

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST

Faculté de droit, économie et gestion

Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle
par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec

Par

Lyne Bélanger

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (*Ph. D.*)

et

Thèse présentée à la Faculté de droit, économie et gestion

En vue de l'obtention du grade de

Doctorat Éducation, Carrièreologie et Éthique (ECE)

Avril 2017

© Lyne Bélanger, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE L'OUEST
Faculté de droit, économie et gestion

Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle
par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec

Lyne Bélanger

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Président du jury

Jean Claude Coallier, *Ph. D.*, Responsable du programme du doctorat en éducation,
Université de Sherbrooke

_____ Directrice de recherche

Suzanne Guillemette, *Ph. D.*, Université de Sherbrooke

_____ Directeur de recherche

Benoit Raveleau, *Ph. D.*, Université catholique de l'Ouest en France

_____ Membre externe du jury

Lucie Héon, *Ph. D.*, Université Laval à Québec

_____ Membre externe du jury

Bertrand Bergier, *Ph. D.*, Université catholique de l'Ouest en France

_____ Membre de la Faculté d'éducation

Serge Striganuk *Ph. D.*, Doyen de *la Faculté d'éducation*, Université de Sherbrooke

Thèse acceptée le _____

SOMMAIRE

Cette étude vise à comprendre comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle. De cette question de recherche découle l'objectif général : comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. Puis, les deux objectifs spécifiques de recherche assurent une incidence théorique tout au long du processus de recherche : 1) repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences, 2) identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Le cadre conceptuel repose sur deux concepts théoriques, à savoir : 1) l'intelligence émotionnelle et 2) le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence. L'interrelation épistémologique qui émerge de ces deux concepts nous conduit vers un construit pragmatique peu exploré : les compétences émotionnelles. À cet égard, le modèle des cinq compétences émotionnelles de base de Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nélis (2009, 2014) a été fort utile et complémentaire pour mettre l'accent sur les habiletés intrapersonnelles et les habiletés interpersonnelles. L'innovation de cette recherche exploratoire selon une approche compréhensive s'observe par l'aspect méthodologique mise en oeuvre qui a permis de développer une perspective méthodologique qualitative où se croise le récit de pratique et l'entretien d'explicitation pour en faire un récit d'explicitation de pratique professionnelle (REdEPP). C'est donc à partir de cet outil que s'échelonne un cadre d'analyse de contenu en quatre temps menant vers une démarche de théorisation ancrée. Les données empiriques recueillies auprès de huit directrices ou directeurs généraux des cégeps au Québec sont analysées à l'aide du logiciel QDA Miner. Les retombées de cette recherche sont certainement riches de sens au regard des pratiques de gestion en milieu collégial et pourront servir la formation de ces gestionnaires en milieu scolaire, notamment par l'enrichissement de nouvelles compétences émotionnelles. Les résultats permettent de présenter de nouveaux savoirs scientifiques et praxéologiques pour les gestionnaires en éducation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
TABLE DES MATIÈRES	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	11
LISTE DES SIGLES	12
DÉDICACE	14
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION	18
PREMIER CHAPITRE-PROBLÉMATIQUE	20
1. CONTEXTE SOCIAL DE L'ÉTUDE	20
1.1 Un peu d'histoire : la constitution des cégeps	21
1.2 Portrait de situation des cégeps, 50 ans plus tard	23
1.3 Le classement des emplois de hors-cadre et de cadres des cégeps	26
2. LA PROBLÉMATISATION : ÉTAT DE LA QUESTION	31
2.1 Les préoccupations sociales concernant le personnel d'encadrement d'établissement d'enseignement au Québec, et à l'échelle mondiale	32
2.2 L'évolution managériale vers une rupture des principes tayloriens	39
2.3 Le déficit de l'intelligence émotionnelle et son usage socioprofessionnel	41
3. PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE	47
3.1 Question de recherche	47
3.2 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche	48
4. EN RÉSUMÉ	49
DEUXIÈME CHAPITRE- CADRE CONCEPTUEL	51
1. LE CONCEPT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE	52
1.1 Le modèle de l'intelligence émotionnelle : définition et axes de compétences	53
1.2 Les représentations théoriques de l'IE et leurs composantes	56
1.3 Le phénomène des émotions : définition, composantes et caractéristiques	58

1.3.1 Les caractéristiques des émotions, du processus émotionnel.....	60
2. LE MODÈLE CONCEPTUEL DU SAVOIR AGIR AVEC COMPÉTENCE.....	65
2.1 Mise en relation de l'intelligence émotionnelle et le concept de compétence :	
définition et caractéristiques	66
2.1.1 Les compétences émotionnelles (CE)	67
2.2 Un modèle d'action, le Savoir agir avec compétence	69
2.3 Le paradigme de gestion « l'agir compétent » et son rapport avec l'IE	74
2.4 Le référentiel de compétences professionnelles du personnel d'encadrement	78
3. EN RÉSUMÉ.....	80
TROISIÈME CHAPITRE- MÉTHODOLOGIE	81
1. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE : ANALYSE QUALITATIVE	82
1.1 L'approche compréhensive : recherche de significations	83
1.2 La méthodologie ethnosociologique	85
2. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES : LE RÉCIT D'EXPLICITATION DE	
PRATIQUE PROFESSIONNELLE	86
2.1 La méthode du récit de pratique vers le récit d'explicitation de pratique	
professionnelle (REdEPP)	86
2.2 La méthode de l'entretien d'explicitation.....	90
3. LES OPÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE.....	93
3.1 Le choix et le recrutement des participants : l'échantillonnage	95
3.1.1. La taille de l'échantillon	96
3.2 Présentation des profils interrogés et leurs milieux	97
3.3 La conduite de l'entretien d'explicitation.....	102
4. L'ANALYSE DES DONNÉES VERS UNE THÉORISATION ANCRÉE	104
4.1. Opérationnalisation du cadre d'analyse de l'étude	107
4.2. L'analyse qualitative en mode écriture pour la rédaction du REdEPP	111
4.3 La triangulation des outils d'analyse d'intelligibilité : collecte des traces.....	113
4.3.1 Le journal de l'analyste : outil de réflexivité du chercheur	114
4.3.2 Critères de qualité : la validité et la fiabilité	116
5. CADRE ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE.....	120

6. EN RÉSUMÉ.....	122
-------------------	-----

QUATRIÈME CHAPITRE-ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS

DE L'ÉTUDE	124
-------------------------	-----

1. RÉPONSE AU PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE	124
---	-----

1.1 L'identification des compétences professionnelles des directrices et des directeurs généraux.....	129
---	-----

1.2 Le regroupement des situations professionnelles par axe de compétences	136
--	-----

1.3 Regard croisé des compétences professionnelles et des compétences transversales	143
---	-----

2. RÉPONSE AU DEUXIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE	150
--	-----

2.1 Identification des compétences émotionnelles dans l'agir compétent	150
--	-----

2.2 Reconnaissance des manifestations émotionnelles en situation professionnelle ..	153
---	-----

2.2.1 La classification des émotions, des sentiments et des états émotionnels	157
---	-----

2.2.2 Les sentiments et les états émotionnels	161
---	-----

2.3 Situations professionnelles suscitant une grande fierté et une grande difficulté ..	163
---	-----

2.4 Regard croisé des compétences dites professionnelles et émotionnelles	168
---	-----

3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	170
---	-----

3.1 Présence des compétences émotionnelles en situation professionnelle	172
---	-----

4. EN RÉSUMÉ.....	174
-------------------	-----

CINQUIÈME CHAPITRE- DISCUSSION DES RÉSULTATS	177
---	-----

1. RÉFLEXION SUR LA RÉDACTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES MANAGÉRIALES POUR LES DG	179
--	-----

1.1 Découverte de nouvelles compétences professionnelles et transversales	180
---	-----

1.2 L'agir avec compétence en situation professionnelle, par le contexte	184
--	-----

1.3 L'espace de délibération en milieu managérial, inspirée par Dejours	187
---	-----

1.4 Rapport de proximité des conditions de coopération avec les compétences émotionnelles	190
---	-----

2. L'EXPRESSION DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES LORS DE L'AGIR..	193
--	-----

2.1 Enrichissement du modèle de compétences émotionnelles	195
---	-----

2.2 Le prendre soin par l'éthique du <i>care</i>	198
--	-----

2.3 Le prendre soin, en terme de compétence émotionnelle	202
2.4 Le partage social des émotions : situations ou évènements émotionnels	205
3. INTERRELATION QUI EXISTE ENTRE LA RECHERCHE, LA PRATIQUE ET LA FORMATION.....	210
3.1 La recherche.....	210
3.2 La pratique	212
3.3 La formation.....	214
4. EN RÉSUMÉ.....	215
CONCLUSION	217
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	227
ANNEXE I : CHRONOLOGIE DES MOMENTS IMPORTANTS DANS LA VIE DU RÉSEAU COLLÉGIAL	246
ANNEXE II : THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS	249
ANNEXE III : LES PRINCIPAUX MODÈLES DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET LEURS COMPOSANTES	255
ANNEXE IV : DÉFINITION DE L'ÉMOTION SELON L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE	256
ANNEXE V : DIAGRAMME DES PRINCIPALES ÉTAPES DU PROCESSUS ÉMOTIONNEL	258
ANNEXE VI : LE CONCEPT DE COMPÉTENCE VERS LA GESTION D'UN CÉGEP	259
ANNEXE VII : LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES AU COLLÉGIAL	261
ANNEXE VIII : LES CATÉGORIES DE COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL	262
ANNEXE IX : DIFFÉRENCIATION MÉTHODOLOGIQUE DES RÉCITS.....	263
ANNEXE X : REPÈRES SUR LE RÉCIT DE PRATIQUE VERS LE REDEPP	265
ANNEXE XI : REPÈRES SUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (EDE).....	266
ANNEXE XII : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	267
ANNEXE XIII : CERTIFICAT ÉTHIQUE À LA RECHERCHE	271

