À partir de ces quatre branches, les auteurs ont construit une échelle afin de mesurer chacune d'entre elles, le *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*.

Petrides et Furnham (2001) soulignent l'importance de pouvoir mesurer l'intelligence émotionnelle et proposent un nouveau modèle d'analyse. Les auteurs différencient l'intelligence émotionnelle reposant sur des habiletés particulières et l'intelligence émotionnelle faisant référence aux traits du soi. Le premier modèle, basé sur la théorie de Mayer, Salovey et Caruso (2004), fait référence à de véritables habiletés émotionnelles et peut se mesurer avec un test de performance tel que le MSCEIT. Le deuxième modèle développé par les auteurs comprend des dispositions

comportementales et une perception de ses habiletés par l'individu. La mesure de ce dernier repose sur une auto-évaluation. Au regard de cette différenciation, Petrides et Furnham (2001) proposent deux nouvelles appellations pour souligner la distinction entre les concepts. Le premier modèle fait référence à une habileté cognitivo-émotionnelle et le deuxième à une auto-efficacité émotionnelle basée sur une auto-perception des habiletés. Selon les auteurs, ces deux conceptions peuvent coexister. Toutefois, Petrides et Furnham (2001) privilégient le modèle des traits par rapport au modèle des habiletés du fait de la difficulté à mesurer objectivement l'intelligence émotionnelle en tant qu'habileté cognitive. Au regard des instruments développés pour évaluer l'intelligence émotionnelle selon le modèle des habiletés, il est difficile d'appliquer des critères d'évaluation universels étant donné le caractère subjectif des réponses. De ce fait, il paraît plus adapté de mesurer l'intelligence émotionnelle comme un ensemble de dispositions comportementales et de la perception personnelle d'habiletés et par conséquent, utiliser le modèle des traits renvoyant à l'auto-efficacité émotionnelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle perçue, aussi appelée auto-efficacité, a été défini par Bandura (1977). Selon Bandura (1997), l'efficacité personnelle perçue renvoie aux croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'actions propres à obtenir des résultats. En fonction des situations, les individus se croient capables ou non d'atteindre le niveau de performance attendu pour une activité particulière (Meyer & Verliac, 2004). La théorie développée par

Bandura (1977, 1997, 2003) met en évidence la diversité des capacités de l'être humain. Au regard de cette diversité, le système de croyances d'efficacité est donc composé d'un ensemble de croyances sur soi, dépendante de domaines de fonctionnements différents. La croyance d'efficacité concerne le domaine du contrôle de l'action, mais elle s'applique également à l'autorégulation des processus cognitifs, à la motivation ainsi qu'aux états émotionnels et physiologiques (Bandura, 1997).

Les croyances des individus en leur efficacité personnelle apparaissent comme un élément essentiel à la connaissance de soi. Ces croyances proviennent de quatre sources principales (Bandura, 1997). Tout d'abord, les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité sont la source d'informations la plus importante (Bandura, 2003). La deuxième source des croyances d'efficacité personnelle est l'expérience vicariante, en complément de l'expérience active de maîtrise, les individus se basent également sur les expériences de leurs pairs pour mesurer leur auto-efficacité face à une tâche à réaliser. La persuasion verbale est la troisième source de croyances d'efficacité personnelle. Cette forme d'influence sociale permet d'assurer à l'individu qu'il possède déjà les capacités nécessaires à sa réussite. Enfin, les états physiologiques et émotionnels constituent la dernière source des croyances d'efficacité personnelle d'un individu. L'individu se base sur l'information somatique transmise par ces indicateurs pour déterminer son degré d'auto-efficacité. Bandura (2003) précise que les individus font de meilleures performances lorsqu'ils ne sont pas troublés par des états physiologiques ou émotionnels désagréables.

Au-delà des sources qui régissent les croyances d'efficacité, Bandura (2003) propose que celles-ci impliquent différentes capacités telles que la gestion de la pensée, des émotions, de l'action et de la motivation. En ce qui concerne la capacité à réguler ses émotions, l'auteur souligne que puisque l'on est soumis en permanence à un environnement psychologique auto-créé, il est essentiel de pouvoir le contrôler afin de garantir un bien-être et un équilibre personnel (Bandura, 2003). Selon la théorie de Bandura (2012), le sentiment d'efficacité personnelle peut faire varier le contrôle des émotions et donc la performance des individus lors de l'utilisation de leurs compétences émotionnelles.

**Définition de l'auto-efficacité émotionnelle.** Les théories de l'auto-efficacité de Bandura (1997), de l'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (1999) et enfin du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2001) offrent un cadre théorique propice à l'étude de l'auto-efficacité émotionnelle. Plus encore, Kirk, Schutte et Hine (2011) ajoutent que l'auto-efficacité émotionnelle représente seulement un aspect du trait de l'intelligence émotionnelle développé par Petrides et Furnham (2003). En conséquence, Kirk et al. (2011) précisent que l'auto-efficacité émotionnelle n'inclut pas toutes les dimensions de la perception de soi tel que Petrides et Furnham (2003) le prétendent. Bien que Kirk et al. (2008) ont développé un instrument évaluant l'auto-efficacité émotionnelle tel qu'ils définissent ce concept, la structure factorielle instable de l'échelle laisse planer un doute sur les qualités de ce dernier.

À l'instar des constats précédents, Deschênes et al. (2011) ont conceptualisé l'auto-efficacité émotionnelle comme la croyance d'efficacité des gens à l'égard de sept compétences émotionnelles spécifiques. Les première et deuxième compétences consistent à se croire capable de percevoir correctement ses émotions et celles des autres. Il s'agit de la capacité à reconnaître les émotions, entre autres dans les expressions faciales, les postures, la voix et les gestes non verbaux (Mayer et al., 2004). La troisième compétence se caractérise par l'intégration des émotions à la pensée. Plus précisément, il s'agit de la capacité à se sentir apte à utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs, par exemple dans la résolution de problèmes et la prise de décisions. Les quatrième et cinquième compétences, soit de se croire capable de comprendre les émotions chez soi et chez les autres, se définissent par la capacité à se sentir apte à analyser des émotions, à comprendre leur évolution ainsi que leur résultat (Mayer et al., 2004). Enfin, les sixième et septième compétences réfèrent à l'auto-efficacité à gérer ses émotions et celles des autres de façon réfléchie dans l'objectif de promouvoir le développement émotionnel (Gauthier & Larrivée, 2007). En d'autres termes, la régulation émotionnelle réside dans la diminution ou l'augmentation de l'intensité de l'émotion vécue. L'auto-efficacité émotionnelle s'avère donc un construit plus complexe que ce qui est actuellement proposé par Kirk et al. (2008). D'ailleurs, le principe de spécificité de Bandura (1997) montre la nécessité de tenir compte de l'ensemble des compétences émotionnelles, d'où la considération d'une opérationnalisation multidimensionnelle du modèle de Mayer et Salovey (1997).



## Objectif

Le point de départ de cette étude a été une préoccupation pour la santé psychologique des directions d'établissement d'enseignement. Le projet de thèse vise à vérifier le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle des directions d'établissement d'enseignement sur l'apparition des symptômes d'épuisement professionnel. De manière plus spécifique, il s'intéresse au rôle de l'auto-efficacité émotionnelle comme facteur individuel. Bien que certains auteurs suggèrent que ce facteur individuel représente une pierre angulaire pour expliquer l'adaptation psychologique des travailleurs (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002), force est de constater que son rôle n'est pas clairement établi à titre de facteur explicatif de l'épuisement professionnel. Pour réaliser cet objectif, la thèse compte deux études distinctes et complémentaires.

D'abord, devant l'absence d'une échelle d'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ), une première étude a pour objectif d'élaborer et de valider une telle échelle pour les questionnaires relativement aux sept compétences émotionnelles. À cet égard, le seul instrument disponible à notre connaissance (Kirk et al., 2008) présente une lacune majeure sur le plan psychométrique. Les résultats des analyses factorielles de l'instrument de Kirk et al. (2008) soutient une structure unidimensionnelle, alors que les auteurs présentent l'auto-efficacité émotionnelle comme une opérationnalisation multidimensionnelle. La thèse vise donc l'élaboration et la validation d'une mesure multidimensionnelle de l'auto-efficacité émotionnelle. Ensuite, une deuxième étude a pour objectif d'évaluer le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle des directions

d'établissement d'enseignement sur les différents symptômes de l'épuisement professionnel. Des analyses par équations structurelles seront utilisées pour évaluer les liens théoriques postulés. Enfin, ces deux études sont rédigées sous forme d'articles scientifiques et sont présentées dans les prochains chapitres.

RapportGratuit.com

**Chapitre 1**

Article 1 : Développement et validation de l'Échelle d'Auto-Efficacité  
Émotionnelle chez les gestionnaires

# Développement et validation de l'Échelle d'Auto-Efficacité Émotionnelle chez les gestionnaires<sup>1</sup>

Andrée-Ann Deschênes, Marc Dussault, & Claude Fernet

Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de la gestion,  
3351, boul. des Forges, Québec, Canada, G9A5H7  
[andree-ann.deschenes@uqtr.ca](mailto:andree-ann.deschenes@uqtr.ca)

## *Résumé*

L'article présente deux études visant à développer et à valider une échelle d'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ). L'étude s'appuie sur les théories de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997) et de l'auto-efficacité de Bandura (1997). Les résultats des analyses confirmatoires soutiennent une structure à sept facteurs, soit l'auto-efficacité à percevoir ses émotions et celles des autres, l'auto-efficacité à utiliser les émotions, l'auto-efficacité à comprendre ses émotions et celles des autres et enfin, l'auto-efficacité à gérer ses émotions et celles des autres. Les résultats indiquent également que les sept facteurs possèdent des indices de cohérence interne satisfaisants. De plus, la validité concomitante est soutenue par des corrélations entre les facteurs qui composent l'ÉAÉ ainsi qu'entre certaines variables associées à l'auto-efficacité émotionnelle (Big Five, l'affect positif et négatif, l'alexithymie). L'ensemble des résultats apporte un soutien aux qualités psychométriques de l'ÉAÉ.

## *Abstract*

This article presents the results of two studies designed to develop and validate the emotional self-efficacy scale (ESE). The emotional intelligence model of Mayer and Salovey (1997) and self-efficacy theory (Bandura, 1997) are used in this study. The results of confirmatory analysis support the seven-factor structure: self-efficacy to perceive emotions in the self and others, self-efficacy to use emotion, self-efficacy to understand emotion in the self and others and self-efficacy to manage emotion in the self and others. In addition, results reveal that the ESE subscales display satisfactory internal consistency values. Furthermore, the construct validity is supported by correlations between the seven factors and between several variables associated with ESE (Big Five, the positive and negative affect and the alexithymia). Altogether, results provide preliminary support for the psychometric properties the ESE.

**Mots-clés :** Échelle; Auto-efficacité émotionnelle; Auto-efficacité; Intelligence émotionnelle

**Key-words:** Scale; Emotional self-efficacy; Self-efficacy; Emotional intelligence

---

<sup>1</sup> La réalisation de cette recherche a été facilitée par une subvention du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture octroyée à Claude Fernet.

## 1. Introduction

Dans la foulée de la recherche sur l'intelligence émotionnelle, le concept d'auto-efficacité émotionnelle a récemment été proposé. S'appuyant sur les perspectives théoriques de Mayer et Salovey (1997) et de Bandura (1997), l'auto-efficacité émotionnelle consiste en la croyance que la personne a dans sa capacité à (1) percevoir correctement ses émotions et celles des autres; (2) recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive; (3) comprendre ses émotions et celles des autres; et (4) gérer ses émotions et celles des autres (Kirk, Schutte, & Hine, 2008). L'auto-efficacité émotionnelle devrait s'avérer un construit important pour mieux comprendre le comportement des gens au travail. En effet, des études montrent l'influence de l'intelligence émotionnelle sur l'efficacité du leadership (Kerr, Garvin, & Heaton, 2006; Rosete & Ciarrochi, 2005) et sur la performance en sélection (Pavard & Loarer, 2009). Cependant, aucune étude n'évalue l'impact de l'auto-efficacité émotionnelle dans un contexte organisationnel. De plus, il n'existe actuellement aucun instrument permettant de mesurer adéquatement ce construit. En effet, le seul instrument disponible, soit l'*Emotional Self-Efficacy Scale* développé par Kirk et al. (2008), présente une lacune majeure sur le plan psychométrique. Les résultats des analyses factorielles soutiennent une structure unidimensionnelle alors que les auteurs présentent l'auto-efficacité émotionnelle comme une opérationnalisation multidimensionnelle. L'auto-efficacité émotionnelle devrait refléter un système dynamique de croyances à plusieurs dimensions qui opère à travers différentes compétences émotionnelles plutôt que de manière unifiée. La présente étude vise donc le développement et la validation d'une mesure multidimensionnelle de l'auto-efficacité émotionnelle.

### 1.1 Historique de l'auto-efficacité émotionnelle

Récemment, Mayer, Salovey et Caruso (1999) ont proposé une définition opérationnelle de l'intelligence émotionnelle qui repose sur quatre compétences émotionnelles distinctes. Chaque dimension représente une classe particulière d'habiletés mentales de complexité variable (Gauthier & Larrivée, 2007). D'abord, la perception des émotions est l'aptitude à évaluer adéquatement ses propres émotions et celles des autres. Il s'agit de la capacité à reconnaître les émotions dans les expressions faciales, les postures, la voix et les gestes non verbaux (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). La deuxième dimension se caractérise par l'intégration des émotions à la pensée. Plus précisément, c'est l'aptitude à utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs dans la résolution de problèmes et la prise de décisions par exemple. La troisième dimension, soit la compréhension des émotions chez soi et chez les autres, se définit par la capacité à analyser des émotions, à comprendre leurs évolutions ainsi que leurs résultats (Mayer et al., 2004). Il s'agit de comprendre les causes et les conséquences de ses émotions et celles d'autrui. Enfin, la gestion des émotions représente l'aptitude à adapter ses émotions et celles des autres de façon réfléchie dans l'objectif de stimuler le développement émotionnel. En d'autres termes, la régulation émotionnelle réside dans la diminution ou l'augmentation de l'intensité de l'émotion vécue.

Selon Mayer et Salovey (1997), l'intelligence émotionnelle repose sur un ensemble d'habiletés cognitives qui se doit d'être évalué objectivement, c'est-à-dire par des tests de performance. Toutefois, ces habiletés cognitives se distinguent du bien-être et des différents traits de personnalité. D'ailleurs, Petrides et Furnham (2001) soutiennent l'importance de distinguer les compétences émotionnelles aux plans des habiletés et des traits. Ainsi, ces auteurs affirment que l'intelligence émotionnelle peut également prendre la forme de traits qui renvoient à la tendance comportementale des gens à se percevoir plus ou moins émotionnellement efficace. Contrairement aux tests d'habiletés qui mesurent la performance, ces traits s'étudieraient plus adéquatement à l'aide de tests auto-rapportés. Cette distinction de Petrides et Furnham (2001) se fonde sur l'idée que les capacités cognitives émotionnelles ne représentent pas l'unique raison du fonctionnement optimal des gens et qu'il est tout aussi important de considérer leurs perceptions face aux compétences émotionnelles. Conséquemment, Petrides et Furnham (2003) suggèrent que les traits inhérents aux compétences émotionnelles reflètent l'auto-efficacité émotionnelle.

Dans cette veine, des études indiquent que la perception des gens de leurs compétences émotionnelles est associée positivement à leur santé mentale et physique (Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002), à leur rendement au travail ainsi qu'à leur performance académique (Van Rooy & Viswesvaran, 2004) et à la qualité de leurs relations sociales (Schutte et al., 2001). Bien que ces résultats soient intéressants, il a été récemment suggéré que l'auto-évaluation des compétences émotionnelles, qui correspond au concept de traits (Petrides & Furnham, 2003), ne reflète pas adéquatement le concept d'auto-efficacité de Bandura (1979). À cet égard, Kirk et al. (2008) suggèrent une distinction importante dans l'opérationnalisation du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2003). Plus précisément, ils indiquent que les perceptions de soi reliées au fonctionnement émotionnel incluent l'auto-efficacité émotionnelle, mais qu'il y a d'autres aspects de la perception de soi et d'autres dispositions qui ne sont pas incluses dans l'auto-efficacité émotionnelle. À titre d'exemple, l'estime de soi, qui constitue l'attitude positive ou négative de l'individu sur lui-même (Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995), est un autre aspect de la perception de soi qui se distingue de l'auto-efficacité émotionnelle. Dans cette perspective, Kirk et al. (2008) ont développé une échelle d'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ). Toutefois, cette échelle soutient une structure unidimensionnelle alors que l'auto-efficacité émotionnelle repose sur une opérationnalisation multidimensionnelle de sept compétences émotionnelles distinctes. Cet instrument en anglais ne présente pas l'indépendance des dimensions du modèle de Mayer et al. (1999) tel que mesurée par les instruments évaluant les habiletés (Brackett & Mayer, 2003; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003; Warwick, Nettelbeck, & Ward, 2010). La présente recherche s'inscrit donc dans le courant de pensée des traits inhérents aux compétences émotionnelles, en s'attachant plus particulièrement au concept d'auto-efficacité émotionnelle proposé par Kirk et al. (2008).

## 1.2 L'auto-efficacité émotionnelle

La théorie sociocognitive de Bandura (1977, 1982, 1997) offre un cadre théorique pertinent à l'étude de l'auto-efficacité émotionnelle. Selon cette théorie, l'auto-efficacité repose sur la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite pour produire des résultats souhaités (Bandura, 2003). Elle réfère plus précisément aux perceptions et aux jugements que l'individu fait de ses habiletés, de ses capacités à exercer des actions particulières et à sa conviction qu'il peut atteindre les objectifs escomptés. De plus, l'auto-efficacité influence la quantité d'effort investi et le niveau de persévérance pour atteindre l'objectif. Conséquemment, plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs que s'impose la personne ainsi que l'engagement dans leur poursuite (Bandura, 1997, 2003). Les études montrent qu'une auto-efficacité élevée est associée à un fort sentiment d'accomplissement personnel, réduit le stress et diminue le risque de dépression (Bandura, 2000; Pajare, 1996). Somme toute, l'auto-efficacité demeure un élément majeur de la connaissance de soi et constitue un fondement important du comportement (Bandura, 2003).