ANNEXE XIV : FICHE DE RENSEIGNEMENTS DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT	272
ANNEXE XV : GUIDE D'EdE, AIDE-MÉMOIRE	273
ANNEXE XVI : CADRE D'ANALYSE, EN QUATRE TEMPS	276
ANNEXE XVII : LE REDEPP DE LAURENT	280
ANNEXE XVIII : LE REdePP DE MARIE.....	291
ANNEXE XIX : REGROUPEMENT DES 92 SITUATIONS PROFESSIONNELLES PAR AXE DE COMPÉTENCES.....	303
ANNEXE XX : CONTEXTUALISATION DES 92 SITUATIONS PROFESSIONNELLES, L'AGIR COMPÉTENT SITUÉ	309
ANNEXE XXI : LEXIQUE TYPOLOGIQUE DES ÉMOTIONS.....	310
ANNEXE XXII : MISE EN RELATION DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES À PERCEPTION ÉMOTIONNELLE AVEC LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	320
ANNEXE XXIII : FRÉQUENCE DES CODAGES POUR LES COMPÉTENCES MANAGÉRIALES ET ÉMOTIONNELLES	323
ANNEXE XXIV : MISE EN RAPPORT DES CONDITIONS DE COOPÉRATION AVEC LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES.....	325

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey, 1997	55
Tableau 2 : Les caractéristiques de l'émotion selon l'approche cognitive.....	60
Tableau 3 : Les aspects biologiques et cognitifs de l'émotion	61
Tableau 4 : Les cinq compétences émotionnelles de base	69
Tableau 5 : Méthode biographique professionnelle, le REdePP.....	89
Tableau 6 : Description des profils interviewés	98
Tableau 7 : Portrait des établissements d'enseignement supérieur, les cégeps.....	99
Tableau 8 : Récapitulatif du corpus à traiter par participant	101
Tableau 9 : Définitions des axes de compétences du référentiel.....	125
Tableau 10 : Exemple d'une compétence, capacités et actions-clés.....	126
Tableau 11 : Identification des compétences professionnelles et transversales	132
Tableau 12 : Calendrier de la recherche empirique	135
Tableau 13 : Regroupement des situations professionnelles par axe de compétences	136
Tableau 14 : Regroupement et contextualisation des situations professionnelles par axe de compétences	138
Tableau 15 : Fréquence d'utilisation des compétences professionnelles.....	143
Tableau 16 : Fréquence d'utilisation des compétences transversales.....	146
Tableau 17 : Cadre d'analyse pour les compétences émotionnelles.....	151
Tableau 18 : Mots aidants à la prise de décision pour l'analyse	156
Tableau 19 : Mise en rapport entre les axes de compétences et les situations professionnelles de nature émotionnelle	164
Tableau 20 : Perception émotionnelle de situations professionnelles suscitant une grande fierté et une grande difficulté	165
Tableau 21 : Récapitulatif des données préliminaires : grande fierté et difficulté	167
Tableau 22 : Nouvelles compétences professionnelles par axe de compétences	171
Tableau 23 : Récapitulatif des fréquences de codage : compétences émotionnelles.....	173
Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des nouvelles compétences professionnelles et des compétences transversales.....	181
Tableau 25 : Les dix contextes de réalisation de l'agir compétent situé.....	185

Tableau 26 : Description des huit fonctions du dirigeant	188
Tableau 27 : Nouvelles compétences émotionnelles, le prendre soin	194
Tableau 28 : Modèle de compétences émotionnelles chez la direction d'établissement scolaire	196
Tableau 29 : Les quatre phases du <i>care</i>	203

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les composantes de l'émotion selon ses aspects biologiques et cognitifs	62
Figure 2 : Catégorie des émotions, selon la typologie de Plutchik (2003) et Damasio (2005).....	64
Figure 3 : Savoir agir avec compétence	72
Figure 4 : Représentation schématique du cadre conceptuel de la recherche	78
Figure 5 : Processus méthodologique du récit d'explicitation de pratique professionnelle	94
Figure 6 : Démarche d'analyse du REEdEPP vers une théorisation ancrée.....	106
Figure 7 : Synthèse du cadre d'analyse, en quatre temps	108
Figure 8 : La triangulation d'analyse de données par une conduite itérative.....	128
Figure 9 : Modèle d'une structure administrative d'un cégep.....	145
Figure 10 : Carte thermique de la séquence de codes des compétences professionnelles et des compétences transversales.....	148
Figure 11 : L'arbre des émotions.....	152
Figure 12 : Les variétés d'émotions	158
Figure 13 : Transformation de l'émotion	161
Figure 14 : Matrice de fréquences de l'ensemble des compétences.....	169
Figure 15 : La théorie de l'attribution de l'émotion.....	208

LISTE DES SIGLES

ACCQ : Association des cadres des collèges du Québec

ACFAS : Association Francophone pour le savoir

ACPQ : Association des collèges privés du Québec

AEC : Attestation d'études collégiales

CA : Conseil d'administration

CCTT : Centres collégiaux de transfert de technologie

CE : Compétence émotionnelle

CEEC : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

CÉGEPS : Collèges d'enseignement général et professionnel

CER : Comité éthique de la recherche

CRHA : Conseillers en ressources humaines agréés

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

DE : Directrice des études ou directeur des études ou direction des études

DEC : diplôme d'études collégiales

DEP : diplôme d'études professionnelles

DG : Directrice générale ou directeur général ou direction générale

DRH : Direction des ressources humaines

EdE : Entretien d'explicitation

EIS : Emotional Intelligence Scale

FCAR : Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche

GREAS : Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale

IE : Intelligence émotionnelle

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MESRST : Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

MEQ : Ministère de l'Éducation

MSCEIT/ MEIS : Mayer salovey Caruso Emotionnel Intelligence

OAQ : Organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses

OBNL : Organisme but non lucratif

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OECD : Directorate for Education et Organisation for Economic Co-operation and Development

PDG : Président directeur général

PNL : Programmation Neuro-Linguistique

QE : Quotient émotionnel

REdEPP : Récit d'explicitation de pratique professionnelle

SEC : Stimulus émotionnellement compétent

TEP : Tomographie par Émission de Positions

TIC : Technologie de l'information et de la communication

TLFI : Trésor de la langue française informatisé

DÉDICACE

*« Ne soyez jamais pris à manquer
de rêves si vous voulez que le
voyage de votre vie ait un sens »
Andréanne Arcand,
1986-2012*

À mes filles, Vanessa et Jessie, qui sont ma plus grande fierté

Et une source de complicité et d'amour

À mes anges protecteurs, mes parents

Cécile et Adrien

REMERCIEMENTS

Le travail de thèse est certainement un travail de longue haleine, qui devient un circuit émotionnel inoubliable, par la transformation humaine qu'elle génère et bien sûr par l'accomplissement d'un sujet de recherche qui nous passionne et qui nous hante, car l'on y croit! Par ce magnifique projet de recherche, je suis redevable à de nombreuses personnes qui ont cru en moi et qui ont su être là. Toutes ne pourront malheureusement pas être citées. Je tiens néanmoins à leur dire ceci : le travail scientifique est une entreprise collective, personne ne pense seul et, à d'innombrables moments, ma propre pensée s'est trouvée sous l'influence de la leur au cours de notre parcours commun.

Mes remerciements vont en premier lieu à mes deux directions de thèse, la professeure Suzanne Guillemette de l'Université de Sherbrooke, au Québec et au professeur Benoit Raveleau de l'Université catholique de l'Ouest à Angers. Je remercie Suzanne Guillemette pour ses encouragements qui ont commencé bien avant cette thèse, pour sa rigueur intellectuelle, et pour sa sensibilité d'accompagnement. Je remercie Benoit Raveleau pour sa confiance indéfectible, pour la justesse de ses propos en management, et pour son regard bienveillant. Je suis aussi fort reconnaissante envers le professeur Bertrand Bergier, responsable des études doctorales à la Faculté d'éducation à Angers, pour l'importance qu'il accorde à chaque étudiant, pour ses conseils toujours judicieux, et pour sa « porte ouverte ».

Je rends grâce aussi au programme de cotutelle franco-québécois entre l'Université de Sherbrooke et l'Université catholique de l'Ouest qui m'a permis d'apprendre à interagir dans une perspective internationale et interculturelle à l'étranger. Le travail qui suit doit être considéré comme un échantillon de ce qu'une convention de cotutelle de thèse rend possible. Ma gratitude s'adresse également au Fonds de recherche Nature et technologies (FRQNT) qui m'a octroyé à deux reprises la bourse Frontenac, me permettant le financement de deux sessions d'études, à Angers. Au cours de mes séjours d'études à l'Université catholique de l'Ouest à Angers, j'ai trouvé une convivialité scientifique

chaleureuse, une stimulation intellectuelle et un soutien social continuel au sein du réseau interne. Des contacts privilégiés avec certains de mes collègues ont particulièrement contribué à l'évolution de mon travail. Je tiens aussi à souligner des amitiés précieuses et riches par nos échanges bénéfiques sur nos thèses respectives, à savoir Ghada Khawand Ayle (Liban), Béatrice Leplat-La Bergerie (France), Alice Wayewol (Nouvelle Calédonie), Gwénola Réto (France) et bien d'autres doctorantes et doctorants inscrits à l'UCO.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ), particulièrement à Mélanie Cormier, pour leur collaboration et leur bienveillance envers ce projet de recherche. Je rends grâce aussi à la Fédération des cégeps, pour leur collaboration et pour leur source d'informations disponible par voie technologique. Dans mon travail de recherche et dans ma réflexion personnelle, l'ACCQ et la Fédération des cégeps ont ainsi constitué un appui indéniable, par les données empiriques sur les cégeps qui sont au centre de cette thèse.

Mes remerciements s'adressent également aux directeurs généraux impliqués¹, précieux collaborateurs, à savoir Laurent, Benoit, Marie, Caroline, Marguerite, Anne, Sophie, et Fabien. Je vous remercie pour votre générosité, votre disponibilité, votre confiance, votre ouverture et votre collaboration que je qualifie comme étant exceptionnelle. Par votre participation, vous avez constitué une référence et des voix professionnelles à plusieurs moments de ce parcours doctoral pour permettre la création d'un nouvel outil méthodologique individualisé, le REdePP, et par le fait même accorder une place de choix à la recherche en partageant votre vécu professionnel.

Je tiens aussi à souligner ma gratitude envers la professeure associée de l'Université de Sherbrooke, Irène Duranleau qui, au moment où ce périple doctoral me semblait parfois parsemé d'embûches, a su m'encourager à poursuivre cette voie d'intelligibilité. Je suis très

¹ Afin de préserver l'anonymat des directrices et des directeurs généraux, nous utilisons le pseudonyme de recherche choisi à leur endroit.

reconnaissante au professeur Frédéric Saussez de l'Université de Sherbrooke qui a su me marquer par ses qualités de chercheur, son savantissime, ses enseignements de qualité et sa bienveillance envers ses étudiantes et ses étudiants.

Je souhaite également exprimer ma profonde reconnaissance envers ma grande amie Isabelle Cadotte qui m'a initiée à de nombreux rudiments infographistes et technologiques tout au long de mon parcours d'études. Je souhaite aussi souligner son regard minutieux et professionnel dans la révision infographique et son soutien indéfectible. Un merci particulier à Philippe Augris, pour notre amitié interculturelle, pour notre complicité et pour l'accueil privilégié qu'il m'offre à chaque séjour d'études, me permettant de découvrir ce beau pays d'adoption, la France.

Mes remerciements vont aussi à ma tendre mère, Cécile Bernier qui m'a accompagné et encouragé jusqu'à son dernier souffle : « Lyne, le mot découragement n'existe pas dans le dictionnaire, tu vas y arriver! », me disait-elle. Ma gratitude s'adresse également à mes filles, Vanessa et Jessie qui, malgré leurs multiples occupations universitaires et professionnelles, m'ont prêté main-forte à tout moment. Ma plus grande fierté est d'ailleurs l'accomplissement de leurs études en Maîtrises universitaires, et ce, en concomitance avec mes études doctorales. Impossible d'oublier nos belles fins de semaine d'études, ENSEMBLE! Chez nous, l'éducation est une valeur immuable!

Enfin, que tous ceux qui ont su, par leur réconfort, par leur présence, par leur témoignage d'amitié et par leur bienveillance, m'apporter chaque fois un encouragement et un soutien quant à la poursuite de mes études doctorales soient assurés de ma reconnaissance.

À chacun de vous, MERCI!

INTRODUCTION

Le monde actuel de l'éducation notamment en Amérique du Nord amorce une ère de changement sur la réflexion des compétences nécessaires pour assurer un exercice efficace des fonctions de direction d'établissement scolaire afin de répondre à de nouveaux défis (OCDE, 2008). Le réseau des établissements collégiaux² du secteur public rencontre ces nouveaux défis tout comme les autres établissements scolaires du Québec. Dans son étude, Poirel (2012) soutient que « Le travail des directions d'école est devenu extrêmement exigeant sur le plan émotionnel » (p. 32). L'émergence de problématiques organisationnelles a suscité un grand intérêt auprès de chercheurs multidisciplinaires qui s'interrogent sur la place de l'intelligence émotionnelle (IE) en éducation, dont les études suivantes : Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2013) ; Letor (2006) et Pharand et Doucet (2013). Selon l'Organisation de coopération et de développement économique³ (OCDE, 2008), le monde de l'éducation se questionne à savoir si le personnel d'encadrement d'établissements d'enseignement a les compétences nécessaires pour assurer un exercice efficace des fonctions de direction afin de répondre aux nouveaux défis du XXI^e siècle. Par conséquent, l'OCDE (2008) craint de plus en plus que la mission de la direction d'établissement « conçue pour l'ère industrielle n'ait pas connu une évolution suffisante permettant de résoudre les problèmes complexes qui se posent aux écoles du 21^e siècle » (p. 16).

Dans le premier chapitre, la problématique permet d'exposer le contexte social de l'étude en explicitant le portrait de situation des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) au Québec depuis sa constitution. Puis, la recension documentaire sur l'IE montre l'état des connaissances et permet de nommer les préoccupations sociales

² Le réseau collégial public se compose de 48 collèges dont 5 cégeps de langue anglaise et 43 de langue française, puis 2 collèges régionaux (Champlain et Lanaudière). Le réseau collégial est la somme de tous les cégeps du secteur public.

³ L'organisation de coopération et de développement économiques [...] est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

des directions d'établissement d'enseignement au Québec. Le problème de recherche qui en découle, en l'occurrence, l'exercice des compétences émotionnelles (CE) en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec sont circonscrits. Ce chapitre se termine par la formulation de la question de recherche, l'objectif général et les objectifs spécifiques de l'étude.

Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel est présenté. Le concept de l'IE de Mayer et Salovey (1997) et le modèle du savoir agir avec compétence de Le Boterf (2013) y sont mis en évidence. La filiation de ces deux construits théoriques soulève l'apport de concepts qui lui sont connexes tels que les CE (Mikolajczak et *al.* 2014). Le troisième chapitre porte sur le cadre méthodologique de l'étude. Une méthodologie de recherche exploratoire de type qualitative avec une posture compréhensive est préconisée pour répondre à la question ainsi qu'aux objectifs de l'étude. L'innovation de cette recherche s'observe par l'aspect méthodologique mis en œuvre, car elle a permis de développer une perspective méthodologique où se croisent le récit de pratique et l'entretien d'explicitation pour en faire un récit d'explicitation de pratique professionnelle (REdEPP). C'est donc à partir de cet outil que s'échelonne un cadre d'analyse de contenu en quatre temps menant vers une démarche de théorisation ancrée.

Au quatrième chapitre nous présentons l'analyse des données et nous rendons compte des résultats de l'étude. Ainsi nous répondons aux deux objectifs spécifiques puis à la question de recherche, à savoir, comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ? Ainsi au cinquième chapitre, nous discutons des résultats qui émergent des récits individuels des personnes participantes à propos de l'exercice des compétences émotionnelles en situation professionnelle. La thèse se termine par une réflexion à laquelle nous sommes conviées, à titre de doctorante, à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke sur l'interrelation qui existe entre la recherche, la pratique et la formation.

En conclusion, nous présentons les limites de l'étude et les nouvelles perspectives de recherche que soulève la présente étude.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente la pertinence sociale qui démontre les préoccupations des praticiens et des décideurs sociaux tandis que la pertinence scientifique permet de circonscrire l'avancement de la science sur le thème de la recherche (Dépelteau, 2003). Par ailleurs, la problématique interroge la place qu'occupe l'intelligence émotionnelle (IE) dans le savoir-agir compétent (Le Boterf, 2013) d'une directrice ou d'un directeur général en milieu collégial et situé (Masciotra et Medzo, 2009). Plus précisément, par la manière dont la directrice ou le directeur général exerce ses compétences émotionnelles (CE) en situation professionnelle selon les besoins spécifiques du milieu.

1. CONTEXTE SOCIAL DE L'ÉTUDE

En vue de mieux circonscrire la problématique de cette recherche, il s'avère nécessaire de faire un retour temporel pour retracer l'historique des cégeps au Québec. À vrai dire, le contexte social et organisationnel dans lequel a évolué jusqu'à présent le personnel d'encadrement⁴ québécois peut avoir des répercussions sur la manière dont les directrices et les directeurs généraux⁵ exercent leurs CE en situation professionnelle. Dejours (2016) définit la situation au sens philosophique du terme comme étant « l'ensemble des relations concrètes qui unissent un sujet au milieu et aux circonstances » (p. 16). En terme de population, la recherche s'intéresse plus particulièrement à la fonction de direction générale des cégeps bien que certaines études empiriques portent plutôt sur les autres emplois de cadres en milieu scolaire. Les emplois de hors-cadre existent depuis la création des cégeps, alors il y a lieu de présumer qu'ils sont concernés par les

⁴ Le personnel d'encadrement sous-tend les fonctions de hors-cadre et de cadres.

⁵ Au sens de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, la classification des emplois de hors-cadre comprend les emplois de : direction générale de collège, de direction générale de collège régional, de direction des études et de direction de collège constituant. Tandis que la classification des emplois de cadre comprend les emplois de : cadres de direction (cadres supérieurs), cadres de coordination (cadres intermédiaires) et cadres de gérance (cadres de premier niveau). Plus particulièrement, les descriptions des emplois de hors-cadre, à savoir la direction générale et celui de cadre de direction, fonction subalterne figurent dans ce présent chapitre.

problématiques recensées dans la littérature, et ce, malgré l'absence ou l'utilisation de l'appellation hors-cadre⁶ dans la documentation empirique. À la lumière de la recension des écrits, tout porte à croire que les préoccupations sociales et scientifiques existent pour le personnel d'encadrement du réseau collégial, toutes catégories d'emplois confondues.

1.1 Un peu d'histoire : la constitution des cégeps

Les cégeps sont des institutions d'enseignement supérieur publiques qui existent depuis un peu plus de 50 ans, au Québec. Leur mise en oeuvre s'est échelonnée sur plusieurs années, et ce, à une époque où une nouvelle conscience politique s'orientait vers la priorisation de l'éducation. En 1964, faisant suite au rapport Parent⁷, la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et, parallèlement du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) est l'un des moments cruciaux dans la vie du réseau collégial. Ces nouveaux dispositifs administratifs deviennent responsables de nombreux dossiers tels que l'organisation progressive de l'enseignement préuniversitaire et professionnel, la poursuite du travail consacré au développement des programmes d'études, la loi-cadre et la carte des programmes disponibles dans chaque cégep. En fait, le MEQ et le CSÉ ont dû répondre rapidement à une multitude de demandes politiques des villes et des régions afin d'obtenir soit un cégep, soit un programme d'études ou d'autres revendications de nature socioéconomique selon les besoins de la région d'appartenance. Les besoins sont de tout ordre, notamment en offrant des services de soutien technologique et de la formation aux entreprises puis en assurant le recyclage et le perfectionnement de la main-d'œuvre. D'ailleurs, l'annexe I présente la chronologie des moments importants dans la vie du réseau collégial et fait foi de l'ampleur du chantier des travaux quant à son développement. L'histoire confirme que « [...] la réforme des cégeps, comme d'ailleurs l'ensemble de la réforme de l'éducation des années 1960, est le résultat d'arbitrages et de décisions

⁶ À titre d'exemple, Mintzberg (2006) a effectué sa recherche auprès de cinq directeurs généraux sur les dix rôles du cadre, et non sur les dix rôles du hors-cadre. Il y a lieu de comprendre que sa définition peut-être différente, d'autant plus qu'il a interrogés des directeurs généraux d'entreprise et non des directeurs généraux d'établissements scolaires.