Appliquée au cadre conceptuel de Mayer et al. (1999), l'auto-efficacité émotionnelle renvoie à la croyance d'efficacité des gens à l'égard de sept compétences émotionnelles spécifiques : (1) se croire capable de percevoir correctement ses émotions; et (2) celles des autres; (3) se sentir apte d'utiliser les émotions; (4) se croire capable de comprendre ses émotions; et (5) celles des autres; et enfin, (6) se sentir compétent à gérer ses émotions; et (7) celles des autres. L'auto-efficacité émotionnelle s'avère donc un construit plus complexe que ce qui est actuellement proposé par Kirk et al. (2008). D'ailleurs, le principe de spécificité de Bandura (1997) suggère la nécessité de considérer l'ensemble des habiletés propres à un domaine d'activité ou de fonctionnement, telles les compétences émotionnelles. En d'autres mots, une personne possédant une forte auto-efficacité face à la perception de ses émotions ne se croit pas nécessairement apte et capable de les gérer efficacement. Ainsi, en lien avec le modèle de Mayer et Salovey (1997), un instrument valide de l'auto-efficacité émotionnelle devrait refléter cette opérationnalisation multidimensionnelle.

Dans cette perspective, le présent article comprend deux études. L'objectif de la première étude consiste à développer une version préliminaire d'une échelle d'évaluation de l'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ) auprès d'étudiants universitaires, et ce, en plus d'examiner sa validité de concomitante. À l'instar de l'étude de Kirk et al. (2008), la validité concomitante est évaluée en lien avec des concepts théoriquement associés et vérifié dans les études antérieures développant des instruments sur l'intelligence émotionnelle et ses dérivés. La seconde étude a pour objectif de confirmer la structure factorielle de l'ÉAÉ auprès de la population visée.

## 2. Étude 1

### 2.1 Méthode

#### 2.1.1 Développement de la version préliminaire de l'échelle

L'objectif de la première étude repose sur la construction d'une version préliminaire de l'ÉAÉ. Plus précisément, il s'agit de développer des items permettant de mesurer l'auto-efficacité émotionnelle selon sept compétences émotionnelles du modèle de Mayer et al. (2004). Comme le suggère DeVellis (2003), des items ont été générés en s'inspirant des écrits antérieurs. Une équipe composée de trois personnes (professeurs et étudiant de 3<sup>e</sup> cycle) familières avec les modèles théoriques utilisés a déterminé à quelle dimension appartient chacun des items. Seuls les items faisant consensus ont été conservés. La version préliminaire du questionnaire se compose de 65 items : 15 items mesurent l'auto-efficacité à percevoir, évaluer et exprimer ses émotions (p. ex., « Je suis capable d'exprimer justement mes émotions ») et celles des autres (p. ex., « Je suis capable d'identifier les émotions que les autres ressentent »), 16 items sur l'auto-efficacité à intégrer ses émotions à l'activité cognitive (p. ex., « Pour augmenter mon efficacité personnelle, je suis en mesure d'utiliser mes émotions »), 13 items pour l'auto-efficacité à comprendre ses émotions (p. ex., « Je suis en mesure de comprendre pourquoi je ressens une émotion ») et celles des autres (p. ex., « Je suis capable de distinguer les émotions contradictoires chez les autres ») et 21 items mesurent l'auto-efficacité à gérer ses émotions (p. ex., « Je suis capable de gérer mes émotions négatives ») et celles des autres (p. ex., « Quand l'autre subit la pression des événements, je suis en mesure de l'aider à gérer ses émotions »). Les items sont présentés sur une échelle de type Likert allant de *Fortement en désaccord* (1) à *Fortement en accord* (6).

#### 2.1.2 Participants

Trois cent quinze étudiants (157 femmes et 158 hommes), d'un âge moyen de 27 ans ( $\bar{ET} = 8,2$ ), participent à l'étude. Les participants proviennent de différents programmes universitaires de 1<sup>er</sup> cycle en sécurité publique, psychologie, administration, comptabilité, récréologie et ingénierie. Ils comptent en moyenne 22 crédits ( $\bar{ET} = 25,6$ ) dans leur formation universitaire.

#### 2.1.3 Procédure

D'abord, le responsable de l'étude a informé les étudiants en classe de l'objectif de la recherche en précisant le caractère volontaire et anonyme de leur participation. De plus, il a fait la lecture des consignes. Enfin, les participants ont rempli le questionnaire sur place, et ce, au début de leur cours.

#### 2.1.4 Instruments de mesure

*Trait de personnalité du Big Five.* L'échelle de John et Srivastava (1999) adaptée par Guay (2009) mesure les traits du Big Five de McRae et Costa (1980). Il s'agit d'un instrument qui compte 44 énoncés regroupés sous 5 dimensions, soit extraversion (8 items;  $\alpha = 0,85$ ; p. ex., « Je me considère comme une personne qui est pleine d'énergie »), agréabilité (9 items;  $\alpha = 0,63$ ; p. ex., « Je me considère comme une



personne qui pardonne facilement »), consciencieux (9 items;  $\alpha = 0,80$ ; p. ex., « Je me considère comme une personne qui fait un travail minutieux »), névrotisme (8 items;  $\alpha = 0,83$ ; p. ex., « Je me considère comme une personne qui devient facilement nerveuse ») et ouverture (10 items;  $\alpha = 0,79$ ; p. ex., « Je me considère comme une personne qui fait preuve de créativité »). Les items sont présentés sur une échelle de type Likert en 5 points allant de *Fortement en désaccord* (1) à *Fortement en accord* (5).

*Affect positif et affect négatif.* L'échelle de Watson, Clark, & Tellegen (1988) adaptée en français par Bouffard, Bastien et Lapierre (1997) mesure différentes émotions positives et négatives vécues par l'individu. Chaque affect, soit positif et négatif, est mesuré au moyen de 10 items. Chaque participant doit indiquer dans quelle mesure, au cours de la dernière semaine, il éprouve chacune des émotions : (p. ex., « Enthousiaste/Passionné(e) ») et (p. ex., « Affolé(e)/Terrorisé(e) »). Les items sont présentés sur une échelle en 5 points de *Très peu/pas du tout* (1) à *Extrêmement* (5). La présente étude suggère de bons indices de cohérence interne : affect positif ( $\alpha = 0,88$ ) et affect négatif ( $\alpha = 0,84$ ).

*Alexithymie.* La version française (Loas, Fremaux, & Marchand, 1995) du *Toronto Alexithymie Scale* (Bagby, Parker, & Taylor, 1994) a été utilisée. Il s'agit d'un instrument ayant des qualités psychométriques éprouvées (Loas, Otmani, Fremaux, & Lecercle, 1996; Zech, Luminet, Rimé, & Wagner, 1999). Cette échelle mesure la difficulté marquée à décrire ses sentiments et l'incapacité à les exprimer (p. ex., « J'ai des sentiments que je ne suis guère capable d'identifier »). L'échelle est composée de 20 items présentés sur une échelle de type Likert en 5 points de *Désaccord* (1) à *Accord complet* (5). La cohérence interne de cette échelle dans la présente étude est de 0,71.

### 2.1.5 Analyses statistiques

Outre les analyses traditionnelles de cohérence interne pour vérifier la fidélité du questionnaire, des analyses en composantes principales ont été réalisées à l'aide du logiciel PASW; version 18. La rotation orthogonale de type Varimax effectuée sur les 65 énoncés a été retenue afin que chaque composante apporte une solution unique. Enfin, des corrélations ont été réalisées pour estimer la validité concomitante de l'échelle avec des concepts théoriquement associés à l'auto-efficacité émotionnelle tels que les traits de personnalité du Big Five, l'affect positif et négatif ainsi que l'alexithymie.

## 2.2 Résultats

### 2.2.1 Analyse factorielle exploratoire de l'ÉAÉ

D'abord, des analyses en composantes principales à sept facteurs ont permis d'éliminer 24 énoncés qui présentaient soit une saturation trop faible ( $< 0,50$ ; Gorsuch, 1983), une saturation sur plus d'une composante ou sur une composante qui ne représentait pas le construit proposé. Ensuite, seuls les trois items de chaque dimension ayant les meilleurs coefficients de saturation ont été conservés dans le but de concevoir une version courte et équilibrée. Lors de la conception d'une échelle de mesure, Crocker

et Algina (1986) soutiennent l'importance de parvenir à un instrument de longueur minimale ayant une fiabilité et une validité suffisante à l'utilisation. L'ÉAÉ comprend donc 21 items.

La structure factorielle résultante révèle la présence de sept composantes forcées, composées chacune de trois énoncés. Les résultats sur ces 21 items montrent que les sept facteurs réfèrent à une valeur propre (eigen value) supérieure ou égale à 1 (Kaiser, 1960), soit de 0,97 à 6,6. Ces composantes expliquent 73,3 % de la variance totale. Ce pourcentage s'avère acceptable puisqu'il satisfait à la valeur critère de 40 % proposée par Gorsuch (1983). La présence de sept composantes qui se distinguent est l'auto-efficacité à percevoir ses propres émotions, l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent, l'auto-efficacité à utiliser les émotions, l'auto-efficacité à comprendre ses émotions, l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent, l'auto-efficacité à gérer ses émotions et l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent. Les composantes identifiées correspondent aux sept dimensions proposées par Mayer et al. (1999).

### **2.2.2 Cohérence interne des sous-échelles de l'ÉAÉ**

La cohérence interne des sept facteurs a été vérifiée à l'aide de l'alpha de Cronbach (Cronbach, 1951). Les valeurs pour chacune des échelles apparaissent au Tableau 1. Ces valeurs demeurent toutes supérieures à 0,70, la valeur minimale acceptable (Nunnally & Bernstein, 1994), à l'exception de la dimension concernant l'auto-efficacité à percevoir ses propres émotions qui montre un coefficient de cohérence interne de 0,67.

Tableau 1 : Résultats des coefficients de saturations standardisées de l'analyse factorielle exploratoire sur l'ÉAÉ et valeur alpha

	Facteurs							Alp ha
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	
<b>Perception de ses émotions</b>								0,67
1.	0,82							
2.	0,64							
3.	0,76							
<b>Perception des émotions que les autres ressentent</b>								0,82
4.		0,81						
5.		0,84						
6.		0,74						
<b>Utilisation des émotions</b>								0,84
7.			0,88					
8.			0,87					
9.			0,77					
<b>Compréhension de ses propres émotions</b>								0,81
10.				0,77				
11.				0,84				
12.				0,78				
<b>Compréhension des émotions que les autres ressentent</b>								0,86
13.					0,74			
14.					0,84			
15.					0,80			
<b>Gestion de ses propres émotions</b>								0,82
16.						0,86		
17.						0,85		
18.						0,75		
<b>Gestion des émotions que les autres ressentent</b>								0,89
19.							0,83	
20.							0,85	
21.							0,78	
<b>Valeur propre (Eigen value)</b>	0,97	1,20	1,40	2,00	1,50	1,90	6,60	
<b>Variance expliquée</b>	4,60	5,70	6,80	9,80	7,30	9,40	31,40	
<b>ÉAÉ Total</b>								0,88

### 2.2.3 Différences entre les sexes

Des analyses ont été effectuées afin de pouvoir déterminer les différences entre les sexes en fonction des sous-échelles de l'ÉAÉ. Dans le but de contrôler la possibilité d'effectuer une erreur de type I, une correction de Bonferroni a été appliquée à chaque test (Tabachnick & Fidell, 2001). Dans le cadre de la présente étude, les résultats ont

révélé une différence significative entre les hommes et les femmes sur le plan de l'auto-efficacité à percevoir ses émotions ( $F(1,313) = 6,63, p < 0,05$ ), de l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent ( $F(1,310) = 5,67, p < 0,05$ ) et de l'auto-efficacité à gérer ses émotions ( $F(1,310) = 4,70, p < 0,05$ ). Plus précisément, les femmes ( $M = 4,98$ ) se sentent plus capables d'identifier leurs émotions que les hommes ( $M = 4,71$ ) et elles ( $M = 4,45$ ) se sentent aussi plus aptes à comprendre les émotions que les autres ressentent que les hommes ( $M = 4,17$ ). À l'inverse, les hommes ( $M = 4,20$ ) se sentent meilleurs pour gérer leurs émotions que les femmes ( $M = 3,93$ ).

#### 2.2.4 Validité concomitante de l'ÉAÉ

Des analyses de corrélations entre les sous-échelles de l'ÉAÉ ont été effectuées pour vérifier la validité de construit de l'ÉAÉ. Le Tableau 2 présente les résultats de ces analyses. Les corrélations les plus positives sont obtenues entre l'auto-efficacité à gérer ses émotions et l'auto-efficacité à utiliser les émotions ( $r = 0,49$ ), et entre l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent et l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent ( $r = 0,48$ ). De plus, les corrélations les plus faibles résultent des relations entre l'auto-efficacité à la gestion de ses émotions et l'auto-efficacité à percevoir ses émotions ( $r = 0,12$ ) et entre l'auto-efficacité à comprendre ses émotions et l'auto-efficacité à utiliser les émotions ( $r = 0,20$ ). Or, ces analyses suggèrent des dimensions distinctes bien que conceptuellement associées. Ces résultats appuient donc la pertinence de mesurer des compétences émotionnelles spécifiques.

Tableau 2 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les sous-échelles de l'ÉAÉ – Étude 1

	Sous-échelles de l'ÉAÉ						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Perception de ses émotions							
2. Perception des émotions que les autres ressentent	0,33**	–					
3. Utilisation des émotions	0,29**	0,28**	–				
4. Compréhension de ses émotions	0,21**	0,25**	0,20**	–			
5. Compréhension des émotions que les autres ressentent	0,22**	0,48**	0,22**	0,27**	–		
6. Gestion de ses émotions	0,12*	0,25**	0,49**	0,22**	0,28**	–	
7. Gestion des émotions que les autres ressentent	0,22**	0,40**	0,24**	0,29**	0,38**	0,37**	–

\*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Une analyse de corrélations entre les sous-échelles de l'ÉAÉ et des concepts psychologiques théoriquement associés à l'auto-efficacité émotionnelle a également été effectuée afin d'estimer la validité concomitante. Le Tableau 3 présente les résultats de ces analyses. Il montre des corrélations négatives entre les sous échelles de l'ÉAÉ et l'alexithymie. Ainsi, alexithymie est liée à l'auto-efficacité à percevoir ses émotions ( $r = -0,31$ ), à l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent

( $r = -0,23$ ), à l'auto-efficacité à utiliser les émotions ( $r = -0,19$ ), à l'auto-efficacité à comprendre ses propres émotions ( $r = -0,22$ ), à l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent ( $r = -0,32$ ), à l'auto-efficacité à gérer ses émotions ( $r = -0,21$ ) et enfin, à l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent ( $r = -0,29$ ). Seule la dimension de l'auto-efficacité à gérer ses émotions a une relation négative avec l'affect négatif ( $r = -0,28$ ). Par contre, l'affect positif est positivement lié à l'auto-efficacité à utiliser les émotions ( $r = 0,22$ ), à l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent ( $r = 0,16$ ), à l'auto-efficacité à gérer ses émotions ( $r = 0,31$ ), et à l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent ( $r = ,26$ ). De plus, les résultats indiquent que l'auto-efficacité à gérer ses émotions a une relation négative avec le trait de personnalité « névrotisme » ( $r = -0,47$ ). Les résultats révèlent aussi que le trait de personnalité « agréabilité » est lié positivement à l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent ( $r = 0,27$ ). Finalement, toutes les dimensions de l'ÉAÉ, sauf l'auto-efficacité à comprendre ses émotions et l'auto-efficacité à gérer ses émotions, sont liées positivement au trait de personnalité « ouverture ». Des relations positives caractérisent le lien avec l'auto-efficacité à percevoir ses émotions ( $r = 0,32$ ) et l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent ( $r = 0,29$ ).

### 2.3 Discussion

Le but de cette première étude consistait à développer une version préliminaire d'une échelle d'évaluation de l'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ). L'étude s'inspire du modèle théorique de l'intelligence émotionnelle conçu par Mayer et al. (1999) ainsi que du modèle d'auto-efficacité de Bandura (1997).

Les résultats montrent que l'ÉAÉ présente des propriétés psychométriques préliminaires satisfaisantes. D'abord, les résultats de l'analyse par composante principale suggèrent une structure claire et cohérente avec le modèle théorique à la base de l'échelle. En effet, les résultats soutiennent une structure à sept composantes, soit l'auto-efficacité à percevoir ses émotions, l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent, l'auto-efficacité à utiliser les émotions, l'auto-efficacité à comprendre ses émotions, l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent, l'auto-efficacité à gérer ses émotions et l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent. Ensuite, les résultats indiquent que les indices de cohérence interne de l'ÉAÉ et de ses sous-échelles sont également adéquats.

Tableau 3 : Coefficients de corrélation de Pearson entre différents construits liés à l'ÉAÉ – Étude 1

	Extraversion	Agréabilité	Consciencieux	Névrotisme	Ouverture	Affect Positif	Affect Négatif	Alexithymie
Perception de ses émotions	0,13*	-0,00	0,03	0,08	0,32**	0,07	-0,01	-0,31**
Perception des émotions des autres	0,08	0,07	0,13*	0,04	0,21**	0,15*	-0,03	-0,23**
Utilisation des émotions	0,08	0,17**	0,14*	-0,03	0,22**	0,22**	-0,10	-0,19**
Compréhension de ses émotions	0,14*	0,06	0,10	-0,02	0,10	0,14*	0,00	-0,22**
Compréhension des émotions des autres	0,14*	0,07	0,03	0,05	0,29**	0,16**	0,06	-0,32**
Gestion de ses émotions	0,07	0,13*	0,20**	-0,47**	0,09	0,31**	-0,28**	-0,21**
Gestion des émotions des autres	0,15**	0,27**	0,16**	-0,08	0,19**	0,26**	-0,01	-0,29**
ÉAÉ_TOT	0,19**	0,18**	0,18**	-0,10	0,31**	0,31**	-0,09	-0,41**

\*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Note : ÉAÉ\_TOT = Échelle d'auto-efficacité émotionnelle

Les résultats indiquent que les relations entre les sous-échelles de l'ÉAÉ soutiennent l'indépendance des dimensions. À cet égard, les résultats montrent que seules l'auto-efficacité à gérer ses émotions et l'auto-efficacité à utiliser les émotions ainsi que l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent et l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent sont plus étroitement associées.