⁷ Le rapport Parent est le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province du Québec, et « sa mission première est d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence » et de « l'intelligence totale » ajoutaient les commissaires (Héon, Savard et Hamel, 2008, p. 10).

politiques », d'où une frustration ressentie par la communauté collégiale, et ce, au fil du temps. (Héon, Savard et Hamel, 2008, p. 32). L'expansion rapide du nombre de cégeps fut le principal défi et provoqua ipso facto des problèmes relationnels entre le personnel-cadre et leurs équipes puis a entraîné des problématiques pédagogiques et organisationnelles (*Ibid.*, 2008). À titre d'exemple, certaines décisions ultimes sur la mise en œuvre des cégeps ont été prises par les gouvernements et les hommes politiques en place en omettant l'avis des comités consultatifs, provoquant ainsi des problèmes relationnels entre les parties. En outre, la lecture des mémoires sur les cégeps fait ressortir certaines problématiques relationnelles et organisationnelles. Déjà à l'époque, ces textes rapportent la tendance organisationnelle comme une invitation à trouver de nouveaux modes de fonctionnement pour les institutions collégiales et d'introduire des pratiques qui améliorent leur relation avec leur environnement vers un modèle de gestion plus participatif (*Ibid.*, 2008).

Aux dires de Héon et *al.* (2008), l'institution lutte pour l'adaptation d'un modèle de gestion à la nouvelle réalité collégiale et milite pour l'évolution des processus de communication vers une gestion plus participative. Du reste, l'histoire confirme que les cégeps ont été pensés selon une approche polyvalente, c'est à dire qui offre une pluralité de services, débordant largement les frontières pédagogiques, obligeant les hors-cadres et les cadres du réseau collégial à disposer de compétences particulières pour répondre aux rôles et aux responsabilités qui leur sont conférés selon les besoins. Or, les cégeps participent activement à la vie socioéconomique de leur milieu et font de certains de leurs établissements de véritables pôles culturels dans leur région. Depuis leur constitution, les cégeps ont connu une évolution importante « non seulement dans la formation de jeunes et d'adultes évoluant au sein d'une société du savoir, mais aussi en matière de contribution au développement du Québec dans une économie du 21^e siècle » (Fédération des cégeps, 2017a, p. 1). Alors, qu'en est-il du portrait de situation des cégeps, 50 ans plus tard ?

La prochaine partie permet de répondre à cette interrogation, en faisant un léger détour explicatif sur une autre structure collégiale, à savoir les collèges privés subventionnés du Québec.

1.2 Portrait de situation des cégeps, 50 ans plus tard

Il y a lieu de préciser que cette thèse s'est intéressée aux 48 cégeps publics québécois, mais que la province du Québec en totalise 62 dont 14 sont privés. L'association des collèges privés du Québec (ACPQ) mentionne que le réseau collégial privé subventionné regroupe des établissements d'enseignement supérieur très diversifiés et de grande réputation offrant des programmes préuniversitaires et techniques (ACPQ, 2017). L'ACPQ est le regroupement de collèges privés du Québec et précise que :

Les collèges privés subventionnés ont créé des modèles et types d'intervention adaptés aux besoins des élèves venant du secondaire, des étudiants adultes, des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, des troubles envahissant du développement ou des troubles de santé mentale, des étudiants immigrants et des étudiants internationaux (*Ibid.*, 2017, n.p).

En fait, les collèges privés ont une structure administrative différente et travaillent de concert avec leurs partenaires, dont le gouvernement qui est tenu d'assurer un financement dans le respect de la Loi sur l'enseignement privé et de son application (*Ibid.*, 2017, n.p).

En réponse à l'interrogation : Qu'en est-il du portrait de situation des cégeps, 50 ans plus tard ? Selon le président-directeur général de la Fédération des cégeps, M. Bernard Tremblay « Le réseau collégial public est depuis près de 50 ans un vecteur important du développement socioéconomique du Québec. » (Fédération des cégeps, 2017a, p. 1). Cinquante ans plus tard, le réseau collégial public est constitué de 48 cégeps autonomes répartis dans chaque région du Québec, avec ses dix centres d'études et ses cinq écoles nationales, ainsi que des centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT)⁸ dans plus de 70 localités reconnues en vertu de la *loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (ACCQ, 2011 ; KPMG-SECOR, 2014), dirigé par 48 directrices et directeurs généraux des collèges publics. Au niveau de l'offre de services, l'enseignement collégial propose des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC) puis des programmes particuliers : double DEC et le baccalauréat international

⁸« En 2013, le réseau Trans-tech était constitué des 46 CCTT, dont 40 à vocation technologique et 6 à vocation sociale. Les CCTT à vocation technologique sont actifs dans un large éventail de secteurs » (KPMG-SECOR, 2014, p. 3).

(KPMG-SECOR, 2014). D'après le OECD (2011) Directorate for Education et Organisation for Economic Co-operation and Development, l'enseignement supérieur a connu un développement très rapide, et ce, à l'échelle mondiale qui permet d'observer de fortes tendances à l'internationalisation grandissante du marché de l'enseignement supérieur puis à l'institutionnalisation de l'assurance qualité. D'ailleurs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) du Québec se concentre sur l'examen de l'efficacité du système d'assurance qualité institutionnel des collèges, avec une approche intégrée (CEEQ, 2015).⁹ D'après Le Fort (2014), « cette nouvelle perspective vise à renforcer au sein des collèges le développement d'une culture institutionnelle d'évaluation et ainsi l'autonomie des collèges en matière d'assurance qualité » (p. 1). En 2015, selon les données recueillies par la Fédération des cégeps¹⁰, 178 131 étudiantes et étudiants sont inscrits au secteur de l'enseignement ordinaire dont 46,5 % sont au secteur préuniversitaire, 46,9 % au secteur technique et 6,6 % en Tremplin DEC¹¹. De plus, 27 357 étudiantes et étudiants poursuivent des études collégiales par l'entremise de la formation continue créditée. Sur le plan organisationnel, le défi du vieillissement du personnel et les impacts liés à la baisse démographique sont aussi des enjeux majeurs auxquels les cégeps doivent faire face, et ce, sans y être nécessairement préparés (Cormier, M., 2010). Par ailleurs, la tenue du Sommet sur l'enseignement supérieur organisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST)¹² à l'hiver 2013 et réunissant l'ensemble des partenaires de l'éducation supérieure, a permis à la Fédération des cégeps de faire valoir les enjeux prioritaires des 48 collèges publics c'est-à-dire, de

⁹ L'organe d'accréditation et d'assurance qualité des hautes écoles suisses (OAQ) et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) du Québec partagent l'expertise et sont en contact pour la mise en œuvre d'audit de la qualité quant aux procédures d'évaluation de l'enseignement collégial.

¹⁰ La Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Elle a été créée en 1969 dans le but de promouvoir le développement de la formation collégiale et des cégeps. Elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps, à qui elle offre des services en matière de pédagogie, d'affaires étudiantes, de formation continue, de financement, de ressources humaines, d'évaluation de la scolarité, d'affaires juridiques, de négociation et de relations du travail. La Fédération des cégeps représente les collèges pour la négociation des conventions collectives. Source : www.fedecégeps.qc.ca

¹¹ Anciennement nommé : Accueil et intégration, permet aux étudiantes et aux étudiants indécis face à leur orientation professionnelle, qui n'ont pas la moyenne requise au secondaire ou bien à qui il manque des préalables à l'admission dans le programme choisi, de recevoir une formation adaptée (KPMG-SECOR, 2014, p. 4).

¹² Le 28 janvier 2016, le Ministère devient le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et les responsabilités du loisir et du sport sont confiées à un ministre.

permettre d'en accroître davantage l'accessibilité sur l'ensemble du territoire et d'optimiser leur contribution au développement socioéconomique du Québec (Fédération des cégeps, 2013). Les cinq enjeux prioritaires du réseau collégial du Sommet sont les suivants :

- 1) adapter l'offre de formation en fonction des besoins des étudiantes et des étudiants ;
- 2) offrir des services adaptés aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap dont le nombre est passé de 5 000 à plus de 12 000 entre 2010 et 2014 (Fédération des cégeps, 2017a) ;
- 3) soutenir activement les cégeps en région ;
- 4) accroître l'accès à la formation continue ;
- 5) stabiliser la situation financière du réseau collégial (Fédération des cégeps, 2013).

La tenue du Sommet donne lieu à des discussions portant sur quatre blocs thématiques pour lesquels le gouvernement dépose au préalable des propositions aux fins de débats : 1) la qualité de l'enseignement et la gouvernance des établissements ; 2) la recherche et la collaboration entre les établissements et les milieux ; 3) le financement des universités ; 4) l'accessibilité et la persévérance aux études (*Ibid.*, 2013). Il y a lieu de retenir que la gestion et la gouvernance des établissements d'enseignement supérieur font partie des préoccupations gouvernementales. En ce sens, la Fédération des cégeps rappelle :

Après des années de compressions qui ont mis en péril les services destinés à soutenir la réussite des étudiants [...] un investissement important est nécessaire pour permettre à tous les cégeps de se consacrer pleinement à l'accomplissement de leur mission première, soit assurer la réussite des jeunes, de participer au rehaussement des compétences et à la qualification des adultes, et de contribuer, de manière soutenue et novatrice, à l'essor de notre société (Fédération des cégeps, 2017a, p. 1).

Considérant un tel contexte et l'ensemble des défis à relever au sein du réseau collégial public, il y a lieu de comprendre que les changements prévisibles et parfois impondérables ont un impact sur le travail et les fonctions du personnel d'encadrement, à savoir les dirigeantes et des dirigeants d'établissements d'enseignement. Or, la conception de la recherche en éducation progresse en même temps que l'évolution du monde et des transformations sociales puis culturelles tout en assumant le rôle de proposer des réponses aux nombreux défis que soulèvent ces réalités contemporaines (OCDE, 2008).

Par ailleurs, avant de présenter la problématisation de cette recherche qui concerne les préoccupations sociales du personnel d'encadrement d'établissements d'enseignement au Québec, d'autres facteurs dont les personnes dirigeantes et l'apport de compétences nouvelles doivent être considérés puisque ces défis nécessitent d'agir avec compétence, et ce, dans un contexte particulier pour exercer efficacement son emploi selon les qualifications requises par le cégep. Il y a lieu de préciser que la Fédération des cégeps est une organisation au service de ses membres, à savoir les 48 cégeps et par incidence les 48 directrices et directeurs généraux en offrant un ensemble de services et de conseils. Par les nombreux services qu'elle offre aux 48 cégeps, dont celui de négociation, de ressources humaines, de relations de travail, d'affaires juridiques, la Fédération transige et collabore particulièrement avec les hors-cadre dont les directrices et les directeurs généraux qui ont le titre de représentant officiel et l'imputabilité de leur établissement dans lequel il oeuvre. Rappelons que « la Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec [...] qu'elle agit comme porte-parole officiel et lieu de concertation des cégeps » (Fédération des cégeps, 2017a, p. 1). En quelque sorte, la Fédération des cégeps est aussi une voix politique auprès des instances gouvernementales, un représentant des cégeps pour la négociation des conventions collectives et par le fait même assure une proximité de collaboration avec les hors-cadres des cégeps publics. En considérant l'évaluation d'emploi requis au personnel d'encadrement des cégeps (Gouvernement du Québec, 2013), la prochaine section présente succinctement le choix de la population, les attributions et les responsabilités principales pour les fonctions de hors-cadre et de cadres des cégeps.

1.3 Le classement des emplois de hors-cadre et de cadres des cégeps

Dans le cadre de cette recherche, le choix de la population renvoie à la fonction de direction générale, à savoir les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec. Sous l'autorité d'un Conseil d'administration, la direction générale assume la responsabilité totale de la gestion des activités éducatives, administratives et financières de même que des ressources humaines et matérielles. De plus, elle entretient et développe des liens étroits avec les partenaires du milieu et de l'institution, et ce, afin d'assurer le développement de

l'institution et contribuer au développement socioéconomique de sa région administrative. En fait, cette fonction de travail de dirigeants de haut niveau oblige de fortes compétences professionnelles qui se traduisent par l'appropriation de différents savoirs : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Or, l'emploi requiert des aptitudes en relations humaines : bonnes relations de travail, capacité d'écoute, tact et diplomatie, empathie, pouvoir de persuasion, habiletés de négociation, habiletés à faire travailler des subalternes, habiletés à motiver et à diriger des équipes (Gouvernement du Québec, 2013). La fonction de travail nécessite aussi que la directrice ou le directeur général fasse preuve d'initiative créatrice qui « est le degré d'initiative et de réflexion requis pour régler les problèmes inhérents à l'emploi » (*Ibid.*, p. 7) pour des situations professionnelles d'ordre plus complexes qui sont susceptibles de se produire occasionnellement. Par ailleurs, ces dirigeantes et ces dirigeants sont parfois confrontés à des situations professionnelles ou des événements inédits où ils font face à des situations de « non-savoirs », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas les connaissances, ni les compétences, ni l'expérimentation pour agir avec compétence et pertinence dans un contexte de gestion singulier. Toutes et tous ne sont pas nécessairement formés à gérer des situations d'intolérance à caractère tragique, dramatique, racial, et même de radicalisation, mais demeure sensible aux réalités contemporaines. À titre d'exemple : Dans un communiqué de Presse du 30 janvier 2017, la Fédération des cégeps mentionnait que « Les cégeps agissent quotidiennement pour prévenir toute forme de radicalisation. [...] Enfin, la Fédération des cégeps collabore avec le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence, créé en 2015 » (Fédération des cégeps, 2017b, p. 1).

Quant au choix de la population, les directrices et les directeurs généraux des cégeps ont une charge de travail considérable tout en occupant un statut hiérarchique qui les rend imputables de leur institution et responsable de leur planification stratégique ainsi que des retombées socioéconomiques. Cette fonction de travail possède un rôle majeur quant au développement stratégique et socioéconomique de son institution et de sa région administrative, puis un rôle de collaboration envers le réseau collégial et de nombreux partenaires. Or, l'ampleur et l'envergure des responsabilités se traduisent notamment par la responsabilité de gestion des ressources humaines, la responsabilité de gestion financière

ainsi que les services dispensés, les services autofinancés et le parc immobilier. L'attribution des responsabilités est tributaire des rôles attendus d'un hors-cadre ou d'un cadre. Par conséquent, Mintzberg (2011) insiste beaucoup sur les rôles du cadre efficace qui sous-tend l'implication relationnelle du cadre dirigeant à toutes ces sphères managériales. Dans ses travaux subséquents auprès d'une population de hors-cadre, Mintzberg (2011) présente la dirigeante et le dirigeant comme une personne surdouée, hyper dynamique qui réalise de nombreuses tâches à la fois tout en occupant des rôles interpersonnels (figure emblématique, leader, agent de liaison), des rôles liés à l'information (observateur actif, diffuseur, porte-parole) et des rôles décisionnels (entrepreneur, conciliateur, répartiteur des ressources, négociateur)¹³. Sans nul doute que la personne dirigeante a besoin de faire preuve d'IE pour occuper ces rôles qui interpellent l'application de capacités émotionnelles selon différents contextes de travail. Considérant l'envergure des responsabilités qui laisse transcender une fonction de travail assez complexe et une importance symbolique pour le développement et la pérennité des cégeps, notre choix s'est arrêté sur cette catégorie d'emploi : les directrices et les directeurs généraux.

Dans le *Règlement déterminant certaines conditions de travail des hors-cadre des collèges d'enseignement général et professionnel*, on entend par « hors-cadre : un directeur des études, un directeur général de collège, un directeur général de collège régional, un directeur de collège constituant, au sens de la *loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* » (L.R.Q., c. C-29, a.18.1). Considérant la population de cette recherche, il y a lieu de s'attarder à la catégorie d'emploi de la direction générale (DG) en précisant les responsabilités spécifiques qui leur incombent. L'emploi de directrice générale ou de directeur général de collège comporte « d'une part la responsabilité de la gestion d'un collège d'enseignement général et professionnel, et, d'autre part, la responsabilité d'assumer la continuité de la mission de formation telle qu'elle est définie dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* » (L.R.Q., c. C-29, annexe I). Cet emploi comporte, en outre, l'organisation et la gestion d'un ensemble d'activités qui

¹³ Tiré de Mintzberg, 1973.

permettent au collège de contribuer au développement de la région ; de soutenir la recherche, dont les recherches en pédagogie ; de fournir des services à la communauté à des fins culturelles, sociales, sportives ou scientifiques ; d'assurer la qualité des services rendus à l'étudiante et à l'étudiant puis de participer à la réalisation de programmes de coopération avec ses partenaires externes dans le domaine de l'enseignement collégial (L.R.Q., c. C-29, annexe1). Sous l'autorité du conseil d'administration, la direction générale est responsable de la direction du Cégep, de son fonctionnement, de son développement et de son rayonnement et relève un certain nombre de défis confiés sous forme d'éléments du mandat professionnel. Au terme du mandat « Le ministre révisé le classement d'un poste de hors-cadre lors de la nomination d'un hors-cadre ou lors du renouvellement de son mandat. À cette fin, le collège transmet au ministre les informations pertinentes à l'évaluation de l'emploi selon le mode déterminé par le ministère » (L.R.Q., c. C-29, a. 9.2). Sous l'autorité de la direction générale, le personnel-cadre assume des attributions et des responsabilités qui lui sont octroyées selon les particularités du collège.

L'examen des documents officiels¹⁴ en vigueur au Québec tels que le *Règlement sur le régime des études collégiales*, la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et le *Règlement consolidé sur les conditions d'emploi des cadres* divulguent peu d'éléments sur les responsabilités distinctives des emplois de cadre et de hors-cadres ou sur les instructions à assigner ses responsabilités. Par ailleurs, peu d'information figure sur les mesures d'encadrement et le soutien des nouveaux cadres qui entreprennent la gestion d'une institution dont les fondements pédagogiques et administratifs demeurent plutôt laissés à la discrétion de l'institution. Le plan de classification des emplois types et guide de classement des postes de cadre pour le personnel d'encadrement des cégeps est le document qui précise le plus les attributions selon les trois catégories d'emploi qu'on reconnaît au

¹⁴Gouvernement du Québec (2013). *Règlement sur le régime des études collégiales* (chapitre C-29, r. 4). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2013). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* (chapitre C-29, a. 18). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2012). *Règlement consolidé sur les conditions d'emploi des cadres*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

réseau collégial soient les cadres de direction (cadres supérieurs), les cadres de coordination (cadres intermédiaires), puis les cadres de gérance (cadres de premier niveau) (Gouvernement du Québec, 2008a). Habituellement, les cadres de coordination et les cadres de gérance relèvent de l'autorité des cadres de direction. D'ailleurs, le plan de classification propose une définition commune aux emplois de cadre qui sous-tend les trois catégories nommées précédemment :

Les emplois de cadre comportent la responsabilité ou l'exercice de fonctions de gestion des programmes, des activités et des ressources d'un ou de plusieurs champs d'activité déterminés. De plus, ces emplois se caractérisent par l'exercice d'attributions qui consistent à représenter le collège auprès de différentes instances, à engager celui-ci sur le plan financier dans les limites prévues aux politiques du collège, et à représenter le collège dans la gestion du personnel sous sa responsabilité (Gouvernement du Québec, 2008a, p. 1).