De plus, les relations entre différents concepts associés à l'auto-efficacité émotionnelle offrent un appui à la validité concomitante de l'ÉAÉ. En effet, les résultats indiquent un lien négatif avec l'alexithymie. Ainsi, plus une personne montre une forte auto-efficacité émotionnelle, moins elle rapporte d'alexithymie. Ensuite, comme dans l'étude de Kirk et al. (2008), une forte auto-efficacité émotionnelle est associée à l'affect positif. À l'inverse, plus une personne possède une faible auto-efficacité à gérer ses émotions, plus cette personne rapporte un affect négatif. Enfin, plus une personne se croit capable de gérer efficacement ses émotions, moins elle possèdera le trait du névrotisme.

### 3. Étude 2

#### 3.1 Méthode

##### 3.1.1 Participants

Au départ, 2 400 participants, soit tous les membres de la Fédération québécoise des directions<sup>2</sup> d'établissement d'enseignement (FQDE), ont été sollicités pour participer à l'étude. Dix-huit pour cent (18 %) de ces membres ont accepté de remplir le questionnaire. Les 427 participants de l'étude se composent de 251 femmes et de 176 hommes. Ils sont âgés en moyenne de 46,06 ans ( $ET = 0,30$ ). Parmi eux, 69 % occupent un poste de direction et 31 % un poste de direction adjointe.

##### 3.1.2 Procédures

Les participants membres de la FQDE ont reçu une lettre décrivant les objectifs de l'étude par voie postale. Dans cette lettre, le lien Internet du questionnaire était inscrit. De plus, par souci de confidentialité, un code d'utilisateur et un mot de passe leur ont été attribués afin d'accéder au questionnaire. Leur participation s'effectuait sur une base volontaire.

##### 3.1.3 Instruments de mesure

*Auto-efficacité émotionnelle.* Comme décrite dans l'étude 1 du présent article, l'ÉAÉ a été utilisée afin de confirmer sa structure factorielle. La cohérence interne de l'échelle dans la présente étude est bonne ( $\alpha = 0,92$ ).

<sup>2</sup> Les directions d'établissement d'enseignement dans le présent texte correspondent au chef d'établissement en France.

### 3.1.4 Analyses statistiques

Des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées à l'aide du logiciel EQS (Version 6.1; Bentler, 1995). Il convient alors, selon Anderson et Gerbing (1988), de tester plus d'un modèle. Par conséquent, l'étude teste trois modèles. Le premier modèle évalué comprend sept facteurs formés de trois énoncés chacun. Le deuxième modèle est identique au premier si ce n'est qu'il postule la covariance entre les facteurs de premier ordre. Enfin, le troisième modèle évalué comprend sept facteurs de premier ordre formés de trois énoncés chacun et un facteur de second ordre, soit l'auto-efficacité émotionnelle.

Plusieurs indices d'ajustement ont été retenus : le khi-carré ( $\chi^2$ ; Bollen, 1989), le ratio khi-carré/degré de liberté ( $\chi^2/dl$ ; Marsh, Balla, & Hau, 1996), le CFI (*Comparative Fit Index*) et le NNFI (*Non-Normed Fit Index*) proposés par Tucker et Lewis (1973), le CAIC (*Consistent Akaike Information Criterion*; de Bozdogan, 1987) et le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*; de Steiger, 1990). Le khi-carré évalue à quel point le modèle formulé réussit à reproduire les données observées. Une valeur du khi-carré non significative révèle que les données s'ajustent bien au modèle. Cependant, la probabilité que la valeur du khi-carré soit significative augmente avec la taille de l'échantillon. Le ratio khi-carré/degré de liberté permet de corriger, en partie, ce problème (Hayduk, 1987). Une valeur du ratio khi-carré/degré de liberté plus petite que 5 signifie habituellement que les données s'ajustent bien au modèle théorique proposé (Jöreskog & Sörbom, 1993). De plus, les indices du NNFI et du CFI varient habituellement de 0 à 1 (Fassinger, 1987). En général, plus ces valeurs excèdent ,90, plus le modèle rend compte de la variabilité observée dans les données. Quant à l'indice RMSEA, certains auteurs (p. ex. Browne & Cudeck, 1993) suggèrent qu'une valeur de moins de 0,05 signifie un très bon niveau d'ajustement, mais qu'une valeur se situant entre 0,05 et 0,08 représente tout de même des valeurs acceptables. Enfin, le CAIC est un coefficient important, car il tient compte à la fois du degré d'ajustement du modèle et du nombre de degrés de liberté pour estimer quel modèle semble le plus approprié, celui ayant les plus petites valeurs (Tabachnick & Fidell, 2001).

## 3.2 Résultats

### 3.2.1 Analyse factorielle confirmatoire (AFC)

Les résultats du Tableau 4 révèlent les indices d'ajustement associés aux trois modèles testés. Le premier modèle présente une valeur du khi-carré significative ( $\chi^2 = 1016, 27, p < 0,001$ ) et un ratio  $\chi^2/dl$  (5,38) qui démontrent vraisemblablement que les données ne s'ajustent pas convenablement au modèle. De plus, les résultats montrent que les valeurs du NNFI (0,75) et du CFI (0,78) ne constituent pas des valeurs satisfaisantes. Enfin, l'indice RMSEA (0,11) s'avère également inacceptable. Par conséquent, les résultats des indices d'ajustement du premier modèle révèlent que ce modèle théorique peut difficilement être jugé adéquat.



Quant à lui, le deuxième modèle propose d'ajouter la covariance entre les facteurs de premier ordre. Telle que présentée dans le Tableau 4, la valeur du khi-carré demeure significative ( $\chi^2 = 367,86, p < 0,001$ ) mais présente un ratio  $\chi^2/dl$  acceptable (2,19). Conséquemment, ces résultats indiquent que les données s'ajustent bien à ce modèle. De plus, les résultats montrent également que les valeurs du NNFI (0,96) et du CFI (0,97) satisfont les critères d'un bon ajustement des données. Enfin, l'indice RMSEA (0,06) demeure acceptable. En bref, bien que ce modèle obtienne un khi-carré significatif, il satisfait les critères d'un bon ajustement.

Le troisième modèle comprend sept facteurs de premier ordre formés de trois énoncés chacun et un facteur de second ordre. La valeur du khi-carré demeure significative une fois plus pour ce dernier modèle ( $\chi^2 = 294,84, p < 0,001$ ). Ainsi, il paraît nécessaire de prendre en compte le ratio  $\chi^2/dl$  (1,69) pour constater que ces résultats démontrent que les données s'ajustent bien à ce modèle. Ensuite, les résultats montrent également que les valeurs du NNFI (0,97) et du CFI (0,97) satisfont les critères d'un bon ajustement des données. De plus, l'indice RMSEA (0,04) paraît satisfaisant. En somme, les résultats du Tableau 4 révèlent que les indices d'ajustement associés à ce dernier modèle constituent des critères très acceptables.

Comme le souligne Byrne (1994), la différence entre deux distributions khi-carré suit elle-même une distribution khi-carré avec un nombre de degrés de liberté équivalent à la différence des degrés de liberté des deux modèles testés et peut, en conséquence, être testée statistiquement. Ainsi, selon le CAIC tel qu'indiqué dans le Tableau 4, les résultats suggèrent que le modèle 3 doit être privilégié.

Tableau 4 : Comparaison des indices d'ajustement obtenus pour chacun des modèles théoriques

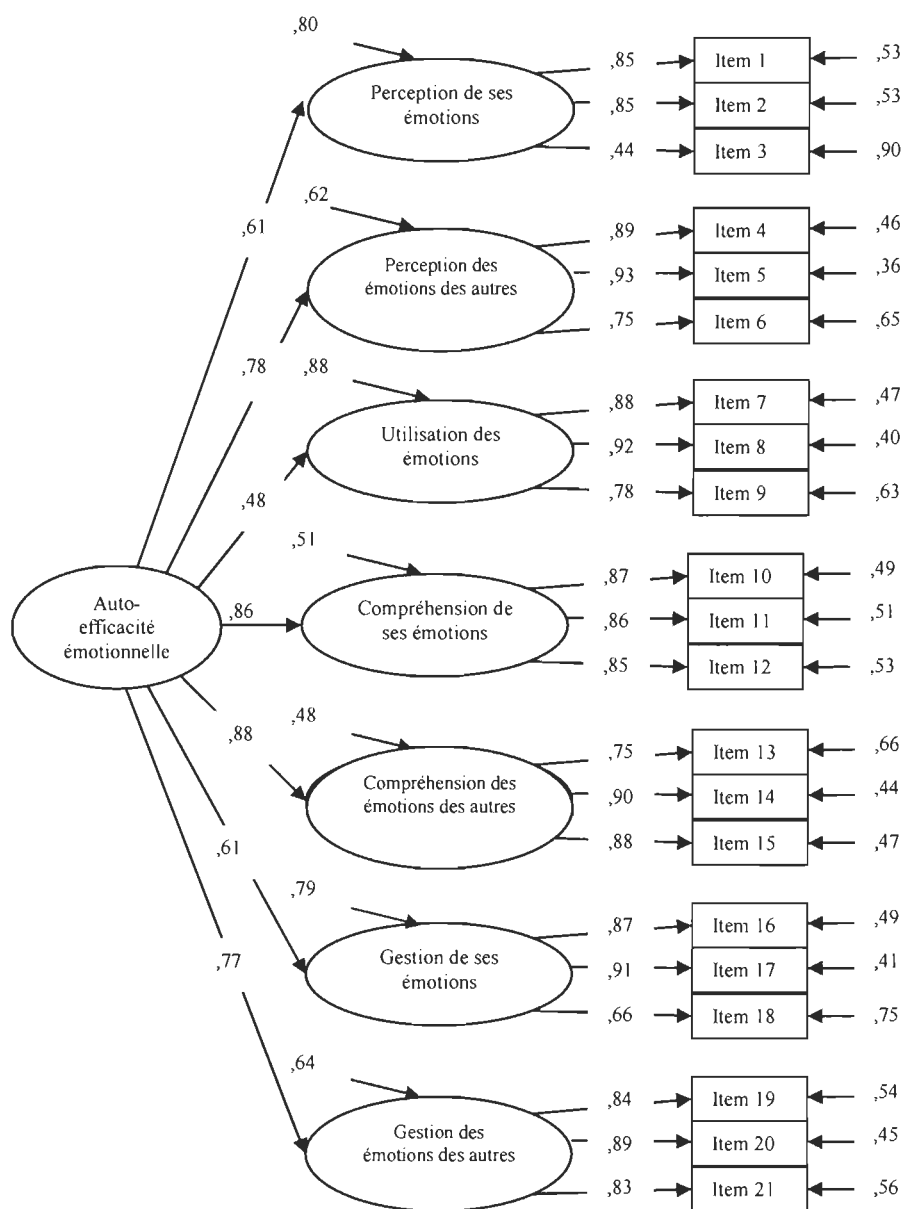
Modèles	X <sup>2</sup>	dl	X <sup>2</sup> /dl	NNFI	CFI	RMSEA	CAIC	$\Delta X^2$	$\Delta dl$
M1	1016,27	189	5,38	0,75	0,78	0,11	-281,49		
M2	367,86	168	2,19	0,96	0,97	0,06	-807,12	648,41**	21
M3	294,84	182	1,62	0,97	0,97	0,04	-954,85	73,02**	14

\*\*  $p < 0,01$

La solution standardisée du modèle retenu est présentée à la Figure 1. Les résultats montrent que seul l'item 3 (« Quand je ressens une émotion négative, je suis en mesure de la percevoir aisément ») du facteur 1 se distingue des autres et par voie de conséquence, est moins expliqué par son facteur latent. Pour chacun des autres facteurs, les énoncés présentent des saturations de même amplitude. équivalente. Ensuite, les résultats présentés dans la Figure 1 révèlent aussi que le facteur 3 (auto-efficacité à utiliser les émotions) est le moins bien expliqué par le facteur de deuxième ordre, soit l'auto-efficacité émotionnelle. À l'opposé, le facteur 5 (auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent) est celui le mieux expliqué par le facteur de second

ordre. Les autres facteurs présentent des saturations de même amplitude sur le facteur de second ordre<sup>3</sup>.

Figure 1 : Solution standardisée de l'analyse factorielle confirmatoire de l'ÉAÉ.



<sup>3</sup> Les analyses de la structure factorielle avec l'échantillon de l'étude 1 a aussi confirmé le modèle 3 qui est retenu dans l'étude 2 (NNFI et CFI : 0,96 et RMSEA : 0,05).

### 3.2.2 Cohérence interne des sous-échelles de l'ÉAÉ

Les indices de cohérence interne ont été calculés pour les sept sous-échelles de l'ÉAÉ. Les valeurs des indices sont présentées dans le Tableau 5. Toutes les valeurs sont équivalentes à ceux de l'étude 1. Conséquemment, les résultats montrent une fois de plus des niveaux adéquats de cohérence interne de l'ÉAÉ et de ses sous-échelles.

Tableau 5 : Valeurs alpha de l'ÉAÉ et de ses sous-échelles

	Alpha
Perception de ses émotions	0,68
Perception des émotions des autres	0,89
Utilisation des émotions	0,89
Compréhension de ses émotions	0,89
Compréhension des émotions des autres	0,88
Gestion de ses émotions	0,86
Gestion des émotions des autres	0,89
ÉAÉ TOTAL	0,93

### 3.2.3 Différences entre les sexes

Les résultats des analyses de variances utilisant la correction de Bonferroni révèlent des différences entre les sexes significatives sur le plan de l'auto-efficacité à percevoir ses émotions ( $F(1,382) = 17,98, p < 0,01$ ), l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent ( $F(1,380) = 12,93, p < 0,01$ ), l'auto-efficacité à comprendre ses émotions ( $F(1,378) = 8,13, p < 0,01$ ), l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent ( $F(1,363) = 11,43, p < 0,01$ ) et enfin, l'auto-efficacité émotionnelle ( $F(1,387) = 9,21, p < 0,01$ ). Les résultats indiquent que les femmes se sentent davantage meilleures à percevoir leurs émotions ( $M = 5,47$ ) et celle des autres ( $M = 5,32$ ), de comprendre leurs émotions ( $M = 3,30$ ) et aussi de gérer les émotions que les autres ressentent ( $M = 5,09$ ) que les hommes ( $M = 5,21$ ;  $M = 5,06$ ;  $M = 5,09$ ;  $M = 4,81$ ). Les résultats montrent également que les femmes ( $M = 5,07$ ) perçoivent avoir une meilleure auto-efficacité émotionnelle que les hommes ( $M = 4,89$ ).

### 3.3 Discussion

Le but de cette seconde étude consistait à confirmer la structure factorielle de l'ÉAÉ. L'étude s'inspire du modèle théorique de l'intelligence émotionnelle de Mayer et al. (1999) ainsi que de la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1997).

Les analyses factorielles confirmatoires effectuées ont permis d'obtenir des résultats permettant de démontrer les qualités psychométriques de l'ÉAÉ. En effet, l'ÉAÉ appuie de manière satisfaisante les résultats obtenus lors de l'étude 1, soutenant ainsi sa cohérence interne générale et démontrant le caractère multidimensionnel de l'instrument. Tel que démontré par les résultats des analyses factorielles confirmatoires, le modèle de second ordre représente le mieux la structure de l'ÉAÉ. En somme, les résultats démontrent clairement que l'auto-efficacité à percevoir ses émotions et celles des autres, l'auto-efficacité à utiliser les émotions, l'auto-efficacité à comprendre ses

émotions et celles des autres et enfin, l'auto-efficacité à gérer ses émotions et celles des autres définissent certes l'auto-efficacité émotionnelle.

#### **4. Discussion générale**

L'objectif des deux études du présent article consistait à élaborer et à valider une échelle permettant de mesurer les différentes compétences de l'auto-efficacité émotionnelle. Plus précisément, le développement d'une version préliminaire de l'ÉAÉ et sa validité concomitante décrit l'objectif de la première étude. L'objectif de la seconde étude reposait, pour sa part, sur la confirmation de la structure factorielle de l'ÉAÉ.

Les résultats obtenus démontrent que l'ÉAÉ possède de bonnes qualités psychométriques, tant chez des étudiants que chez des gestionnaires en exercice. D'abord, sur le plan de la cohérence interne, les résultats montrent que l'ÉAÉ présente des valeurs satisfaisantes. Ensuite, en ce qui concerne la validité factorielle de l'ÉAÉ, les résultats des analyses en composantes principales forcée à sept composantes et les analyses factorielles confirmatoires soutiennent la structure à sept facteurs postulée au départ. De plus, les corrélations entre les sous-échelles de l'ÉAÉ ainsi qu'entre ces dernières et différents concepts associés aux compétences émotionnelles soutiennent l'importance des sept facteurs.

En ce qui a trait aux différences entre les sexes quant à l'auto-efficacité émotionnelle, les résultats ont révélé que les femmes se perçoivent généralement plus capable d'identifier leurs émotions et celles des autres, de comprendre leurs émotions, de gérer les émotions que les autres ressentent. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres recherches sur le trait de l'intelligence émotionnelle et la différence entre les sexes (Petrides & Furnham, 2000). De plus, les résultats suggèrent que l'âge a un impact sur la perception que l'individu a de son auto-efficacité émotionnelle et ses différentes composantes. Conséquemment, cette justification pourrait expliquer les divergences dans les différences entre les sexes présentées dans l'étude 1 et l'étude 2.

La présente étude apporte donc une contribution théorique significative considérant que l'ÉAÉ est le seul instrument en français, mais également parce qu'il mesure les compétences émotionnelles définies dans la théorie de Mayer et Salovey (1997) et ajusté aux théories de Petrides et Furnham (2001) et de Bandura (1997). Toutefois, l'utilisation d'une mesure auto-rapportée dans l'évaluation des différentes compétences émotionnelles peut constituer un biais important, soit la désirabilité sociale. Par conséquent, l'utilisation de critères objectifs, tels qu'une mesure des habiletés émotionnelles par la performance, permettrait d'offrir un soutien supplémentaire à la validité de construit de l'ÉAÉ. De plus, une prochaine étude devra vérifier la stabilité temporelle de l'ÉAÉ.

Sur le plan pratique, l'échelle pourrait être utilisée lors de la sélection des gestionnaires. Il pourrait aussi être utilisé pour identifier les besoins de formation des

gestionnaires en identifiant leurs forces et lacunes perçues en ce qui concerne leurs compétences émotionnelles.

## **5. Conclusion**

Les résultats encourageants de cette étude font de l'ÉAÉ un instrument qui pourrait s'avérer fort utile sur le plan pratique. Cependant, d'autres études sont nécessaires afin de vérifier la validité prédictive de l'ÉAÉ et ses impacts au travail. D'ailleurs, il serait certes intéressant d'établir les liens entre l'auto-efficacité émotionnelle et le style de leadership ou encore, dans la sélection de personnel tel que Pavard et Loarer (2009) avec l'intelligence émotionnelle. En somme, l'ÉAÉ représente un instrument innovateur qui ouvrira certes la voie à de nouvelles recherches sur le concept.

## Références

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, *38*(1), 23-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist*, *34*(5), 439-441.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, *37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. Dans P. Norman, C. Abraham, & M. Conner (Éds), *Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation*. (pp. 299-339). Amsterdam Netherlands: Harwood Academic Publishers.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equation program manual*. Enrico, CA: Multivariate Software.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Bozdogan, H. (1987). Model selection and Akaike's information criterion (AIC): The general theory and its analytical extensions. *Psychometrika*, *52*, 345-370.
- Bouffard, L., Bastien, E., & Lapierre, S. (1997). *Validation du PANAS* (Positive affect and negative affect scales) (Manuscrit inédit). Université de Sherbrooke, QC.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(9), 1147-1158.

- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen & J. S. Long (Éds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fassinger, R. E. (1987). Use of structural equation modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 425-436.
- Gauthier, J., & Larivée, S. (2007) L'intelligence émotionnelle : conceptualisation et évaluation. Dans S. Larivée (Éds), *L'intelligence. Tome I. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 359-395). Montréal : ERPI.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guay, F. (2009). *A French-Canadian Adaptation of the Big-Five Inventory* (Unpublished manuscript). Université Laval, QC
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore, MD US: Johns Hopkins University Press.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Dans L. A. Pervin & O. P. John (Éds), *Handbook of personality: Theory and research* (2<sup>e</sup> éd., pp.102-138). New York, NY, US: Guilford Press.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL Hillsdale, NJ US England: Scientific Software International.
- Kaiser, H. F. (1960). Varimax solution for primary mental abilities. *Psychometrika*, 25, 153-158.

- Kerr, R., Garvin, J., & Heaton, N. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 27, 265-279.
- Kirk, A. B., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432-436.
- Loas, G., Fremaux, D., & Marchand, M. P. (1995). Factorial analysis and internal consistency of the french version of the 20-item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) - Study on 183 Healthy-Subjects. *Encéphale-revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 21(2), 117-122.
- Loas, G., Otmani, O., Fremaux, D., & Lecercle, C. (1996). Étude de la validité externe, de la fidélité et détermination des notes seuils des échelles d'alexithymie de Toronto (TAS et TAS-20) chez un groupe de malades alcooliques. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 22(1), 35-40.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical processes. Dans G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Éds), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 315-353). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds), *Emotional Development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New-York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): ItemBooklet (Research Version 1.1)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1980). Openness to experience and ego level in Loevinger's Sentence Completion Test: Dispositional contributions to developmental models of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1179-1190.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometry Theory*. New York: McGraw-Hill.



- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pavard, A., & Loarer, E. (2009). Intelligence émotionnelle en situation de recrutement : une étude de validité incrémentielle auprès de candidats à l'entrée en Master professionnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 15(2), 151-166.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-75.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26, 388-399.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology & Health*, 17(5), 611-627.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10.

- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 71-95.
- Warwick, J., Nettelbeck, T., & Ward, L. (2010). AEIM: A new measure and method of scoring abilities-based emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 48*(1), 66-71.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Zech, E., Luminet, O., Rimé, B., & Wagner, H. (1999). Alexithymia and its measurement: Confirmatory factor analyses of the 20-item Toronto Alexithymia Scale and the Bermond-Vorst Alexithymia Questionnaire. *European Journal of Personality, 13*(6), 511-532.

## **Chapitre 2**

Article 2 : Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement

# **Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement**

Andrée-Ann Deschênes  
*Université du Québec à Rimouski*

Marc Dussault  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

Éric Frenette  
*Université Laval*

## **Résumé**

Cette étude évalue le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle (AEÉ) sur les symptômes de l'épuisement professionnel (ÉP). Trois hypothèses sont vérifiées en lien avec des études antérieures, soit que l'AEÉ est négativement liée à l'épuisement émotionnel, à la perte d'accomplissement personnel au travail et à la dépersonnalisation. Les 406 participants dirigent des établissements d'enseignement de la province de Québec au Canada. L'échelle d'AEÉ ( $\alpha = ,92$ ) de Deschênes, Dussault, & Fernet (2011) et le MBI-GS de Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson (1996) (épuisement émotionnel :  $\alpha = ,91$ , dépersonnalisation :  $\alpha = ,78$  et perte d'accomplissement personnel :  $\alpha = ,87$ ) ont été utilisés pour mesurer les construits à l'étude. Le modèle vérifié comprend sept indicateurs pour le facteur de l'AEÉ et deux indicateurs pour chaque symptôme de l'épuisement professionnel. Il présente de bonnes statistiques d'ajustement du modèle aux données qui confirment les hypothèses :  $\chi^2 = 113,61$ ,  $p < ,001$ ,  $\chi^2/dl = 1,93$ ,  $NNFI = ,97$ ,  $CFI = ,98$  et  $RMSEA = ,05$ .

**Mots-clés :** auto-efficacité émotionnelle; auto-efficacité; intelligence émotionnelle; épuisement professionnel; directions d'établissement d'enseignement

## **Abstract**

This study examines the role of emotional self-efficacy (ESE) on burnout symptoms (BS). The study has three main hypotheses, which are supported by prior research: the ESE is negatively linked to emotional exhaustion, to the loss of personal accomplishment at work, and to depersonalization. The 406 participants managing educational institutions in Quebec, Canada. The scale of ESE ( $\alpha = .92$ ) (Deschênes, Dussault, & Fernet, 2011) and the Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson (1996) scale estimating BS (emotional exhaustion:  $\alpha = .91$ , depersonalization:  $\alpha = .78$ , and reduced personal accomplishment:  $\alpha = .87$ ) are used. The seven indicators of emotional competences are used for the ESE factor and two indicators for each BS are used. The results showed satisfactory fit indices of the model:  $\chi^2 = 113.61$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/dl = 1.93$ ,  $NNFI = 0.97$ ,  $CFI = 0.98$  and  $RMSEA = 0.05$  and confirm the three hypotheses.

**Keywords:** burnout symptoms, emotional intelligence, emotional self-efficacy, school principal, self-efficacy

### Problématique

L'épuisement professionnel est une des manifestations psychologiques les plus importantes des problèmes de santé liés au travail. Découlant d'un rapport malsain entre une personne et son travail, l'épuisement professionnel réfère à des symptômes d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'accomplissement personnel (Maslach, 1982). Au Québec, l'épuisement professionnel constituerait l'une des préoccupations majeures des commissions scolaires. Plus encore, il serait l'une des principales causes d'absentéisme chez le personnel enseignant (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2006). Force est de constater que la majorité des études se penchent sur l'épuisement professionnel vécu par les enseignants et tendent à négliger celui des directions d'établissement d'enseignement, qui sont pourtant des acteurs clés du système d'éducation. Considérant l'importance de leur fonction dans le succès et l'amélioration des écoles (Poirel, 2009; Sashkin, 1988), il importe de déterminer les facteurs pouvant avoir un effet sur l'épuisement professionnel des directions d'établissement d'enseignement<sup>1</sup>.

La plupart des recherches qui ont étudié la problématique de l'épuisement professionnel décrivent davantage les facteurs contextuels qui lui sont associés que les facteurs individuels. À titre d'exemple, les contraintes psychosociales du travail les plus souvent étudiées réfèrent à la demande psychologique et à l'autonomie décisionnelle (Karasek & Theorell, 1990). Toutefois, le modèle de Karasek (1979) n'offre pas un cadre théorique de l'épuisement professionnel qui soit cohérent avec la situation des directeurs d'établissement d'enseignement. Les directions d'établissement d'enseignement ont une demande psychologique et une autonomie décisionnelle élevée au travail. Conséquemment, elles devraient se retrouver dans un état d'apprentissage actif et non d'épuisement, soit la situation idéale selon Karasek (1979). Considérant cette limite, est-ce possible de croire que des facteurs individuels pourraient être en cause?

Un questionnement s'impose pour savoir ce qui rend un directeur d'établissement d'enseignement plus vulnérable à l'épuisement professionnel qu'un autre malgré un contexte de travail similaire. Selon Parkes (1994), les facteurs individuels jouent un rôle important sur la relation entre les exigences de l'emploi et le stress au travail. Les résultats des études suggèrent que certains facteurs individuels tels que la personnalité (Maslach, 2003), l'auto-efficacité au travail (Salanova, Peiró & Schaufeli, 2002; Schaubroeck, Jones & Xie, 2001) et l'intelligence émotionnelle (Pishghadam & Sahebjam, 2012) peuvent influencer la capacité des individus à s'adapter aux contraintes contextuelles de leur travail. À titre d'exemple, les résultats de l'étude de Pishghadam et Sahebjam (2012) rapportent que les traits de personnalité du névrotisme et de l'extraversion constituent des facteurs de prédictions de l'épuisement émotionnel, tout comme une faible intelligence émotionnelle face à la dépersonnalisation et à la perte d'accomplissement personnel au travail.

---

<sup>1</sup> Les directions d'établissement d'enseignement dont il est question dans cette étude constituent les directions et les directions adjointes des écoles publiques membres de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

D'autres études de nature quantitative mettent en évidence les liens négatifs entre l'intelligence émotionnelle et les trois symptômes de l'épuisement professionnel chez des enseignants (Chan, 2006; Pishghadam & Sahebjam, 2012), des infirmiers (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007) et des médecins (Weng et al., 2011). Les résultats de l'étude de Moon et Hur (2011) indiquent quant à eux un lien négatif entre l'intelligence émotionnelle et le symptôme de l'épuisement émotionnel chez des employés de magasin à grande surface. De plus, Ciarrochi, Deane et Anderson (2002) démontrent qu'un étudiant universitaire qui se croit capable de gérer adéquatement ses émotions maîtrise plus facilement son stress. Enfin, Gendron (2007) souligne dans sa recension des écrits l'importance des compétences émotionnelles dans une saine gestion du stress au travail.

Les études évaluant l'intelligence émotionnelle et l'épuisement professionnel varient grandement dans l'opérationnalisation de ce premier construit. Force est de constater que le modèle de l'intelligence émotionnelle et sa mesure n'ont pas évolué dans le même sens. Il est donc possible de douter des résultats instables sur le plan factoriel, voire unidimensionnel de l'intelligence émotionnelle, contrairement à la définition du construit. Considérant, cette problématique conceptuelle, la présente étude s'intéresse au sentiment d'efficacité émotionnelle comme facteur individuel explicatif de l'épuisement professionnel. D'après les perspectives théoriques de Mayer et Salovey (1997), de Bandura (1997) et de Petrides et Furnham (2001), l'auto-efficacité émotionnelle consiste en la croyance que la personne a dans sa capacité à percevoir ses émotions et celles des autres, à utiliser les émotions, à comprendre ses émotions et celles des autres et à gérer ses émotions et celles des autres (Deschênes, Dussault, & Fernet, 2011).

## **Cadre de référence**

### **Épuisement professionnel**

Plusieurs auteurs s'entendent pour déterminer la cause de l'épuisement professionnel dans un contexte de travail spécifique. Ils l'expliquent comme une réponse à un stress excessif ou continu au travail (Firth, McIntee, McKeown & Britton, 1986; Maslach, 1982; Perlman & Hartman, 1982). L'épuisement professionnel est un syndrome de détresse psychologique intense liée au travail et caractérisée par trois manifestations : une grande fatigue émotionnelle, une dépersonnalisation prononcée et un sentiment d'accomplissement personnel très bas (Maslach, 1976). À la lumière de cette définition, Maslach (1982) conceptualise l'épuisement professionnel à l'aide de trois symptômes, soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la perte d'accomplissement personnel au travail. L'épuisement émotionnel réfère à la diminution, voire à la disparition de ses ressources émotionnelles. L'épuisement émotionnel consiste à avoir le sentiment d'être envahi par son travail. La dépersonnalisation se manifeste par des sentiments d'insensibilité et des réponses impersonnelles lors d'interactions avec d'autres personnes au travail. En d'autres termes, la dépersonnalisation s'explique par une déshumanisation progressive des gens avec qui l'individu est en contact au travail. Enfin, la perte d'accomplissement personnel au travail se traduit par la diminution du sentiment de compétence et de réalisation de soi au

travail (Maslach, 1993). En somme, en plus d'une perte d'énergie émotionnelle, l'épuisement professionnel implique une évaluation négative de soi (perte d'accomplissement personnel) et de l'autre (dépersonnalisation).

Des études indiquent que les trois symptômes de l'épuisement professionnel sont associés à différents aspects du contexte de travail. À cet effet, l'étude de Janssen, Schaufeli et Houkes (1999) soutient un lien entre la surcharge de travail et l'épuisement émotionnel. Plus encore, l'étude de Papastylanou, Kaila et Polychronopoulos (2009) rapporte une relation positive et significative entre les conflits de rôles au travail et la dépersonnalisation, ainsi qu'entre une ambiguïté des rôles au travail et la perte d'accomplissement personnel. Toutefois, Semmer (1996) soutient que certaines personnes sont plus susceptibles que d'autres de développer les symptômes de l'épuisement professionnel, et ce, en raison des facteurs individuels. À cet égard, la présente étude prend toute son importance en considérant l'auto-efficacité émotionnelle comme un facteur individuel pouvant avoir un effet sur les symptômes de l'épuisement professionnel.

### **Auto-efficacité émotionnelle**

Les théories du sentiment d'efficacité de Bandura (1977, 1997), de l'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (1997) et du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2001) offrent un cadre théorique propice à l'étude de l'auto-efficacité émotionnelle. Mayer et Salovey (1997) ont d'abord défini l'intelligence émotionnelle par un ensemble de capacités mentales permettant de percevoir correctement ses émotions et celles des autres, de recourir à des émotions qui facilitent l'activité cognitive, de comprendre ses émotions et celles des autres, de reconnaître leur importance et de gérer ses émotions et celles des autres. Cependant, Petrides et Furnham (2001) ont soutenu l'importance de distinguer l'intelligence émotionnelle sur le plan des habiletés et des traits. Ces auteurs affirment que les compétences émotionnelles peuvent également prendre la forme de traits qui renvoient à la tendance comportementale des gens à se percevoir plus ou moins efficaces. Cette distinction de Petrides et Furnham (2001) se fonde sur l'idée que les capacités cognitives émotionnelles ne représentent pas l'unique raison du fonctionnement optimal des gens et qu'il est tout aussi important de considérer leurs perceptions face aux compétences émotionnelles. Conséquemment, Petrides et Furnham (2001) suggèrent que les traits inhérents aux compétences émotionnelles reflètent l'auto-efficacité émotionnelle.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997) le sentiment d'auto-efficacité repose sur la croyance de l'individu en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne de conduite pour produire des résultats souhaités. Deschênes, Dussault et Frenet (2011) ont conceptualisé l'auto-efficacité émotionnelle par la croyance des individus à l'égard de sept compétences émotionnelles spécifiques.

La première compétence consiste à se croire capable de percevoir correctement ses émotions. C'est la croyance à se sentir apte à identifier adéquatement ses propres émotions. La deuxième compétence est l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent. Il s'agit de la capacité à se croire capable de reconnaître les émotions des autres par les expressions faciales, les postures, la voix et les gestes non verbaux

(Mayer, Salovey & Caruso, 2004). La troisième compétence se caractérise par l'intégration des émotions à la pensée. Plus précisément, c'est la croyance de se sentir apte à utiliser les émotions pour faciliter les processus cognitifs comme la résolution de problème et la prise de décision. La quatrième compétence consiste à se croire capable de comprendre ses propres émotions. C'est la capacité à se sentir capable d'analyser ses émotions et à comprendre leur évolution ainsi que leurs causes (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). La cinquième compétence s'applique de la même façon que la compétence précédente, à l'exception que la source de l'interrogation est dirigée vers les émotions que les autres ressentent. Plus précisément, elle consiste à se croire capable de comprendre les émotions que les autres ressentent. La sixième compétence concerne l'auto-efficacité à gérer ses émotions. En d'autres termes, la régulation émotionnelle réside dans la diminution ou l'augmentation de l'intensité de l'émotion vécue. Enfin, la septième compétence fait référence à la perception d'une personne à l'égard de sa capacité à gérer les émotions que les autres ressentent de façon réfléchie. Les deux dernières compétences ont pour objectif de promouvoir le développement de son bien-être émotionnel et intellectuel ainsi que de celui de l'autre (Gauthier & Larivée, 2007).

#### **But de la recherche**

Aucune étude à ce jour n'a évalué spécifiquement la relation entre l'auto-efficacité émotionnelle et les différents symptômes de l'épuisement professionnel. Considérant l'importance de la fonction des directions d'établissement d'enseignement du Québec, le but de la présente étude consiste à évaluer les liens entre l'auto-efficacité émotionnelle et l'épuisement émotionnel, la perte d'accomplissement personnel ainsi que la dépersonnalisation auprès de cette population. L'étude soulève trois hypothèses. Ces hypothèses sont formulées à la lumière des recherches antérieures évaluant le construit de l'intelligence émotionnelle en lien avec les symptômes de l'épuisement professionnel, étant donné la proximité conceptuelle et les études en découlant (Petrides & Furnham, 2001). D'abord, l'étude suppose que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à l'épuisement émotionnel. Ensuite, vu la proximité conceptuelle de l'auto-efficacité et de l'accomplissement personnel (Avargues Navarro, Borda Mas & López Jiménez, 2010), l'étude prévoit une relation négative entre l'auto-efficacité émotionnelle et la perte d'accomplissement personnel. Enfin, l'étude présume que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à la dépersonnalisation. La Figure 1 présente le modèle hypothétique qui sera vérifié à l'aide d'analyses basées sur les équations structurelles.