Le plan de classification précise que les emplois de cadre de direction comportent la responsabilité et l'exercice des fonctions de gestion traditionnellement connue à savoir la planification, l'organisation, la direction, le contrôle et l'évaluation¹⁵ de l'ensemble des programmes, des activités et des ressources d'une direction de services, d'un campus ou d'un centre d'études collégiales du collège et comprennent des attributions communes (*Ibid.*, 2008a). Quant au *Règlement sur le régime des études collégiales*, aucun article ne réfère aux définitions, aux rôles ou aux responsabilités d'un cadre de direction. Les cadres de coordination comportent l'exercice des fonctions de gestion des programmes, des activités et des ressources dans un ou plusieurs services d'un cégep (Héon et al. 2008). Tandis que les cadres de gérance assument l'exercice de certaines fonctions de gestion appliquées à des activités et des ressources d'un champ d'action particulier (*Ibid.*, 2008).

L'absence de balises dans les textes officiels sur les responsabilités distinctives des cadres assure une grande marge de manœuvre à la directrice et au directeur général. Cette latitude se traduit dans l'attribution des responsabilités aux cadres selon sa vision du rôle attendu tant sur le plan administratif que pédagogique (Royal, 2007). Dans sa thèse de

¹⁵À l'époque de la gestion moderne des organisations (1850-1960), Luther L.H.Gulick s'est particulièrement intéressé aux questions d'organisation et d'administration publiques et suggère un modèle organisationnel qui s'articule autour de sept piliers interactifs : le modèle P.O.S.D.CO.R.B. sous les appellations suivantes : *Planning, Organizing, Staffing, Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting* (Plane, 2012).

doctorat, Royal (2007) présente les conséquences de l'absence de balises formelles quant aux responsabilités légiférées au personnel d'encadrement au niveau des commissions scolaires et démontre les problématiques engendrées particulièrement pour le poste de direction adjointe, plus particulièrement dans les établissements de l'ordre de l'enseignement secondaire du Québec. Il y a lieu de croire que cette même situation peut se produire au sein des cégeps. En effet, l'étude de l'OCDE (2008) mentionne que : « Pour que les chefs d'établissement atteignent des niveaux de performance élevés, il semble essentiel que leurs responsabilités soient bien définies et leurs attentes énoncées de manière précise » (p. 68). Encore une fois, il nous est permis de croire que ces conséquences existent également pour le personnel d'encadrement du réseau collégial. Or, l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ) a déposé le référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial, à l'automne 2013 qui sera explicité succinctement dans le deuxième chapitre traitant du cadre conceptuel. La recherche documentaire a permis de réaliser qu'il n'existe pas de référentiel de compétences formel pour la fonction de direction générale. Seul un perfectionnement sur la relève des directrices et directeurs généraux de collèges semble être offert par un organisme à but non lucratif qui collabore avec la Fédération des cégeps. En vue de cette recherche, nous utilisons la typologie du plan de classification des emplois types du MELS soit le terme-cadre ou gestionnaire à titre générique pour identifier le personnel d'encadrement dont les relations hiérarchiques sont différentes et le terme hors-cadre ou direction générale (directrice ou directeur) qui précise le choix de la population pour cette étude. Dans la partie qui suit, les éléments de problématisation sont présentés et figurent parmi les préoccupations relevées à maintes reprises autant dans la littérature scientifique que dans la littérature pragmatique ayant une visée professionnelle.

2. LA PROBLÉMATISATION : ÉTAT DE LA QUESTION

La section de ce chapitre présente la pertinence sociale et la pertinence scientifique permettant de comprendre le bien fondé de cette thématique de recherche. Les préoccupations sociales renvoient plus précisément au personnel d'encadrement

d'établissement d'enseignement au Québec, qui semblent aussi se refléter à l'échelle mondiale dans d'autres organisations de ce type. Il sera donc question de : 1) la prise en compte de l'intelligence émotionnelle (IE) par le personnel de direction d'établissements scolaires ; 2) les compétences émotionnelles (CE) en situation professionnelle. La seconde partie expose la notion de l'IE et son usage socioprofessionnel afin d'éclairer les modes de problématisation implicite ainsi propagés et reconnus (Lhuillier, 2006). En effet, dans un monde en constante mouvance, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'intégrer le facteur IE comme levier de changement au sein de la pratique managériale (Goleman et Farny, 2009 ; Kets de Vries, 2002 ; Mintzberg, 2006, 2010). Plusieurs travaux présentés permettent une investigation plus approfondie en ce qui a trait à cette dimension émotionnelle.

2.1 Les préoccupations sociales concernant le personnel d'encadrement d'établissement d'enseignement au Québec, et à l'échelle mondiale

Certaines études empiriques portent sur les préoccupations exprimées quant à l'importante charge de travail du personnel de direction, dont la complexification de leur tâche, l'augmentation des compétences multidisciplinaires et les répercussions qui en découlent sur leur état de santé et sur celle de leur organisation (OCDE, 2008). L'étude de Poirel et Yvon (2011) démontre que les principales sources de stress chez les directions d'école au Québec proviennent des contraintes administratives, des relations interpersonnelles et du renouveau pédagogique. Deux études dont, celle de Dubois et associés inc. (2012a) ainsi que celle du Gouvernement du Québec (2006) apportent un éclairage quant aux préoccupations des cadres d'établissement d'enseignement québécois. À titre d'exemple, l'étude de Dubois et associés inc. (2012a) s'intéresse aux préoccupations se rapportant au climat organisationnel des collèges, les comportements au travail, les critères de santé psychologique et physique des cadres. Une troisième étude, celle de l'OCDE (2008) vient confirmer que la direction d'établissement est une priorité de l'action gouvernementale en matière d'éducation à l'échelle mondiale. Pour débiter, Dubois et associés inc. (2012a) ont mené une étude auprès du personnel-cadre des cégeps au Québec qui s'intitule : Étude des effets du climat organisationnel des collèges sur les

comportements au travail et la santé des cadres. Dans les faits, l'étude a été revendiquée par l'ACCQ afin de répondre aux préoccupations exprimées par les membres lors de l'assemblée générale qui a eu lieu pendant le colloque : L'équilibre au travail...j'y travaille, en 2011 (ACCQ, 2013a). Le but ultime de l'enquête est de mesurer les effets possibles du travail en rapport à la santé psychologique et physique des cadres. Assurément, l'ACCQ s'interroge sur les conditions de travail de ses membres et par le fait même, sur les responsabilités managériales qu'amènent les nouveaux défis au réseau collégial. La démarche méthodologique comporte plusieurs volets, dont une enquête auprès de 1008 cadres, avec un taux de participation de 61 %. Les résultats de l'étude amènent Dubois et associés inc. (2012a) à formuler cinq conclusions dont notamment :

Les cadres des collèges québécois rapportent une charge de travail excessive (68,5 % vs DBA¹⁶ : 36,8 %) qui entraîne un stress quotidien considérable ressenti par 65,5 % d'entre eux. De plus, 69,7 % des cadres restent préoccupés par leur travail, même une fois à la maison. Cette situation est alarmante et exige un correctif prioritaire (diapo 61).

À la lumière de l'étude, plusieurs indicateurs préoccupants dont « la dépression et difficulté relationnelle, le stress au travail, la surcharge au travail, la clarté des rôles, la satisfaction générale au travail » (*Ibid.*, diapo 62), permettent de proposer des recommandations pour diminuer la charge de travail et le stress professionnel des cadres des collèges du Québec (Dubois et associés inc., 2012a, diapo 65). La principale recommandation de l'étude est de réduire la surcharge de travail et le stress professionnel des cadres des collèges du Québec en soumettant l'objectif suivant : « Diminuer de 68,5 % à 50 % d'ici à 2015¹⁷ la perception de surcharge de travail des cadres (DBA : 36,8 %), et atteindre un maximum de 40 % en 2018 » (*Ibid.*, diapo 66). Les conclusions de l'étude présentent notamment des résultats d'ordre relationnel et certain d'ordre émotionnel ayant une incidence sur leur charge de travail qu'on qualifie d'excessive et qui entraîne un stress quotidien considérable ressenti par 65,5 % d'entre eux. Or, l'étude juge que « cette situation

¹⁶ Le standard DBA constitue le résultat moyen de cadres de 84 organisations de services aux mêmes questions de la présente étude. Ces sondages ont été réalisés par la firme en 2011. Il convient de noter que celle-ci ne dispose pas d'un DBA pour les facteurs de santé psychologique et de santé physique (Dubois et associés, 2012a).

¹⁷ Selon les informations recueillies auprès de l'ACCQ, il n'y a pas de nouveau rapport pour vérifier si la cible de 2015 a été atteinte.

est alarmante et exige un correctif prioritaire » (*Ibid.*, diapo 61). Dans sa thèse de doctorat (Poirel, 2009) soutient que « L'importance accordée à l'étude du vécu émotionnel et des stratégies d'ajustement pour faire face aux stressors organisationnels des directions d'école ne pourrait se faire sans aborder la relation entre ces facteurs¹⁸ et la santé » (p. 68). À cet égard, Poirel (2009) reconnaît comme Lhuillier (2006) une interrelation entre la régulation des émotions, les compétences émotionnelles et les pratiques managériales en admettant que « si on est conscient de son état émotionnel, si on est capable de bien réguler, si on fait preuve d'empathie envers les autres, si on est capable de réguler leurs émotions, on obtiendra une augmentation des performances personnelles et organisationnelles » (Lhuillier, 2006, p. 56). Par conséquent, ces résultats d'étude portent attention, et interrogent l'exercice des compétences émotionnelles au sein des pratiques managériales. Est-ce que ces résultats d'étude émergent de situations professionnelles qui laissent présager un déficit des compétences émotionnelles ? Les compétences émotionnelles renvoient notamment aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui selon l'environnement ou le contexte de travail. Il y a lieu de s'interroger à savoir si le développement de CE chez ces cadres est pour eux une ressource envisageable afin de les aider à réduire ces indicateurs préoccupants.