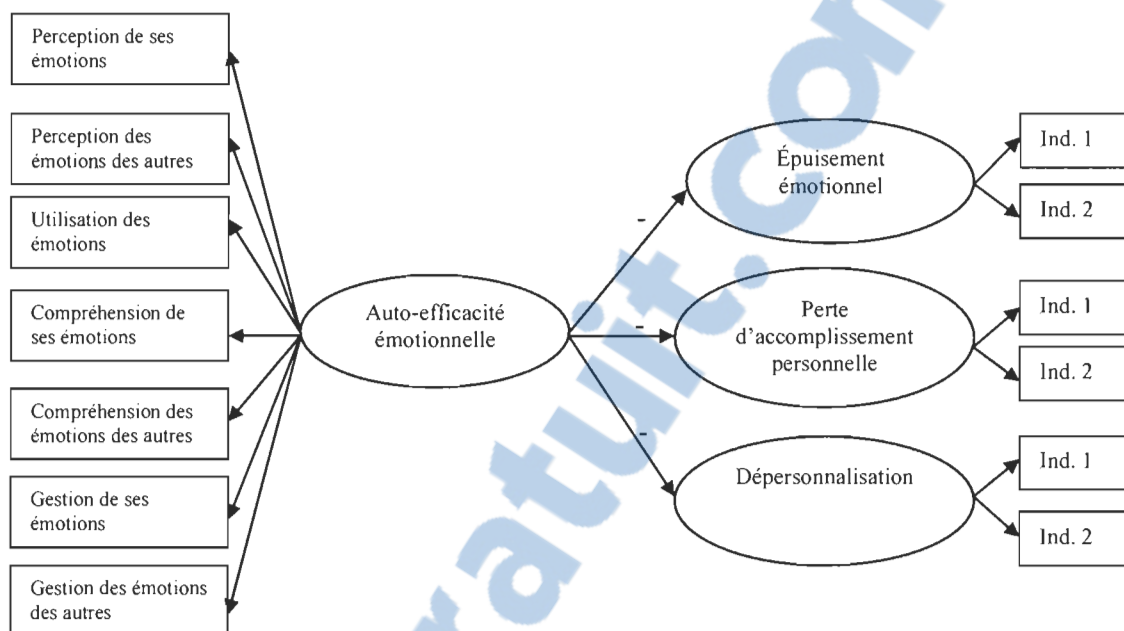


Figure 1. Modèle théorique des hypothèses à l'étude.

## Méthode

### Participants

La population à l'étude<sup>2</sup> est composée de directions d'établissement d'enseignement membres ( $N = 2\,400$ ) de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Tous les membres ont été sollicités pour participer de façon volontaire à l'étude. Les participants ont reçu par voie postale à leur lieu de travail une lettre décrivant le but de l'étude. Dans cette lettre, le lien Internet du questionnaire était inscrit. De plus, par souci de confidentialité, un code d'utilisateur et un mot de passe leur ont été attribués pour pouvoir accéder anonymement au questionnaire. Dix-sept pour cent des participants potentiels ont accepté de remplir les questionnaires de façon anonyme, pour un total de 406 participants (228 femmes et 165 hommes). Ils sont âgés en moyenne de 45,92 ans ( $ÉT = 6,95$ ). Parmi eux, 74 % occupent un poste de direction, tandis que 26 % occupent un poste de direction adjointe et possèdent en moyenne 6,32 ans ( $ÉT = 5,57$ ) d'expérience dans cette fonction.

<sup>2</sup> L'étude a été réalisée en partie avec une subvention du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture accordée au professeur Claude Fernet du département des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

### **Instruments de mesure**

**Auto-efficacité émotionnelle.** L'échelle d'auto-efficacité émotionnelle (ÉAÉ) développée et validée par Deschênes, Dussault & Fernet (2011) a été utilisée. Il s'agit d'un instrument présentant de bonnes qualités psychométriques (consistance interne, validité concomitante et validité de construit) (Deschênes, Dussault & Fernet, 2011). Cette échelle est composée de 21 items (trois items pour chacune des sept compétences) : (1) l'auto-efficacité à percevoir ses émotions (p. ex. : Je suis capable d'identifier mes émotions négatives lorsque j'en ressens;  $\alpha = ,75$ ), (2) l'auto-efficacité à percevoir les émotions ressenties par les autres (p. ex. : Je suis capable de percevoir les émotions négatives des autres;  $\alpha = ,91$ ), (3) l'auto-efficacité à utiliser les émotions (p. ex. : Je suis en mesure de tirer avantage de mes changements d'humeur pour considérer d'autres points de vue;  $\alpha = ,86$ ), (4) l'auto-efficacité à comprendre ses émotions (p. ex. : Je suis capable de comprendre pourquoi je ressens une émotion négative;  $\alpha = ,86$ ), (5) l'auto-efficacité à comprendre les émotions ressenties par les autres (p. ex. : Je suis capable de distinguer les émotions contradictoires chez les autres;  $\alpha = ,80$ ), (6) l'auto-efficacité à gérer ses émotions (p. ex. : Dans une situation conflictuelle, je suis capable de contrôler mes émotions;  $\alpha = ,86$ ) et enfin (7) la gestion des émotions ressenties par les autres (p. ex. : Je suis capable d'aider une personne qui ressent une émotion négative à percevoir positivement la situation;  $\alpha = ,88$ ). Les items sont évalués sur une échelle de type Likert allant de (1) Fortement en désaccord à (6) Fortement en accord. Le niveau de cohérence interne de l'ÉAÉ, estimé par l'alpha de Cronbach, est de ,92 dans la présente étude. Les valeurs de la cohérence interne sont similaires à celles obtenues lors de la validation par Deschênes, Dussault et Fernet (2011).

**Épuisement professionnel.** L'épuisement professionnel a été évalué à l'aide de la version française du Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) (Schaufeli, Leiter, Maslach & Jackson, 1996). L'étude de Fernet, Lavigne, Vallerand et Austin (2014) soutient les bonnes qualités psychométriques de la validation française de cet instrument. Le MBI-GS mesure les trois dimensions de l'épuisement professionnel. Les études antérieures indiquent de bonnes qualités psychométriques (consistance interne et structure factorielle). L'échelle est composée de 16 items présentés sur une échelle de fréquence allant de (0) Jamais à (6) Chaque jour. L'épuisement émotionnel est évalué au moyen de cinq items (p. ex. : Je sens que mon travail m'épuise sur le plan émotif;  $\alpha = ,91$ ). L'accomplissement personnel est évalué par six items (p. ex. : Selon moi, je fais un bon travail;  $\alpha = ,87$ ). Enfin, la dépersonnalisation est évaluée au moyen de cinq items (p. ex. : Je doute de la valeur de mon travail;  $\alpha = ,78$ ). Les niveaux de cohérence interne correspondent aux valeurs de l'alpha de Cronbach dans la présente étude et sont de même ordre de grandeur que ceux retrouvés dans la littérature.

### **Procédures d'analyses**

Au moyen d'analyses par équations structurelle, l'étude cherche à vérifier l'ajustement du modèle (voir Figure 1) aux données. Le logiciel EQS (Version 6.1; Bentler, 1995) est utilisé afin de vérifier les trois hypothèses de l'étude. Ce type d'analyse permet d'examiner dans quelle mesure le modèle théorique proposé rend compte des données recueillies auprès de l'échantillon, tout en considérant l'erreur de

mesure associée aux indicateurs. Plusieurs indices d'ajustement ont été retenus afin de vérifier l'ajustement du modèle, soit : le khi-carré ( $\chi^2$ ), le rapport khi-carré sur le nombre de degrés de liberté ( $\chi^2/dl$ ), l'indice d'adéquation non normé (*Non-Normed Fit Index*, NNFI) proposé par Tucker et Lewis (1973), l'indice d'adéquation comparatif (*Comparative Fit Index*, CFI) proposé par Bentler (1990) et la racine du carré moyen de l'estimation (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA) de Steiger (1990).

Le test du khi-carré évalue à quel point le modèle formulé est reproduit par les données. Une valeur du khi-carré non significative révèle que les données s'ajustent bien au modèle. Cependant, cet indice est influencé par la taille de l'échantillon. En effet, la probabilité que la valeur du khi-carré soit significative augmente avec la taille de l'échantillon. Le rapport khi-carré/degré de liberté permet de corriger, en partie, ce problème (Hayduk, 1987). Une valeur du rapport khi-carré/degré de liberté plus petite que 5 signifie habituellement que les données s'ajustent bien au modèle théorique proposé et qu'elles sont appréciables lorsque le rapport est plus petit que 2 (Jöreskog & Sörbom, 1993). De plus, les indices du NNFI et du CFI varient habituellement de 0 à 1 (Fassinger, 1987). En général, plus ces valeurs excèdent ,90, plus elles sont acceptables et appréciables au-delà de ,95. En conséquence, ces résultats démontrent que le modèle tient compte de la variabilité observée dans les données (Schumacker & Lomax, 1996). Quant à l'indice RMSEA, certains auteurs (Browne & Cudeck, 1993) suggèrent qu'une valeur de moins de ,05 signifie un niveau d'ajustement appréciable, mais qu'une valeur se situant entre ,05 et ,08 représente tout de même une valeur acceptable.

Le modèle vérifié dans la présente étude comprend sept indicateurs pour le facteur de l'auto-efficacité émotionnelle, soit les sept compétences émotionnelles. Étant donné le nombre de participants et le nombre de paramètres à estimer, deux indicateurs ont été créés pour chacun des facteurs de l'épuisement professionnel, soit l'épuisement émotionnel, la perte d'accomplissement personnel et la dépersonnalisation. L'utilisation d'indicateurs pour les variables latentes est une méthode aussi efficace que l'utilisation de tous les items pour évaluer l'adéquation des modèles théoriques (Marsh, Hau & Balla, 1997). Pour chacun des symptômes de l'épuisement professionnel, les indicateurs sont déterminés de façon aléatoire. Les premiers indicateurs sont la somme des items impairs et les seconds indicateurs sont la somme des items pairs<sup>3</sup>. De plus, les termes d'erreur entre les facteurs de l'épuisement professionnel sont corrélés pour tenir compte des relations entre ces derniers. Enfin, la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance et l'option *Robust* ont été utilisées aux fins d'analyses. L'option *Robust* a été retenue, car certains indicateurs ne respectaient pas l'hypothèse de normalité des données (Yuan & Bentler, 2000).

<sup>3</sup> Les résultats présentés sont similaires à ceux obtenus avec des choix différents d'items pour concevoir les indicateurs.

## Résultats

### Analyses préliminaires

D'entrée de jeu, il importe de souligner que des analyses exploratoires ont été effectuées afin d'éliminer les données aberrantes et de vérifier la distribution des données. Les statistiques descriptives et les corrélations entre les variables à l'étude sont présentées dans le Tableau 1. Les résultats présentant les valeurs les plus élevées indiquent entre autres une corrélation négative entre l'auto-efficacité à gérer ses émotions et l'épuisement émotionnel ( $r = -,26$ ). De plus, l'auto-efficacité à gérer ses émotions est aussi liée significativement et négativement à la perte d'accomplissement personnel ( $r = -,25$ ) et à la dépersonnalisation ( $r = -,20$ ). Ensuite, les résultats indiquent des corrélations significatives et négatives entre l'auto-efficacité à comprendre ses émotions et la dépersonnalisation ( $r = -,29$ ) ainsi que la perte d'accomplissement personnel ( $r = -,33$ ). Enfin, l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent et la perte d'accomplissement personnel sont liées significativement et négativement ( $r = -,22$ ).

Tableau 1

*Statistiques descriptives et corrélations entre les variables (N = 406)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AEPS	-	,49**	,28**	,60**	,43**	,30**	,42**	-,09	-,18**	-,18**
2. AEPA		-	,38**	,62**	,53**	,36**	,55**	-,14**	-,21**	-,20**
3. AEU			-	,44**	,36**	,27**	,33**	,06	-,14**	-,09*
4. AECS				-	,59**	,41**	,55**	-,16**	-,33**	-,29**
5. AECA					-	,39**	,60**	-,18**	-,16**	-,14**
6. AEGS						-	,47**	-,26**	-,25**	-,28**
7. AEGA							-	-,16**	-,22**	-,17**
8. ÉÉ								-	,34**	,54**
9. PAP									-	,57**
10. DÉP										-
M	5,37	5,27	4,38	5,26	5,07	5,14	5,12	3,11	2,05	2,13
ÉT	0,55	0,58	0,96	0,58	0,49	0,63	0,63	1,20	0,67	0,88

AEPS = Auto-efficacité à percevoir ses émotions; AEPA = Auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent; AEU = Auto-efficacité à utiliser les émotions; AECS = Auto-efficacité à comprendre ses émotions; AECA = Auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent; AEGS = Auto-efficacité à gérer ses émotions; AEGA = Auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent; ÉÉ = Épuisement émotionnel; PAP = Perte d'accomplissement personnel; DÉP = Dépersonnalisation; M = Moyenne; ÉT = Écart-type.

\*\*  $p < ,01$ ; \*  $p < ,05$

### Analyses par équations structurelles

Les résultats des indices d'ajustement associés au modèle théorique testé de la présente étude sont exposés dans le Tableau 2. La valeur du khi-carré demeure significative pour ce modèle ( $\chi^2 = 113,61$ ,  $p < 0,001$ ). Le ratio  $\chi^2/dl$  (1,93) démontre que les données s'ajustent bien au modèle théorique. Ensuite, les valeurs du NNFI (,97) et du CFI (,98) satisfont aux critères d'un ajustement appréciable du modèle aux données. De plus, l'indice RMSEA (,05) est considéré également comme un ajustement appréciable. Les indices d'ajustement indiquent que le modèle théorique s'ajuste bien aux données.

Tableau 2  
*Indices d'ajustement du modèle théorique*

	$\chi^2$	DI	$\chi^2/dl$	NNFI	CFI	RMSEA
Modèle indépendant	2345,48	78	30,07			
Modèle théorique	113,61	59	1,93	,97	,98	,05

\*\*  $p < 0,01$

La solution standardisée du modèle est présentée à la Figure 2. D'abord, la première hypothèse qui supposait que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à l'épuisement émotionnel se confirme ( $r = -,23$ ). Ensuite, l'étude présumait que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à la dépersonnalisation. Les résultats du modèle corroborent cette deuxième hypothèse ( $r = -,32$ ). De plus, considérant le lien conceptuel entre l'auto-efficacité générale et l'accomplissement personnel (Avargues Navarro, Borda Mas, & López Jiménez, 2010; Bandura, 1997), la présente étude prévoyait une relation négative entre l'auto-efficacité émotionnelle et la perte d'accomplissement personnel. Les résultats confirment cette hypothèse ( $r = -,34$ ). En outre, le modèle tient compte de la corrélation entre les facteurs évalués entre les termes d'erreur composant l'épuisement professionnel. Les résultats indiquent des relations positives de moyennes à élevées variant entre ,33 et ,64. Enfin, les facteurs de l'auto-efficacité émotionnelle ayant une plus grande contribution sont l'auto-efficacité à comprendre ses émotions, l'auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent, l'auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent et l'auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent, bien que les saturations des sept facteurs soient élevées.

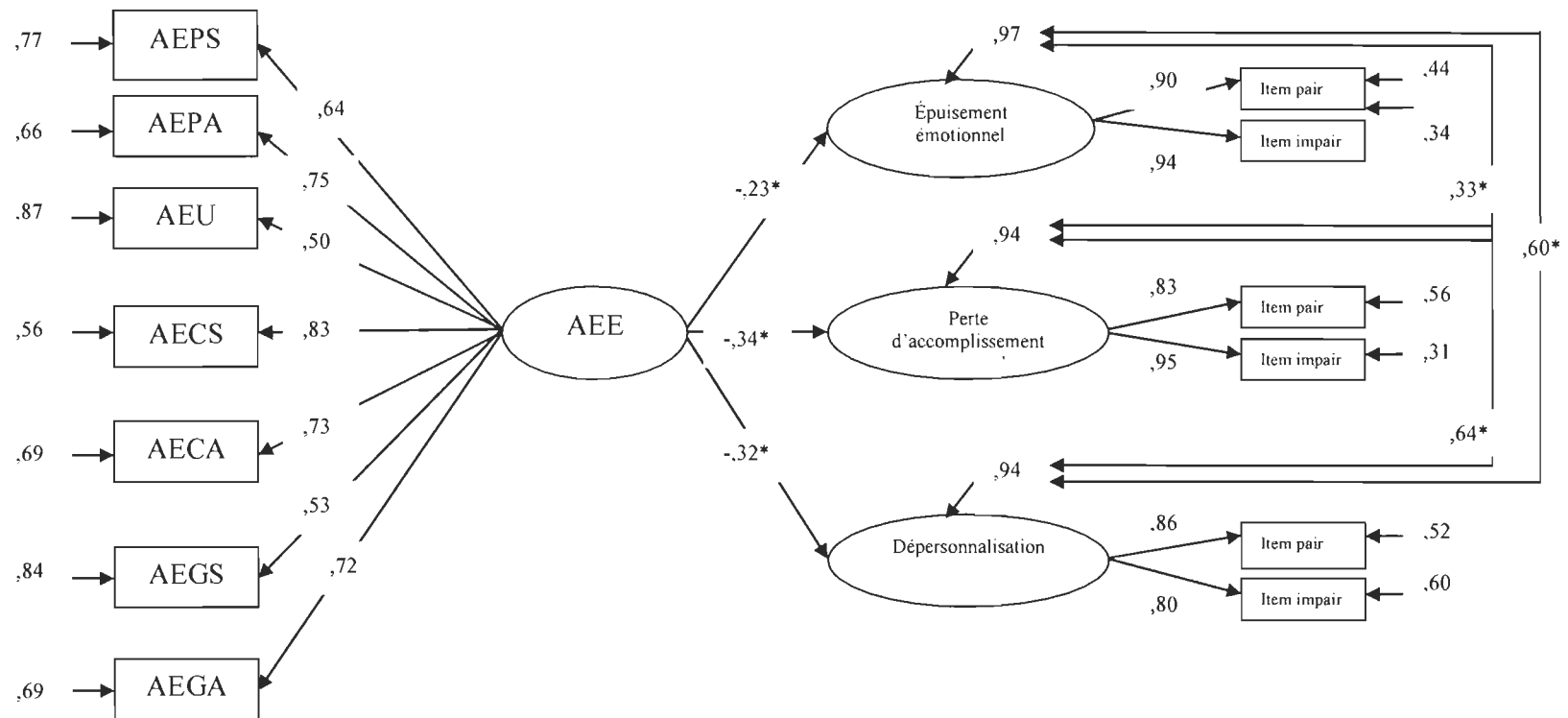


Figure 2. Modèle par équation structurelle de l'auto-efficacité émotionnelle et des symptômes de l'épuisement professionnel.

AEPS = Auto-efficacité à percevoir ses émotions; AEPA = Auto-efficacité à percevoir les émotions que les autres ressentent; AEU = Auto-efficacité à utiliser les émotions; AECS = Auto-efficacité à comprendre ses émotions; AECA = Auto-efficacité à comprendre les émotions que les autres ressentent; AEGS = Auto-efficacité à gérer ses émotions; AEGA = Auto-efficacité à gérer les émotions que les autres ressentent; AEE = Auto-efficacité émotionnelle.

### Discussion

Le but de la présente étude consistait à évaluer les liens entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel (épuisement émotionnel, dépersonnalisation et perte d'accomplissement personnel) chez des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Trois hypothèses fondées à partir des résultats d'études antérieures ont été vérifiées à l'aide d'analyses par équation structurelles. D'abord, l'étude supposait que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à l'épuisement émotionnel. Ensuite, l'étude présumait que l'auto-efficacité émotionnelle est négativement liée à la dépersonnalisation. Enfin, l'étude prévoyait une relation négative entre l'auto-efficacité émotionnelle et la perte d'accomplissement personnel. Un modèle théorique incluant les sept compétences émotionnelles comme indicateurs pour le facteur de l'auto-efficacité émotionnelle et où deux indicateurs ont été créés pour chacun des trois facteurs de l'épuisement professionnel a été évalué. Les résultats de l'étude appuient les trois hypothèses. Ils soutiennent que plus une personne possède un niveau élevé d'auto-efficacité émotionnelle, moins cette même personne présentera les symptômes de l'épuisement émotionnel, de la perte d'accomplissement au travail et de la dépersonnalisation.

Sur le plan théorique, la présente recherche se joint aux études qui visent à déterminer les facteurs individuels pouvant avoir un impact sur les symptômes de l'épuisement professionnel. Plus précisément, elle contribue aux connaissances concernant la relation entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel. Les études antérieures (Chan, 2006; Pishghadam & Sahebjam, 2012; Weng et al., 2011) utilisaient plutôt le construit de l'intelligence émotionnelle. La mesure de l'intelligence émotionnelle demeure controversée (Conte, 2005; Locke, 2005) et la présente étude innove en mettant en évidence l'importance de l'auto-efficacité émotionnelle en tant que facteur individuel sur les symptômes de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement d'enseignement. Enfin, les résultats comblent en partie l'absence de connaissances sur la relation entre les variables à l'étude.

À l'instar de l'étude de Grosjean et De Weerd (2005), la présente étude a aussi la pertinence de considérer les émotions et leurs bienfaits au travail. D'un côté pratique, l'étude soutient l'importance de l'auto-efficacité émotionnelle chez des directions d'établissement d'enseignement. Sachant qu'un lien significatif et négatif existe entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel tel que soutenu par les résultats de la présente étude, une prochaine recherche pourrait vérifier si un niveau élevé d'auto-efficacité émotionnelle peut diminuer les conséquences engendrées par l'épuisement professionnel, telles que l'absentéisme ou encore le faible rendement chez les directions d'établissement d'enseignement. En ce sens, les commissions scolaires devraient opter pour des programmes de formation ayant pour objectif de développer l'auto-efficacité émotionnelle comme moyen de prévention de l'épuisement professionnel des directions. De plus, il pourrait être intéressant pour les commissions scolaires de considérer le niveau d'auto-efficacité émotionnelle des futures directions d'établissement d'enseignement lors de leur sélection pour diminuer le risque d'apparition des symptômes d'épuisement professionnel. En somme, il importe de

considérer l'auto-efficacité émotionnelle au travail étant donné son lien avec l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement d'enseignement.

Certaines limites doivent être prises en considération dans l'interprétation des résultats de la présente étude. D'abord, l'utilisation d'une mesure auto-rapportée dans l'évaluation des différentes compétences émotionnelles peut constituer un biais important, dont celui de la désirabilité sociale. Par conséquent, l'utilisation de critères objectifs, comme une mesure des habiletés émotionnelles par la performance suggérée par Petrides et Furnham (2001), permettrait d'offrir un soutien supplémentaire à la validité de construit de l'ÉAÉ. Toutefois, il ne faut pas négliger que l'échelle de Deschênes, Dussault et Fernet (2011) présente de bonnes qualités psychométriques. Ensuite, la nature quantitative des données limite les conclusions. Une étude qualitative pourrait pallier cette lacune. De plus, le devis transversal constitue une autre limite de l'étude et, par conséquent, les résultats ne peuvent soutenir la présence d'une relation de cause à effet entre les variables. Plus encore, le faible nombre de directions d'établissement d'enseignement ayant participé à l'étude constitue une autre limite. Cette dernière constatation explique pourquoi aucune distinction n'a été apportée au niveau de l'échantillon afin d'isoler dans les directions d'établissement, les personnes qui occupent un rôle central de celles qui occupent une fonction secondaire. En effet, les caractéristiques de l'échantillon rendent difficile la généralisation des résultats à tous les gestionnaires parce que les participants à l'étude sont exclusivement des directions d'établissement d'enseignement du Québec qui ont un contexte de travail spécifique. Par ailleurs, le choix de n'avoir retenu que le sentiment d'efficacité émotionnelle dans le modèle limite certes son rôle dans l'épuisement professionnel.

Considérant les limites ci-haut mentionnées, une prochaine étude pourrait inclure d'autres variables reconnues comme prédictives de l'épuisement professionnel pour mieux cerner l'apport propre de l'auto-efficacité émotionnelle. De plus, les futures recherches devraient s'orienter vers une population de gestionnaires qui pratiquent dans différents domaines. Ensuite, il serait pertinent de vérifier l'effet d'un programme de formation sur l'auto-efficacité émotionnelle comme le proposent Kirk, Schutte et Hine (2011), et de vérifier son impact sur le développement des symptômes de l'épuisement professionnel. D'autre part, une étude de nature longitudinale pourrait être effectuée pour vérifier l'effet des compétences émotionnelles composant l'auto-efficacité émotionnelle sur le développement des symptômes de l'épuisement professionnel. Comme le suggèrent Savoie, Brunet, Boudrias et Gilbert (2010), une prochaine étude pourrait aussi mesurer le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle sur l'aspect positif de la santé psychologique au travail, soit le bien-être au travail des gestionnaires. Enfin, à l'instar de l'étude d'Avargues Navarro, Borda Mas et López Jiménez (2010), il serait intéressant d'évaluer le rôle médiateur de l'auto-efficacité émotionnelle sur la relation entre les contraintes contextuelles du travail et les symptômes d'épuisement professionnel. En somme, l'auto-efficacité émotionnelle semble un construit prometteur sur le plan de la recherche.



### **Conclusion**

Cette étude contribue au développement des connaissances relatives à l'auto-efficacité émotionnelle et à l'épuisement professionnel. Elle a donné lieu à l'élaboration d'un modèle théorique en regard de ces construits.

Considérant que les directions d'établissement d'enseignement constituent un déterminant majeur de la qualité de l'éducation, il paraît essentiel de poursuivre l'étude de cette problématique. Les symptômes d'épuisement professionnel dont fait état cette recherche représentent une réalité à laquelle sont confrontés les gestionnaires scolaires. La diminution de ces symptômes sera possible entre autres si l'on prend soin de porter une attention particulière aux facteurs individuels, dont l'auto-efficacité émotionnelle. Ce sont là des aspects fondamentaux qui peuvent influencer le fonctionnement psychologique au travail et qui rappellent l'importance de tenir compte des émotions dans le milieu professionnel. En somme, en plus de combler un vide théorique, cette étude ouvre la voie à la réalisation de plusieurs recherches ayant pour objectif de contrer les symptômes de l'épuisement professionnel.

## Références

- Avargues Navarro, M. L., Borda Mas, M., & López Jiménez, A. M. (2010). Working conditions, burnout and stress symptoms in University professors: Validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284-296.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equation program manual*. Enrico, CA: Multivariate Software.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen & J. S. Long (Éds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162), Newbury Park, CA : Sage.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433-440.
- Deschênes, A.-A., Dussault, M., & Fernet, C. (2011). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité chez les gestionnaires. *Psychologie du travail et des organisations*, 17, 477-490.
- Fassinger, R. E. (1987). Use of structural equation modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 425-436.
- FCSQ (2006). *Étude statistique sur les absences pour l'invalidité de nature psychique en milieu scolaire* (Document inédit). Fédération des commissions scolaires du Québec, QC.

- Fernet, C., Lavigne, N., Vallerand, R., & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288.
- Firth, H., McIntee, J., McKeown, P., & Britton, P. (1986). Burnout and professional depression: Related concepts? *Journal of Advanced Nursing*, 11(6), 633-641.
- Gauthier, J., & Larivée, S. (2007). L'intelligence émotionnelle : conceptualisation et évaluation. Dans S. Larivée (Éd.), *L'intelligence. Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 359-395). Montréal, QC : ERPI.
- Gendron, B. (2007, décembre). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignantes*. Communication présentée au Symposium de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? Strasbourg, FR.
- Grosjean, V., & De Weerdt, C. R.-V. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions : les effets du contrôle dans les centres d'appels. *Le Travail Humain : Une revue bilingue et pluridisciplinaire sur les facteurs humains*, 68(4), 355-378.
- Hayduk, L. A. (1987). *Structural equation modeling with LISREL: Essentials and advances*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Janssen, P. P. M., Schaufeli, W. B., & Houkes, I. (1999). Work-related and individual determinants of the three burnout dimensions. *Work & Stress*, 13(1), 74-86.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York, NY: Basic Books.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive-writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.

- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Balla, J. (1997). *Is more ever too much: The number of indicators per factor in conformatory factor analysis*. Chicago, IL: American Educational Research Association Annual Meeting.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York, NY: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107-1117.
- Moon, T. W., & Hur, W.-M. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality*, 39(8), 1087-1096.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderators of work stress processes: Models, methods and measures. *Work & Stress*, 8(2), 110-129.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 227-236.
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : sources de stress, vécu émotionnel et ajustements* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 11*(1), 1-25.
- Sashkin, M. (1988). The visionary principal: School leadership for the next century. *Education and Urban Society, 20*(3), 239-249.
- Savoie, A., Brunet, L., Boudrias, J.-S., & Gilbert, M.-H. (2010). Surenchère de la non-santé psychologique au travail. *Le journal des psychologues, 283*, 31-34.
- Schaubroeck, J., Jones, J. R., & Xie, J. L. (2001). Individual differences in utilizing control to cope with job demands: Effects on susceptibility to infectious disease. *Journal of Applied Psychology, 86*(2), 265-278.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory-General Survey. Dans C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Éds), *Maslach Burnout Inventory manual* (3<sup>e</sup> éd.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress, and health. Dans M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Éds), *Handbook of work and health psychology* (pp. 51-86). Chichester, R.-U.: Wiley.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*(2), 173-180.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38*(1), 1-10.

- Weng, H. C., Hung, C. M., Liu, Y. T., Cheng, Y. J., Yen, C. Y., Chang, C. C., & Huang, C. K. (2011). Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *Medical Education*, 45(8), 835-842.
- Yuan, K., & Bentler, P. M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with non-normal missing data. *Sociological Methodology*, 30(1), 165-200.

## **Discussion générale**

Au terme de ces deux articles scientifiques, il convient de présenter une discussion générale qui vise à souligner les contributions du présent travail. Afin d'effectuer un retour sur la réalisation des deux études menées, une première section rappelle les objectifs de l'étude. La deuxième section met en lumière les implications théoriques et pratiques de la recherche. Enfin, la dernière section discute des limites et des pistes de recherches futures de cette étude.

### **Objectif de la thèse**

La présente thèse s'inscrit dans la lignée des études souhaitant identifier des facteurs psychosociaux pouvant contribuer à contrer les symptômes de l'épuisement professionnel. Jusqu'à présent, aucune étude ne s'était attardée à comprendre le lien entre l'auto-efficacité émotionnelle et l'épuisement professionnel. Les facteurs contextuels pouvant expliquer cette problématique demeuraient l'objet d'étude privilégié, et ce, même si plusieurs chercheurs reconnaissent que les facteurs individuels tels que les ressources émotionnelles interviennent lorsque le travailleur se sent professionnellement épuisé (Goleman et al., 2002; Pishghadam & Sahebjam, 2012). L'objectif de cette thèse consistait donc à vérifier les liens entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel chez des gestionnaires. Plus précisément, le but de cette recherche était d'évaluer un modèle théorique s'intéressant au rôle de l'auto-efficacité émotionnelle comme facteur individuel



pouvant avoir une influence sur les symptômes de l'épuisement professionnel, soit l'épuisement émotionnel, la perte d'accomplissement personnel et la dépersonnalisation chez les directions d'établissement d'enseignement. Pour ce faire, les articles qui composent cette thèse de doctorat ont atteint des objectifs différents mais complémentaires. L'auto-efficacité émotionnelle conceptualisée dans le premier chapitre de cette thèse ainsi que la théorie de l'épuisement professionnel de Maslach (1982) composent l'essence du cadre théorique de ce travail.

D'entrée de jeu, devant l'absence d'une échelle permettant la mesure du concept de l'auto-efficacité émotionnelle, le premier article de la thèse visait à élaborer et à valider une ÉAÉ pour les directions d'établissement d'enseignement. L'échelle évalue si la personne se croit efficace sur le plan de sept compétences émotionnelles. Les résultats obtenus à la suite d'analyses en composantes principales et d'analyses factorielles confirmatoires démontrent que l'ÉAÉ possède de bonnes qualités psychométriques, tant chez des étudiants universitaires que chez des gestionnaires en exercice. Sur le plan de la fidélité, les résultats montrent que l'instrument présente des valeurs de cohérence interne satisfaisantes. Les résultats soutiennent la structure à sept facteurs postulée au départ, soit l'auto-efficacité à percevoir ses émotions (1) et celles des autres (2), l'auto-efficacité à utiliser ses émotions (3), l'auto-efficacité à comprendre ses émotions (4) et celles des autres (5) et, enfin, l'auto-efficacité à gérer ses émotions (6) et celles des autres (7). Plus encore, les corrélations entre les différents concepts associés à l'auto-efficacité

émotionnelle soutiennent l'importance de ces sept facteurs. De tels résultats montrent la validité concomitante de l'échelle.

Les qualités psychométriques de l'ÉAÉ ayant été établies, l'article 2 de la thèse portait sur la réalisation de l'objectif principal. Il visait à mieux comprendre le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle en lien avec les symptômes de l'épuisement professionnel. Plus encore, considérant l'importance de la fonction des directions d'établissement d'enseignement, le but de l'étude exposé dans le second article consistait à évaluer les liens entre l'auto-efficacité émotionnelle et l'épuisement émotionnel, la perte d'accomplissement personnel au travail ainsi que la dépersonnalisation. L'étude soulevait trois hypothèses. Les résultats de l'étude ont confirmé ces hypothèses. À cet égard, les résultats du modèle testé présentent de bonnes statistiques d'ajustement du modèle aux données. En conséquence, les résultats suggèrent que plus une personne possède un niveau élevé d'auto-efficacité émotionnelle, moins cette même personne présente les symptômes de l'épuisement professionnel.

### **Implications théoriques et pratiques de la recherche**

Sur le plan théorique, cette thèse de doctorat comporte plusieurs apports concernant les connaissances de l'épuisement professionnel et de l'auto-efficacité émotionnelle. D'abord, une importante contribution de ce travail réside dans l'élaboration et la validation d'un instrument de langue française mesurant l'auto-efficacité émotionnelle. L'étude innove en tenant compte de la multidimensionnalité du concept, ce qui

constituait une lacune dans les études antérieures telle que l'échelle de Kirk et al. (2008). En plus de représenter adéquatement les théories définies par Mayer et Salovey (1997), Petrides et Furnham (2001) et Bandura (1997), la mesure de l'auto-efficacité émotionnelle présente des qualités psychométriques similaires chez des populations différentes, soit des étudiants universitaires et des gestionnaires.

L'étude contribue à mieux comprendre le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle en lien avec les symptômes de l'épuisement professionnel. Bien que l'organisation du travail puisse être à l'origine des manifestations de l'épuisement professionnel (Maslach et al., 2001), l'auto-efficacité émotionnelle du gestionnaire scolaire semble reliée aux symptômes de l'épuisement professionnel. La présente recherche se joint donc aux études dans différents secteurs du travail qui visent à déterminer les facteurs individuels pouvant avoir un impact sur les symptômes de l'épuisement professionnel. Elle se démarque entre autres des études antérieures qui utilisaient le concept de l'intelligence émotionnelle dont la mesure instable sur le plan factoriel demeure controversée (Conte, 2005; Pishghadam & Sahebjam, 2012; Weng et al., 2011). En somme, les résultats comblent en partie l'absence de connaissances sur la relation entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel.

Les conclusions de la présente thèse peuvent avoir une influence sur la pratique dans le domaine du travail et des organisations. Dans un premier temps, l'élaboration et la validation de l'ÉAÉ ont permis de discerner les compétences émotionnelles. L'ÉAÉ

permet d'évaluer à quel point une personne se croit capable d'identifier, d'utiliser, de comprendre et de gérer ses émotions et celles que les autres ressentent. Or, par sa nature spécifique, l'échelle pourrait être utilisée lors de la sélection du personnel pour un poste dont les exigences demandent une certaine maîtrise des compétences émotionnelles. Plus encore, l'échelle peut être utilisée pour cerner les besoins de formation du personnel en identifiant leurs forces et lacunes perçues en ce qui concerne leurs compétences émotionnelles.

Les résultats du second article ouvrent également sur d'importantes implications pratiques. En effet, les résultats de cette étude démontrent l'importance de favoriser les compétences émotionnelles sur le plan professionnel à l'égard de la santé psychologique des travailleurs. À l'instar de l'étude de Grosjean et De Weerd (2005), la présente étude a aussi la pertinence de tenir compte des émotions et de leurs bienfaits au travail.