La seconde étude menée par le Gouvernement du Québec (2006) s'intitule : Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement, puis elle renvoie aux directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Les objectifs de cette étude sont d'abord, de répertorier et ensuite d'analyser les pratiques existantes de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire du Québec afin de favoriser leur amélioration et leur adaptation aux besoins des individus visés et à ceux des organisations scolaires concernées (*Ibid.*, 2006). La recherche s'est effectuée auprès de 44 commissions scolaires répondantes et comprend plusieurs volets, dont l'envoi de

¹⁸ Dantzer et Goodall (1995, dans Poirel, 2009, p. 25) avaient déjà mentionné que « le terme de stress s'applique à la fois aux facteurs de l'environnement responsables (les stressors ou plus exactement les facteurs d'agression), à la réaction initiée par l'organisme pour tenter de contrecarrer les effets (la réaction de stress) et à l'état de délabrement dans lequel se trouve l'organisme (l'état de stress) ».

745 questionnaires aux accompagnés, avec un taux de réponse de 50 % ; 324 questionnaires destinés aux accompagnants, soit un taux de réponse de 40 % ; 664 questionnaires destinés aux aspirants, soit un taux de réponse de 49 %, et autre participant. L'étude mentionne notamment les faits suivants :

Au cours des dernières années [...], le Québec a souscrit à un mouvement de restructuration généralisée de son système scolaire [...] que les directrices et les directeurs tiennent une position stratégique dans la mise en œuvre des rénovations envisagées [...] que la direction de l'établissement y joue un rôle important [...] découle de ce mouvement de restructuration une modification profonde, voire une complexification, de la tâche des directrices et des directeurs des établissements scolaires (*Ibid.*, 2006, p. 9).

En rapport au contexte, l'étude précise que le personnel de direction a vécu de profondes transformations outre les changements démographiques, comme le vieillissement, la féminisation et l'accélération du remplacement. De plus, les cadres ont connu une complexification de leur tâche, et ce, dans un contexte de décroissance de la population scolaire au secteur jeune, de remise en question des pratiques professionnelles et de mutation de l'école (*Ibid.*, 2006). L'étude est ancrée dans une perspective pratique plutôt que théorique permettant d'offrir une description et une analyse de la situation des nouvelles directions d'établissement, leurs représentations et perceptions, leurs besoins et les caractéristiques des dispositifs de soutien et d'accompagnement vers une visée d'insertion professionnelle. Elle fait aussi ressortir les compétences liées à la fonction de direction d'établissement d'enseignement soit la compétence relationnelle, la compétence managériale, le leadership, le savoir-être, la dimension collective de la compétence, la métacompétence, les savoirs et les connaissances nécessaires et préalables au développement de toute compétence. L'étude spécifie que l'on accorde une importance capitale notamment à la compétence de leadership et à la compétence relationnelle. À celles-ci, on y ajoute les douze compétences professionnelles de l'enseignement qu'on qualifie adaptables et transférables reconnues dans le référentiel du Gouvernement du Québec pour assumer la fonction de direction d'établissement (Gouvernement du Québec, 2001). D'ailleurs, depuis cette recherche, d'autres travaux ont eu lieu sur le développement des compétences chez les directions d'établissements primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 2008b).

Ces deux études s'intéressent aux directions d'établissement d'enseignement. Une première porte sur les compétences des cadres dans le réseau collégial et une deuxième, sur les fonctions des directions d'établissement des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Au sein des deux études, il y a lieu d'observer la complexité du rôle et des fonctions de la direction d'établissement par la mouvance actuelle qui oblige le développement de nouvelles compétences dont les compétences interpersonnelles (Dejoux, 2013 ; Mintzberg, 2010). Bien que la deuxième étude porte exclusivement sur les ordres d'enseignement primaire et secondaire, il y a des raisons de croire que les mêmes préoccupations existent au sein du réseau collégial. Quand bien même que les configurations organisationnelles (Mintzberg, 2004) seraient différentes entre les ordres d'enseignement, il existe de grandes similitudes sur la structure et la dynamique des établissements. Par ailleurs, même si les structures des organisations sont variées et dépendantes de leurs environnements, il s'en dégage certains types de configuration structurelle, soit des idéaux types ou des catégories distinctes puis certaines régularités dynamiques liées à ces types de configuration (Mintzberg, 1998).

L'étude de Dubois et associés inc. (2012a) permet justement de poser la question puisque dans une perspective de professionnalisation auprès des cadres de direction du réseau collégial, les deux études permettent de rendre compte du besoin imminent de réduire la surcharge de travail et le stress professionnel. En ce sens, l'IE est fondée sur des habiletés qui peuvent amener la personne dirigeante à appréhender ou à développer des compétences émotionnelles dans un contexte professionnel, en réponse à certaines situations professionnelles qui nécessitent des changements. À titre d'exemple, mettre en place des mesures de gestion particulières pour permettre la réduction de la surcharge de travail. Dans le même ordre d'idée, Lhuillier (2006) mentionne que « l'analyse du travail émotionnel conduit à s'intéresser aux ressources nécessaires au développement des compétences émotionnelles et notamment à la fonction de régulation de la charge émotionnelle par les collectifs de travail » (p. 91). Considérant les deux dernières études, nous interrogeons la place de l'intelligence émotionnelle qui peut soutenir le travail des directrices ou des directeurs généraux. D'ailleurs, Schermerhorn, Hunt, Osborn et De Billy

(2010) mentionnent que « Le travail émotionnel [...], renvoie aux situations dans lesquelles une personne déploie des efforts pour manifester les émotions attendues par l'organisation lors des échanges interpersonnels qui ont lieu au travail » (p. 76). Ils précisent l'importance à accorder à l'IE et au processus émotionnel qui en découle en précisant que : « à une époque où les hiérarchies traditionnelles et les structures verticales cèdent la place aux relations latérales et aux structures collégiales, les compétences humaines telles que l'IE se révèlent primordiales » (*Ibid.*, p. 21).

Enfin, la troisième étude menée par l'OCDE (2008) confirme que la direction des établissements d'enseignement est une priorité de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans le monde entier. D'ailleurs, l'étude précise que les pays industrialisés cherchent à adapter leur système éducatif aux besoins de la société contemporaine, à combler les attentes de plus en plus croissantes envers les établissements et de soutenir ceux qui les dirigent (OCDE, 2008). Toujours selon l'OCDE (2008), il y a lieu d'offrir un soutien à celles et ceux qui exercent la fonction de direction à l'instant présent. Ainsi, cette étude reconnaît la place que doivent occuper les directions des établissements d'enseignement dans l'amélioration des résultats en l'occurrence sur la motivation et l'accompagnement des enseignantes et des enseignants quant à la valeur éducative des jeunes tout comme sur l'environnement et le climat de travail. Plusieurs pays se sont d'ailleurs orientés vers un mode de gestion qui commande une décentralisation. Ils ont par le fait même élargi l'autonomie et la responsabilisation des établissements dans leur prise de décisions en les rendant imputables ¹⁹ de leurs actions et redevables quant à l'obligation de la reddition de compte. L'autonomie ou la responsabilisation élargie, l'attention plus portée à la qualité de l'enseignement scolaire et aux résultats de diplomation, le vieillissement des directions en poste et la pénurie générale de candidats qualifiés pour assurer la relève sont des facteurs de taille pour réexaminer le rôle des directions d'établissement et de prendre les mesures qui s'imposent pour professionnaliser la fonction

¹⁹L'imputabilité est reconnue au sein de la société par le processus de reddition de compte accomplie par la direction assurant la gouvernance de l'organisation. Le devoir d'explication et de justification propre à la reddition de compte assure l'imputabilité qui permet l'attribution de la responsabilité et, dès lors, la sanction politique applicable, s'il y a lieu (OCDE, 2008).

de direction. D'après l'OCDE (2008), l'influence de ces nouvelles tendances sociétales et de ces réalités managériales modifie assurément la fonction des directions d'établissements d'enseignement. En effet, les directions subissent inmanquablement des changements au niveau de leurs pratiques ayant des responsabilités élargies quant à la gestion des ressources financières et humaines ainsi que du pilotage de l'établissement. L'OCDE (2008) soumet notamment certaines inquiétudes mondiales, à savoir que :

Les pays craignent que le rôle des chefs d'établissement conçu pour répondre aux besoins du passé ne soit plus adapté. Dans de nombreux pays, les chefs d'établissement sont accablés de travail ; beaucoup atteignent l'âge de la retraite et il est de plus en plus difficile de les remplacer. Les candidats possibles hésitent souvent à se présenter en raison des responsabilités excessives, d'une préparation et d'une formation insuffisantes, des perspectives d'évolution de carrière limitées et de l'inadéquation de l'accompagnement et des rémunérations. Du fait de ces évolutions, la direction des établissements scolaires est une priorité dans le système éducatif dans le monde entier. Les décideurs publics doivent renforcer de façon durable la qualité de cette fonction (p. 9).

Ainsi, l'étude de l'OCDE (2008) révèle que les directions ont besoin d'une formation spécifique pour faire face à l'élargissement et à la complexité des rôles et des responsabilités qui leur incombent. D'ailleurs, l'OCDE (2012a) souligne l'influence et l'importance du développement des compétences sur la vie des individus et les retombées positives de ces compétences sur leur santé. L'OCDE (2012b) mentionne notamment que les bouleversements en profondeur de l'emploi du XXI^e siècle²⁰ « entraînent une hausse de la demande de compétences particulières cognitives et interpersonnelles, et une diminution de la demande de compétences manuelles habituelles et de tâches physiques et répétitives » (p. 21). En somme, l'évolution de la structure de l'emploi chez différentes catégories de professions dont les directions et les cadres administratifs supérieurs réclament de nouvelles compétences interpersonnelles (OCDE, 2012b). Enfin, les conclusions de ces diverses études (Dubois et associés inc., 2012a ; Gouvernement du Québec, 2006 ; OCDE, 2008) montrent la nécessité de comprendre les compétences nécessaires pour la direction d'établissement scolaire du XXI^e siècle. Face à ce constat, la

²⁰Le profond bouleversement de la nature et de la structure de l'emploi au cours des dernières décennies s'est accompagné d'une évolution analogue de la demande des compétences dans les pays de l'OCDE et au-delà. (OCDE, 2012b, p. 20).

prochaine partie traite d'un nouveau paradigme de gestion, qui semble devenir un levier de changement pour les directions d'établissement scolaire.