Au point de vue pratique, l'étude soutient l'importance de l'auto-efficacité émotionnelle chez des directions d'établissement d'enseignement. Sachant qu'un lien significatif et négatif existe entre l'auto-efficacité émotionnelle et les symptômes de l'épuisement professionnel tel que soutenu par les résultats de la présente étude, une prochaine recherche pourrait vérifier si un niveau élevé d'auto-efficacité émotionnelle peut diminuer les conséquences engendrées par l'épuisement professionnel telles que l'absentéisme, le présentéisme ou encore la diminution du rendement chez les directions d'établissement d'enseignement. En ce sens, les commissions scolaires devraient opter

pour des programmes de formation ayant pour objectif de développer l'auto-efficacité émotionnelle comme moyen de prévention de l'épuisement professionnel des directions. De plus, il pourrait être intéressant pour les commissions scolaires de considérer le niveau d'auto-efficacité émotionnelle des futures directions d'établissement d'enseignement lors de leur sélection pour diminuer le risque d'apparition des symptômes d'épuisement professionnel. Il importe de considérer l'auto-efficacité émotionnelle au travail étant donné son lien avec l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement d'enseignement. Plus encore, les conclusions peuvent permettre la mise en place de ressources d'aide et de soutien aux travailleurs exerçant un travail comportant une charge émotionnelle importante. Bref, il est possible de croire que les praticiens du comportement organisationnel puissent s'intéresser au développement de l'auto-efficacité émotionnelle.

#### **Limites de l'étude et pistes de recherches futures**

Malgré les efforts déployés pour assurer la conformité de la présente thèse sur les plans théorique, méthodologique et pratique, certaines limites de l'étude doivent être mises en lumière. D'abord, il convient de souligner que les outils utilisés dans le cadre de la présente étude étaient tous auto-rapportés. Considérant que ce type d'outil a comme avantage de prendre en compte la perception des participants et participantes et d'éviter la contamination des données par une tierce partie, il est aussi davantage vulnérable aux biais de désirabilité sociale (Anastasi & Urbina, 1997). Par conséquent, l'utilisation de critères objectifs tels qu'une mesure des habiletés émotionnelles par la

performance comme le proposent Petrides et Furham (2001) permettrait d'offrir un support supplémentaire à la validité de construit de l'ÉAÉ. Plus encore, King et Bruner (2000) proposent de mesurer cette tendance généralisée des individus à se présenter de la manière la plus favorable par rapport aux normes sociales en vigueur afin de diminuer ce biais sur les résultats des recherches. Ainsi, l'instrument de D'amours-Raymond (2011) aurait pu être utilisé. Toutefois, il ne faut pas négliger que l'échelle élaborée dans la première partie de cette thèse possède de bonnes qualités psychométriques.

Le faible nombre de directions d'établissement d'enseignement ayant participé à l'étude constitue une autre limite. Bien que tous les membres de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement aient été sollicités, l'échantillonnage demeure volontaire. En conséquence, il est possible de croire que seuls les gens qui se soucient assez fortement d'une façon ou d'une autre de la question étudiée ont tendance à y répondre. À cet effet, le type d'échantillonnage peut constituer un biais. De plus, le devis transversal constitue une autre limite de l'étude et, par conséquent, les résultats ne peuvent soutenir la présence d'une relation de cause à effet entre les variables. Le faible nombre de participants explique pourquoi aucune distinction n'a été apportée au niveau de l'échantillon afin d'isoler, dans les directions d'établissement, les personnes qui occupent un rôle central de celles qui occupent une fonction secondaire. En effet, les caractéristiques de l'échantillon rendent difficile la généralisation des résultats à tous les gestionnaires parce que les participants à l'étude sont exclusivement des directions d'établissement d'enseignement du Québec qui ont un

contexte de travail spécifique. Par ailleurs, le choix de n'avoir retenu que le sentiment d'efficacité émotionnelle dans le modèle limite certes son rôle dans l'épuisement professionnel. Enfin, selon Podsakoff, MacKenzie, Lee et Podsakoff (2003), la cueillette des données simultanée pour les deux variables à l'étude constitue un biais lié à la variance partagée.

Les implications théoriques et pratiques ainsi que les limites dégagées précédemment permettent de proposer certaines pistes de recherches futures. D'abord, sur le plan théorique, il importe de poursuivre la vérification des propriétés psychométriques de l'ÉAÉ. Afin d'accroître la validité de construit de cet instrument, il pourrait être mis en relation dans une future recherche avec une mesure des habiletés émotionnelles, soit l'aspect complémentaire, mais distinct de la théorie du trait de l'intelligence émotionnelle de Petrides et Furnham (2001). De plus, la stabilité temporelle de l'ÉAÉ devra être vérifiée afin de hausser la fidélité de l'échelle. Lors des prochaines études, les chercheurs auraient tout intérêt à s'orienter vers une population de gestionnaires qui pratiquent dans différents domaines. À l'instar de l'étude d'Avargues Navarro, Borda Mas et López Jiménez (2010), il serait intéressant d'évaluer le rôle médiateur de l'auto-efficacité émotionnelle sur la relation entre les contraintes contextuelles du travail et les symptômes de l'épuisement professionnel. Une prochaine étude pourrait inclure d'autres variables contextuelles et personnelles reconnues comme prédictives de l'épuisement professionnel pour mieux cerner l'apport propre de l'auto-efficacité émotionnelle. De plus, il serait pertinent de vérifier l'effet d'un programme de

formation sur l'auto-efficacité émotionnelle comme le proposent Kirk et al. (2011) et de vérifier son impact sur les symptômes de l'épuisement professionnel.

Une étude de nature longitudinale pourrait être effectuée pour vérifier l'impact des compétences émotionnelles sur le développement des symptômes de l'épuisement professionnel. Un tel devis permettrait de voir la fluctuation des symptômes dans le temps. Enfin, comme le suggèrent Savoie et al. (2010), une prochaine étude pourrait aussi mesurer le rôle de l'auto-efficacité émotionnelle sur l'aspect positif de la santé psychologique au travail, soit le bien-être au travail des gestionnaires.



## **Conclusion**

Cette thèse de doctorat contribue au développement des connaissances relatives à l'auto-efficacité émotionnelle et à l'épuisement professionnel. Cette recherche a donné lieu à l'élaboration d'un modèle théorique en regard de ses concepts ainsi qu'à la conception d'un questionnaire présentant de bonnes qualités psychométriques mesurant l'auto-efficacité émotionnelle.

Considérant que les directions d'établissement d'enseignement constituent un déterminant majeur de la qualité de l'éducation, il paraît essentiel de poursuivre l'étude de cette problématique. Les symptômes d'épuisement professionnel dont fait état cette thèse représentent une réalité à laquelle sont confrontées les directions d'établissement d'enseignement. Sachant qu'un lien existe entre les variables à l'étude, les prochaines études devront valider l'impact de ce lien dans un modèle intégrateur des facteurs pouvant contrer les symptômes de l'épuisement professionnel. Ce sont là des aspects fondamentaux qui peuvent influencer le fonctionnement psychologique au travail et qui rappellent l'importance de tenir compte des émotions dans le milieu professionnel. En somme, en plus de combler un vide théorique, cette thèse de doctorat ouvre la voie à la réalisation de plusieurs recherches ayant pour objectif de contrer les symptômes de l'épuisement professionnel. Plus encore, ce travail a permis d'en apprendre davantage sur le construit novateur de l'auto-efficacité émotionnelle.

## Références

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7<sup>e</sup> éd.). Englewood Cliffs, NJ US: Prentice-Hall, Inc.
- Avargues Navarro, M. L., Borda Mas, M., & López Jiménez, A. M. (2010). Working conditions, burnout and stress symptoms in University professors: Validating a structural model of the mediating effect of perceived personal competence. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 284-296.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Baril-Gingras, G., Montreuil, S., Fournier, P.-S., Laflamme, A.-M., Lamonde, F., Bourbonnais, R., ... & Brisson, C. (2010). *Organiser la prévention de manière systématique, dans tous les lieux de travail, la redynamiser et prendre en compte les changements du travail et de l'emploi*, Mémoire présenté au Groupe de travail de la CSST sur la révision de la LSST, 92 p.
- Binet, A., & Simon, T. (1904). *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux [New methods for the diagnosis of the intellectual levels of subnormals]* (E. S. Kite, Trans). Dans J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Reprint Éd), *Studies in individual differences, the search for intelligence* (pp. 90-96). New York: Appleton–Century–Croft (reprinted in 1961).
- Brenninkmeyer, V., Yperen, N. W., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences*, 30, 873-880.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.

- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*, 197-209.
- Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 433-440.
- Crompton, S. (2011). Qu'est-ce qui stresse les stressés? Principales sources de stress des travailleurs. *Tendances sociales canadiennes, 2*(92), produit n°11-008 au catalogue de Statistique Canada.
- D'Amours-Raymond, J. (2011). *Version abrégée transculturelle du Balanced Inventory of Desirable Responding (BIDR)* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, QC.
- de Rijk, A. E., Le Blance, P. M., Schaufeli, W. B., & de Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: Effects on burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71*(1), 1-18.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Physiology, 86*, 499-512.
- Deschênes, A.-A., Dussault, M., & Fernet, C. (2011). Développement et validation de l'échelle d'auto-efficacité chez les gestionnaires. *Psychologie du travail et des organisations, 17*, 477-490.
- FCSQ. (2006). *Étude statistique sur les absences pour l'invalidité de nature psychique en milieu scolaire* (Document inédit). Québec : Fédération des commissions scolaire du Québec.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165.
- Gauthier, J., & Larivée, S. (2007). L'intelligence émotionnelle : conceptualisation et évaluation. Dans S. Larivée (Éd.), *L'intelligence. Tome I. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 359-395). Montréal : ERPI.
- Gendron, B. (2007, décembre). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignantes*. Communication présentée au Symposium de l'AREF. Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? Strasbourg, France.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA US: Harvard Business School Press.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université de Paris-Est, Europe.
- Grosjean, V., & De Weerd, C. R.-V. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions : les effets du contrôle dans les centres d'appels. *Le Travail Humain: A Bilingual and Multi-Disciplinary Journal in Human Factors*, 68(4), 355-378.
- Halbesleben, J. R. B., & Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work & Stress*, 19, 208-220.
- Hallsten, L. (2005). Burnout and wornout: Concepts and data from a national survey. Dans A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Éds), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 516-536). Cheltenham: Elgar Publications.
- Kahn, R. L., & Byosiére, P. (1992). Stress in organizations. Dans M. D. Dunnette & L. M. Hough (Éds), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, 2<sup>e</sup> éd., pp. 571-650). Palo Alto, CA US: Consulting Psychologists Press.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, 17(2), 79-103.
- Kirk, A. B., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 45, 432-436.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive-writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.

- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*, 123-133.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2001). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 12*, 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, Consulting Psychologist.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Philadelphia, PA US: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey & D. J. Sluyter (Éds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): ItemBooklet (Research Version 1.1)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.
- Meyer, T., & Verhiac, J.-F. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé? *Savoirs, 117-134* (numéro spécial).

- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality, 41*(5), 1107-1117.
- Moon, T. W., & Hur, W.-M. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior and Personality, 39*(8), 1087-1096.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879-903.
- Park, J. (2007). Stress au travail et rendement. *L'emploi et le revenu en perspective, 8*(12), produit n°75-001 au catalogue de Statistique Canada.
- Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderators of work stress processes: Models, methods and measures. *Work & Stress, 8*(2), 110-129.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-75.
- Pines, A. M. (2005). The Burnout Measure Short Version (BMS). *International Journal of Stress Management, 12*, 78-88.
- Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 227-236.
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : sources de stress, vécu émotionnel et ajustements* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Ranno, J. P. (2000). *Santé mentale et stress au travail*. Vice-présidence, opérations vie et groupe invalidité, Sun Life, Montréal, Canada.
- Rosse, J. G., Boss, R. W., Johnson, A. E., & Crown, D. F. (1991). Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. *Group & Organization Studies, 16*(4), 428-451.



- Salanova, M., Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work & Organizational Psychology, 11*(1), 1-25.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Sashkin, M. (1988). The visionary principal: School leadership for the next century. *Education and Urban Society, 20*(3), 239-249.
- Savoie, A., Brunet, L., Boudrias, J.-S., & Gilbert, M.-H. (2010). Surenchère de la non-santé psychologique au travail. *Le Journal des Psychologues, 283*, 31-34.
- Schaubroeck, J., Jones, J. R., & Xie, J. L. (2001). Individual differences in utilizing control to cope with job demands: Effects on susceptibility to infectious disease. *Journal of Applied Psychology, 86*(2), 265-278.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health, 16*(5), 565-582.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to research and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*, 204-220.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. Dans C. L. Cooper & I. T. Robertson (Éds), *International review of industrial and organizational psychology*. (pp. 25-48). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Simendiger, T. F., & Moore, E. A. (1985). *Organizational burnout in health care facilities: Strategies for prevention and change*. Brockville: Aspen Systems Corp.
- Towers Watson. (2007). *Le stress et la santé mentale des travailleurs se répercutent sur les résultats financiers des entreprises au Canada*. Communiqué Towers Watson. Repéré à <http://www.watsonwyatt.com/canada-francais/news/press.asp?ID=18434>.
- Truchot, D. (2004). *L'épuisement professionnel : concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.

Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Weng, H. C., Hung, C. M., Liu, Y. T., Cheng, Y. J., Yen, C. Y., Chang, C. C., & Huang, C. K. (2011). Associations between emotional intelligence and doctor burnout, job satisfaction and patient satisfaction. *Medical Education*, 45(8), 835-842.

**Appendice A**  
Questionnaires de l'article 1

## RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX<sup>1</sup>

**VEUILLEZ COMPLÉTER LES ÉLÉMENTS SUIVANTS AFIN QUE NOUS**

**PUISSIONS VOUS CONNAITRE**

Sexe : F \_\_\_ M \_\_\_

Année de naissance : \_\_\_\_\_

Programme d'études : \_\_\_\_\_

Nombre de crédit(s) cumulé(s) dans le cadre de ce programme : \_\_\_\_\_

Statut d'étudiant : Temps plein \_\_\_\_\_ Temps partiel \_\_\_\_\_

Ce questionnaire comprend plusieurs énoncés et prend environ 20 minutes à remplir.

Le questionnaire n'est pas un test de performance ni d'intelligence. Il nécessite de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez et de ce que vous ressentez.

Vous n'êtes pas obligé de répondre à ce questionnaire. Par ailleurs, si vous désirez y répondre, veuillez prendre note que vous pourrez cesser de remplir le questionnaire à n'importe quel moment, et ce, sans aucun préjudice.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), et un certificat portant le numéro CER-08-140-06.03 a été émis le 17 octobre 2008.

Enfin, soyez assuré que les données recueillies seront strictement confidentielles.

Merci de votre précieuse collaboration!

Andrée-Ann Deschênes, MBA  
Candidate au doctorat, UQTR  
[andree-ann.deschenes@uqtr.ca](mailto:andree-ann.deschenes@uqtr.ca)

<sup>1</sup> Dans le présent questionnaire, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## Auto-efficacité émotionnelle 65 items - Version préliminaire

Ce questionnaire porte sur le rôle de vos émotions. Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion :

	1 Fortement en désaccord	2 Modérément en désaccord	3 Légèrement en désaccord	4 Légèrement en accord	5 Modérément en accord	6 Fortement en accord
1.	Je suis capable d'identifier mes émotions positives lorsque j'en ressens.					
2.	Je suis en mesure d'identifier mes émotions à partir de mes états physiologiques.					
3.	Je suis capable d'exprimer justement mes émotions.					
4.	Je suis capable d'identifier mes émotions négatives lorsque j'en ressens.					
5.	Je suis en mesure d'identifier les émotions véhiculées par une chanson.					
6.	Quand je ressens une émotion négative, je suis en mesure de la percevoir aisément.					
7.	Quand je regarde une œuvre d'art, je suis capable de percevoir les émotions transmises par l'artiste.					
8.	Je suis capable d'identifier mes émotions à partir de mes états internes.					
9.	Je suis capable d'identifier les émotions que les autres ressentent.					
10.	Je suis capable de différencier les expressions émotionnelles authentiques des expressions émotionnelles non authentiques que les autres ressentent.					
11.	Quand une personne ressent des émotions positives, je suis capable de les reconnaître.					
12.	Je suis en mesure d'identifier les émotions des gens à la lumière de leur non-verbal.					
13.	Je suis capable d'identifier les émotions que les gens me communiquent dans leur expression faciale.					
14.	Quand une personne me dit qu'elle va bien, je suis capable de percevoir si elle dit vrai.					
15.	Je suis capable de percevoir les émotions négatives des autres.					
16.	Pour faciliter la résolution de problèmes, je suis capable d'utiliser mes émotions.					
17.	Je suis capable d'utiliser mes émotions pour être créatif.					

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<b>Fortement en désaccord</b>	<b>Modérément en désaccord</b>	<b>Légèrement en désaccord</b>	<b>Légèrement en accord</b>	<b>Modérément en accord</b>	<b>Fortement en accord</b>
18.	Pour augmenter mon efficacité personnelle, je suis en mesure d'utiliser mes émotions.	1	2	3	4	5 6
19.	Je suis en mesure de tirer avantage de mes changements d'humeur pour considérer d'autres points de vue.	1	2	3	4	5 6
20.	Je suis en mesure d'utiliser mes changements d'humeur pour reconsidérer mon point de vue.	1	2	3	4	5 6
21.	Mes changements d'humeur me rendent capable de résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5 6
22.	Lorsque mon humeur change, je suis capable d'envisager de nouvelles possibilités.	1	2	3	4	5 6
23.	Je suis capable d'utiliser mes émotions pour communiquer.	1	2	3	4	5 6
24.	Je suis en mesure d'utiliser mes émotions pour orienter efficacement mes actions.	1	2	3	4	5 6
25.	Quand je ressens une émotion négative, je suis capable de prendre des décisions.	1	2	3	4	5 6
26.	Je suis en mesure de gérer mes émotions pour favoriser l'atteinte de mes objectifs.	1	2	3	4	5 6
27.	Quand je ressens une émotion positive, je suis en mesure de résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5 6
28.	Je suis en mesure de me souvenir d'une émotion vive afin d'orienter mon jugement.	1	2	3	4	5 6
29.	Je suis capable de garder mes émotions négatives pour moi afin d'être efficace.	1	2	3	4	5 6
30.	Je suis capable d'utiliser mes émotions sans qu'elles perturbent mes activités.	1	2	3	4	5 6
31.	Je suis capable d'utiliser mes émotions dans les situations appropriées.	1	2	3	4	5 6
32.	Je suis capable de comprendre pourquoi je ressens une émotion positive.	1	2	3	4	5 6
33.	Je suis capable de comprendre pourquoi je ressens une émotion négative.	1	2	3	4	5 6
34.	Je suis capable d'identifier les relations de cause à effet entre les émotions et les événements qui les suscitent.	1	2	3	4	5 6
35.	Lorsque je ressens une émotion négative, je suis capable de comprendre les raisons qui expliquent cette émotion.	1	2	3	4	5 6
36.	Lorsque je ressens une émotion positive, je suis en mesure de comprendre les raisons qui l'expliquent.	1	2	3	4	5 6
37.	Je suis capable de distinguer des émotions contradictoires quand j'en ressens.	1	2	3	4	5 6

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>			
	<b>Fortement en désaccord</b>	<b>Modérément en désaccord</b>	<b>Légèrement en désaccord</b>	<b>Légèrement en accord</b>	<b>Modérément en accord</b>	<b>Fortement en accord</b>			
38.	Je suis capable de comprendre pourquoi mes émotions changent.			1	2	3	4	5	6
39.	Je suis en mesure de reconnaître le passage d'une émotion à une autre.			1	2	3	4	5	6
40.	Je suis en mesure de comprendre la relation entre les évènements et les émotions que je ressens.			1	2	3	4	5	6
41.	Je suis capable de contrôler mes émotions positives.			1	2	3	4	5	6
42.	Je suis capable de distinguer les émotions contradictoires chez les autres.			1	2	3	4	5	6
43.	Je suis capable de comprendre les causes des différentes émotions vécues par les autres.			1	2	3	4	5	6
44.	Je suis capable de comprendre la relation entre les évènements et les émotions que les autres ressentent.			1	2	3	4	5	6
45.	Je suis capable de contrôler mes émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
46.	Je suis capable de comprendre la cause de mes changements d'émotions.			1	2	3	4	5	6
47.	Je suis capable de gérer mes émotions positives.			1	2	3	4	5	6
48.	Je suis capable de changer d'état émotionnel, c'est-à-dire de passer d'une émotion négative à une émotion positive.			1	2	3	4	5	6
49.	Je suis capable de gérer mes émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
50.	Je suis capable de réfléchir sur l'influence que mes émotions peuvent avoir sur un évènement.			1	2	3	4	5	6
51.	Malgré la pression des événements, je suis capable de gérer mes émotions.			1	2	3	4	5	6
52.	Je suis en mesure de mettre fin à un état émotionnel désagréable quand j'en ressens un.			1	2	3	4	5	6
53.	Dans une situation conflictuelle, je suis capable de contrôler mes émotions.			1	2	3	4	5	6
54.	Je suis capable de percevoir quand je peux parler de mes problèmes personnels aux autres.			1	2	3	4	5	6
55.	Je suis capable de choisir le bon moment pour dévoiler mes émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
56.	Je suis capable de supprimer mes émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
57.	Je suis en mesure de ne pas me laisser submerger par des émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
58.	Je suis capable de rester calme quand je vis une situation tendue.			1	2	3	4	5	6

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>			
	<b>Fortement en désaccord</b>	<b>Modérément en désaccord</b>	<b>Légèrement en désaccord</b>	<b>Légèrement en accord</b>	<b>Modérément en accord</b>	<b>Fortement en accord</b>			
<b>59.</b>	Je suis capable d'aider les autres à gérer leurs émotions négatives.			1	2	3	4	5	6
<b>60.</b>	Je suis capable d'aider les autres à gérer des émotions positives intenses.			1	2	3	4	5	6
<b>61.</b>	Quand l'autre subit la pression des événements, je suis en mesure de l'aider à gérer ses émotions.			1	2	3	4	5	6
<b>62.</b>	Lorsqu'une personne ressent des émotions négatives vives, je me sens capable de l'aider à se ressaisir.			1	2	3	4	5	6
<b>63.</b>	Je suis capable d'aider une personne qui ressent une émotion négative à percevoir positivement la situation.			1	2	3	4	5	6
<b>64.</b>	Je suis en mesure d'aider une personne à mettre fin à un état émotionnel désagréable.			1	2	3	4	5	6
<b>65.</b>	Quand une personne est malheureuse, je suis capable de l'amener à voir du positif dans sa situation.			1	2	3	4	5	6



Trait de personnalité - Big-Five

Pour chacun des énoncés, noircissez sur la feuille le chiffre (1 à 5) correspondant à votre niveau d'accord ou de désaccord.

	1	2	3	4	5
	Fortement en désaccord	En désaccord	Incertain	En accord	Fortement en accord
Je me considère comme une personne qui...					
1.				1	2 3 4 5
2.				1	2 3 4 5
3.				1	2 3 4 5
4.				1	2 3 4 5
5.				1	2 3 4 5
6.				1	2 3 4 5
7.				1	2 3 4 5
8.				1	2 3 4 5
9.				1	2 3 4 5
10.				1	2 3 4 5
11.				1	2 3 4 5
12.				1	2 3 4 5
13.				1	2 3 4 5
14.				1	2 3 4 5
15.				1	2 3 4 5
16.				1	2 3 4 5
17.				1	2 3 4 5
18.				1	2 3 4 5
19.				1	2 3 4 5
20.				1	2 3 4 5
21.				1	2 3 4 5
22.				1	2 3 4 5
23.				1	2 3 4 5
24.				1	2 3 4 5
25.				1	2 3 4 5
26.				1	2 3 4 5
27.				1	2 3 4 5
28.				1	2 3 4 5
29.				1	2 3 4 5
30.				1	2 3 4 5
31.				1	2 3 4 5
32.				1	2 3 4 5

	1	2	3	4	5
	Fortement en désaccord	En désaccord	Incertain	En accord	Fortement en accord
Je me considère comme une personne qui...					
33.				1	2 3 4 5
34.				1	2 3 4 5
35.				1	2 3 4 5
36.				1	2 3 4 5
37.				1	2 3 4 5
38.				1	2 3 4 5
39.				1	2 3 4 5
40.				1	2 3 4 5
41.				1	2 3 4 5
42.				1	2 3 4 5
43.				1	2 3 4 5
44.				1	2 3 4 5

## Affect négatif-Affect positif

Vous trouverez des mots qui expriment différentes émotions. Lisez bien chacun de ces mots et écrivez la réponse appropriée dans l'espace réservé. Indiquez dans quelle mesure vous vous êtes senti(e) de cette façon au cours de la dernière semaine.

	1 Très peu Pas du tout	2 Un peu	3 Modérément	4 Passablement beaucoup	5 Extrêmement		
1.	Intéressé(e)		1	2	3	4	5
2.	Angoissé(e) / Stressé(e)		1	2	3	4	5
3.	Excité(e) / Stimulé(e)		1	2	3	4	5
4.	Bouleversé(e) / Troublé(e)		1	2	3	4	5
5.	Solide / Fort(e)		1	2	3	4	5
6.	Coupable		1	2	3	4	5
7.	Affolé(e) / Terrorisé(e)		1	2	3	4	5
8.	Hostile		1	2	3	4	5
9.	Enthousiaste / Passionné(e)		1	2	3	4	5
10.	Fier / Fière		1	2	3	4	5
11.	Irritable		1	2	3	4	5
12.	Vigilant(e)		1	2	3	4	5
13.	Honteux(se)		1	2	3	4	5
14.	Inspiré(e) / Emballé(e)		1	2	3	4	5
15.	Nerveux(se)		1	2	3	4	5
16.	Déterminé(e)		1	2	3	4	5
17.	Attentif(ve)		1	2	3	4	5
18.	Agité(e)		1	2	3	4	5
19.	Actif(ve)		1	2	3	4	5
20.	Effrayé(e)		1	2	3	4	5

## Alexithymie

Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec chacune des affirmations qui suivent.

	1	2	3	4	5
	Désaccord complet	Désaccord relatif	Ni en accord, ni en désaccord	Accord relatif	Accord complet
1.	Souvent, je ne vois pas très clair dans mes sentiments.				
2.	J'ai du mal à trouver les mots qui correspondent bien à mes sentiments.				
3.	J'éprouve des sensations physiques que les médecins eux-mêmes ne comprennent pas.				
4.	J'arrive facilement à décrire mes sentiments.				
5.	Je préfère analyser les problèmes plutôt que de me contenter de les décrire.				
6.	Quand je suis bouleversé(e), je ne sais pas si je suis triste, effrayé(e) ou en colère.				
7.	Je suis souvent intrigué(e) par des sensations au niveau de mon corps.				
8.	Je préfère simplement laisser les choses se produire plutôt que de comprendre pourquoi elles ont pris ce tour.				
9.	J'ai des sentiments que je ne suis guère capable d'identifier.				
10.	Être conscient de ses émotions est essentiel.				
11.	Je trouve difficile de décrire mes sentiments sur les gens.				
12.	On me dit de décrire davantage ce que je ressens.				
13.	Je ne sais pas ce qui se passe à l'intérieur de moi.				

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Désaccord complet</b>	<b>Désaccord relatif</b>	<b>Ni en accord, ni en désaccord</b>	<b>Accord relatif</b>	<b>Accord complet</b>
<b>14.</b> Bien souvent, je ne sais pas pourquoi je suis en colère.	1	2	3	4	5
<b>15.</b> Je préfère parler aux gens de leurs activités quotidiennes plutôt que de leurs sentiments.	1	2	3	4	5
<b>16.</b> Je préfère regarder des émissions de variétés plutôt que des films dramatiques.	1	2	3	4	5
<b>17.</b> Il m'est difficile de révéler mes sentiments intimes même à mes amis très proches.	1	2	3	4	5
<b>18.</b> Je peux me sentir proche de quelqu'un même pendant les moments de silence.	1	2	3	4	5
<b>19.</b> Je trouve utile d'analyser mes sentiments pour résoudre mes problèmes personnels.	1	2	3	4	5
<b>20.</b> Rechercher le sens caché des films ou des pièces de théâtre perturbe le plaisir qu'ils procurent.	1	2	3	4	5

**Appendice B**  
Questionnaires de l'article 2

Code d'utilisateur: \_\_\_\_\_



Université du Québec à Trois-Rivières  
C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada / G9A 5H7  
Département des sciences de la gestion

## Le **travail des directions d'établissement d'enseignement** et **leur santé psychologique**

Ce questionnaire est presque identique à celui que vous avez déjà rempli. Vous reconnaîtrez plusieurs questions que nous vous avons posées. Nous vous les posons de nouveau pour bien comprendre ce qui a changé depuis les phases précédentes de l'étude et ce qui est demeuré inchangé.

- Les questions posées visent à mieux comprendre les attitudes et les comportements des directions d'établissement d'enseignement.
- Lisez attentivement toutes les consignes avant de commencer. Assurez-vous d'encrer le chiffre approprié.
- Certaines questions se ressemblent, mais sachez que chacune d'entre elles nous permet de bien comprendre ce que vous vivez. Nous vous demandons donc de répondre à toutes les questions.

Votre participation est très importante. Elle fera avancer la recherche et nous aidera à développer de meilleures interventions auprès des directions d'établissement d'enseignement.

Merci de votre précieuse collaboration!

<sup>1</sup>: Le terme « direction d'établissement » est utilisé ici pour désigner, de manière générale, toute personne occupant une fonction de directrice, directeur, directrice adjointe ou directeur adjoint. Il convient également de mentionner que la forme masculine dans le questionnaire désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisée que pour alléger le texte.

## INFORMATION GÉNÉRALES

1. Quelle fonction occupez-vous actuellement? (✓)
  - Directeur/directrice
  - Directeur adjoint/ directrice adjointe
  
2. Quel est le statut d'emploi qui correspond à votre situation actuelle? (✓)
  - Temps plein
  - Temps partiel
  
3. Travaillez-vous principalement? (✓)
  - Au primaire
  - Au secondaire dans le secteur général
  - Au secondaire dans le secteur professionnel
  
4. Depuis combien de mois occupez-vous cette fonction? (incluant l'année en cours)  
\_\_\_\_\_
  
5. Quel est le nombre approximatif d'étudiants inscrits à votre école? \_\_\_\_\_
  
6. Selon vous, votre école dessert-elle surtout un milieu socioéconomique réputé : (✓)
  - Défavorisé
  - Moyen
  - Favorisé
  
7. Dans quel type d'environnement votre école est-elle située? (✓)
  - Municipalité de moins de 5 000 habitants
  - Municipalité de 5 000 à 25 000 habitants
  - Municipalité de 25 000 à 100 000 habitants
  - Municipalité de 100 000 à 500 000 habitants
  - Municipalité de plus 500 000 habitants
  
8. Veuillez indiquer le nombre approximatif de personnel dans votre école (personnel enseignant, personnel professionnel non-enseignant, aides-enseignant, personnel de soutien, personnel de garderie)? \_\_\_\_\_
  
9. Combien d'années d'expérience avez-vous dans la fonction de direction adjointe? (incluant l'année en cours) \_\_\_\_\_
  
10. Combien d'années d'expérience avez-vous dans la fonction de direction? (incluant l'année en cours) \_\_\_\_\_



## INFORMATION GÉNÉRALES (SUITE)

11. Diriez-vous qu'en général votre santé est :

Excellente

Très bonne

Bonne

Passable

Mauvaise

12. Depuis que vous occupez un poste de direction ou de direction adjointe, combien de fois avez-vous changé de commission scolaire? \_\_\_\_\_

13. En semaine, combien d'heures de travail faites-vous, en moyenne, par jour?  
\_\_\_\_\_

14. En fin de semaine, combien d'heures de travail faites-vous, en moyenne, par jour?  
\_\_\_\_\_

Ce questionnaire porte sur le rôle de vos émotions. Pour chacun des énoncés, indiquez votre niveau d'accord en encerclant le chiffre correspondant le mieux à votre opinion :

1	2	3	4	5	6
Fortement en désaccord	Modérément en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Modérément en accord	Fortement en accord

1.	Je suis capable d'identifier mes émotions négatives lorsque j'en ressens.	1	2	3	4	5	6
2.	Je suis en mesure d'identifier les émotions véhiculées par une chanson.	1	2	3	4	5	6
3.	Quand je ressens une émotion négative, je suis en mesure de la percevoir aisément.	1	2	3	4	5	6
4.	Je suis en mesure d'identifier les émotions des gens à la lumière de leur non-verbal.	1	2	3	4	5	6
5.	Je suis capable d'identifier les émotions que les gens me communiquent dans leur expression faciale.	1	2	3	4	5	6
6.	Je suis capable de percevoir les émotions négatives des autres.	1	2	3	4	5	6
7.	Je suis en mesure de tirer avantage de mes changements d'humeur pour considérer d'autres points de vue.	1	2	3	4	5	6
8.	Je suis en mesure d'utiliser mes changements d'humeur pour reconsidérer mon point de vue.	1	2	3	4	5	6
9.	Mes changements d'humeur me rendent capable de résoudre des problèmes.	1	2	3	4	5	6
10.	Je suis capable de comprendre pourquoi je ressens une émotion négative.	1	2	3	4	5	6
11.	Je suis capable d'identifier les relations de causes à effet entre les émotions et les événements qui les suscitent.	1	2	3	4	5	6
12.	Lorsque je ressens une émotion positive, je suis en mesure de comprendre les raisons qui l'expliquent.	1	2	3	4	5	6
13.	Je suis capable de distinguer les émotions contradictoires chez les autres.	1	2	3	4	5	6
14.	Je suis capable de comprendre les causes des différentes émotions vécues par les autres.	1	2	3	4	5	6
15.	Je suis capable de comprendre la relation entre les événements et les émotions que les autres ressentent.	1	2	3	4	5	6
16.	Je suis capable de contrôler mes émotions négatives.	1	2	3	4	5	6
17.	Je suis capable de gérer mes émotions négatives.	1	2	3	4	5	6
18.	Dans une situation conflictuelle, je suis capable de contrôler mes émotions.	1	2	3	4	5	6
19.	Quand l'autre subit la pression des événements, je suis en mesure de l'aider à gérer ses émotions.	1	2	3	4	5	6
20.	Lorsqu'une personne ressent des émotions négatives vives, je me sens capable de l'aider à se ressaisir.	1	2	3	4	5	6
21.	Je suis capable d'aider une personne qui ressent une émotion négative à percevoir positivement la situation.	1	2	3	4	5	6

### Réactions personnelles vis-à-vis du travail

Cochez la case qui correspond au nombre de fois où vous avez éprouvé ces sensations ou réactions personnelles au travail.

Jamais	Rarement	De temps en temps	Régulièrement	Souvent	Très souvent	À chaque jour						
	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine							
0	1	2	3	4	5	6						
1.	Je sens que mon travail m'épuise sur le plan émotif.					0	1	2	3	4	5	6
2.	Je me sens complètement vidé à la fin d'une journée de travail.					0	1	2	3	4	5	6
3.	Je me sens fatigué lorsque je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée au travail.					0	1	2	3	4	5	6
4.	Travailler toute la journée représente vraiment un effort pour moi.					0	1	2	3	4	5	6
5.	J'arrive à résoudre efficacement les problèmes qui se présentent dans mon travail.					0	1	2	3	4	5	6
6.	Je sens que mon travail m'épuise complètement.					0	1	2	3	4	5	6
7.	J'ai l'impression que ma contribution est utile aux réalisations de cette école.					0	1	2	3	4	5	6
8.	J'ai moins d'intérêt pour mon travail depuis que j'ai commencé cet emploi.					0	1	2	3	4	5	6
9.	Je suis moins enthousiaste à l'égard de mon travail.					0	1	2	3	4	5	6
10.	Selon moi, je fais un bon travail.					0	1	2	3	4	5	6
11.	Je me sens stimulé lorsque j'accomplis quelque chose au travail.					0	1	2	3	4	5	6
12.	Pour ce travail, j'ai accompli beaucoup de choses qui en valaient la peine.					0	1	2	3	4	5	6
13.	Je veux simplement faire mon travail et ne pas être dérangé.					0	1	2	3	4	5	6
14.	Je doute de la valeur de mon travail					0	1	2	3	4	5	6
15.	Je suis devenu cynique à propos du fait que mon travail puisse contribuer à quoi que ce soit.					0	1	2	3	4	5	6
16.	Au travail, j'ai vraiment l'impression que je suis efficace pour faire avancer les choses.					0	1	2	3	4	5	6