2.2 L'évolution managériale vers une rupture des principes tayloriens

L'organisation du travail a connu des changements importants dans les pays occidentaux depuis une trentaine d'années. C'est donc en faisant référence à cette évolution managériale et en explorant plusieurs ouvrages fondamentaux (Aktouf, Boiral, Ebrahimi et Saives, 2012 ; Bédard, Ebrahimi et Saives, 2011 ; Plane, 2012, 2013) qu'ont été répertoriées les théories et management des organisations (Plane, 2012, 2013) à (annexe II). L'étude de ces théories du management des organisations selon le modèle taylorisme et fordisme permet de mieux comprendre l'évolution des modes de gestion et par le fait même, les différentes logiques administratives ainsi que les traditions de recherche. À travers l'étude scientifique du travail humain dans les organisations, Taylor a conçu un modèle d'organisation qui se distingue, notamment par un courant rationnel et mécaniste du phénomène organisationnel. Ce modèle démontre certaines limites dont une vision appauvrie du potentiel humain qui repose sur le postulat implicite à l'idée d'une dichotomie stricte entre le cerveau et les mains humaines (Plane, 2012, 2013). À l'ère de la postmodernité (Lyotard, 1979) et face à la montée de la complexité et de l'évènementiel dans les situations professionnelles, tout porte à croire que nous passons d'une prescription taylorienne à une prescription de subjectivité « pour satisfaire aux exigences relationnelles prescrites » (Le Boterf, 2013, p. 63). Plusieurs nouvelles méthodes de gestion introduites par les dirigeants, dont l'évaluation individualisée des performances impose une concurrence généralisée entre les organisations et même entre les collègues. Dejours (2015) constate que cette dernière a réussi à fracturer toutes les formes d'entraide, de prévenance, de savoir-vivre et de solidarité entre les travailleurs, et défait l'esprit de coopération. Sur la base de ses données théoriques, des expérimentations ont été menées dans plusieurs entreprises françaises auprès de directions qui ont souhaité être accompagnées par un groupe de chercheurs pour entreprendre des transformations en profondeur de leur organisation du travail, et ce, afin d'élucider ce problème relationnel entre les personnes. D'après Dejours (2015), le chacun pour soi et la lutte de chacun contre tous a entraîné les

problématiques dont « une explosion des pathologies de surcharge (trouble musculo-squelettique, karôshi, burn-out, dopage), de l'autre qui entraîne un affaiblissement considérable des solidarités [...] qui à leur tour vont devoir payer leur tribut à la souffrance et à la pathologie mentale » (p. 18). Selon les résultats de ses diverses enquêtes de terrain, Dejours (2015) prétend que la situation relevée, dont les dérives, est grave sur le plan humain et similaire dans un bon nombre d'entreprises, tous secteurs confondus. Les problématiques managériales augmentent et elles sont de plus en plus associées à une gestion qui ne tient pas compte de l'IE en milieu de travail (Abord de Châtillon, Bachelard et Carpentier, 2012). Le Boterf (2010), quant à lui, soulève des défis à relever :

Un des défis probables du cadre du futur sera de savoir gérer des investissements personnels, tout en sachant fixer des limites à la charge émotionnelle et cognitive qui en découle, de s'intéresser réellement et non superficiellement à la vie de ses collaborateurs tout en respectant leur intimité : un défi majeur et loin d'être simple (p. 50).

Le Boterf (2010, 2013) propose une modélisation du processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence dans sa pratique professionnelle en mobilisant des ressources, dont le savoir-faire relationnel, et les ressources émotionnelles. Cette récente conception managériale qui s'introduit par une logique de compétences vaut la peine d'être explorée comme nouveau paradigme de gestion. En somme, les problématiques managériales sont en croissance et celles-ci émergent de plus en plus de situations professionnelles qui interrogent la place qu'occupe l'IE dans le savoir agir compétent d'une direction en milieu collégial et l'impact sur la qualité des relations puis la satisfaction qu'elles apportent (Kotsou, 2012, 2016). De plus, Kotsou (2012, 2016) confirme que : « les habiletés sélectionnées ont un effet fort et consistant sur des variables fondamentales comme la santé physique et mentale ou sur les relations sociales » (p. 52).

Par conséquent, les prochaines lignes rapportent certaines critiques d'auteurs qui semblent attribuer une importance à l'IE et à ses dimensions en situation professionnelle.

2.3 Le déficit de l'intelligence émotionnelle et son usage socioprofessionnel

Dans le cadre de cette recherche, l'usage socioprofessionnel renvoie aux professions ou certaines catégories professionnelles adjacentes et fait référence au cadre dirigeant²¹ suivant toutes les sphères managériales. Il s'agit de faire ressortir certaines problématiques ou des activités professionnelles qui laissent présager un déficit de l'IE en situation professionnelle. Le déficit émotionnel peut se traduire par différents comportements (savoir-faire), attitudes (savoir-être, savoir agir émotionnel) ou troubles qui démontrent une incapacité ou des difficultés à agir sur le plan émotionnel en réponse à une situation professionnelle à gérer. À titre d'exemple, l'alexithymie²² ou le silence des émotions est un trouble qui affecte environ 15 % de la population (Berthoz, 2004). D'après Berthoz (2004) « Près d'une personne sur sept est alexithymique. Cette incapacité d'exprimer ses émotions par des mots résulte d'une connexion déficiente entre les centres cérébraux de l'émotion où naît l'émotion et ceux où elle est perçue » (p. 56). En terme de résultats de recherche, Berthoz (2004) mentionne que :

Pourtant, si l'on mesure les paramètres physiologiques du patient, ses battements cardiaques ou la présence de sueur à la surface de sa peau, on constate que des émotions sont bien présentes, puisqu'elles déclenchent des manifestations physiologiques. Tout se passe comme si la personne ne pouvait en prendre conscience ni les exprimer. [...] Depuis 30 ans, on s'interroge sur les causes de ce trouble, dont les conséquences sont parfois très handicapantes (p. 56).

Par ailleurs, l'étude de Lhuillier (2006) relève un nombre tacite de problématiques telles que le stress au travail, la peur dans les situations professionnelles à risque, la souffrance au travail, l'imprévisibilité dont l'urgence accentue encore les difficultés, l'impuissance, la répulsion et le dégoût, la contagion émotionnelle, entre autres. C'est à partir d'une psychologie sociale clinique du travail que Lhuillier met en dialogue la

²¹ Le cadre dirigeant est le cadre réunissant les conditions cumulatives suivantes : grande indépendance dans l'organisation de son emploi du temps, pouvoir de prendre des décisions de façon largement « autonome », percevant une rémunération se situant dans les niveaux les plus élevés des systèmes de rémunération en vigueur dans l'entreprise. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.village-justice.com/articles/evolution-notion-cadre-dirigeant,17719>> Consulté en février 2016.

²² L'alexithymie est un défaut de « mentalisation » des émotions : les sensations corporelles sont peu ou pas associées à des états mentaux. Il faut vraisemblablement en chercher les causes dans la prime enfance. L'alexithymique ne peut exprimer ce qu'il ressent. Les émotions, élaborées dans la zone « limbique » de son cerveau n'accèdent pas à la conscience (Berthoz, 2004, p. 57).

pluridisciplinarité de manière à alimenter des débats et des controverses, car les enjeux scientifiques exigent la clarification de significations conceptuelles attachées à ce qui fait figure de mots clés dans les travaux de recherche tels que la subjectivité, la santé, le travail, la souffrance, le pouvoir d'agir (Clot, Lhuilier et Béguin, 2010). Par conséquent, les risques psychosociaux sont souvent résumés par simplicité sous le terme de stress, qui n'est en fait qu'une manifestation de ce risque en entreprise. Ils recouvrent en réalité des risques professionnels d'origine et de nature variée, qui mettent en jeu l'intégrité physique et la santé mentale des salariés et ont, par conséquent, un impact sur le bon fonctionnement des organisations. Abord de Châtillon et *al.* (2012) les qualifient de psychosociaux, car ils sont à l'interface de l'individu (la psycho) et de sa situation de travail. À ce titre, figure le mal-être au travail, l'épuisement professionnel, la souffrance, les idées suicidaires, les abus de drogue, entre autres. D'autres indices de dysfonctionnements organisationnels, par exemple l'absentéisme, la démobilisation, les conflits intergénérationnels, le harcèlement, la désaffection des talents illustrent les écarts qui ne cessent de se creuser entre les personnes et les organisations (Abord de Châtillon et *al.* 2012). Or, Ben Hassel et Raveleau (2010) font remarquer une certaine évolution qui se traduit par une régression au sein des organisations.

On constate apparemment une forte régression dans l'humanité des organisations. Dans un monde [...], les objectifs de productivité et les méthodes de management poussent les salariés jusqu'au bout de leurs limites. Jamais maladies, accidents du travail n'ont atteint un tel niveau (p. 17).

Cette conclusion, se veut une contribution interculturelle qui provient d'auteurs francophones réunis lors du congrès de l'Association Francophone pour le savoir (ACFAS) en mai 2008 qui s'interrogeaient sur l'évolution de la profession de dirigeants afin d'identifier les pratiques managériales qui mobilisent l'intelligence en milieu de travail (*Ibid.*, 2010). Dans son étude auprès de dirigeants européens, Dejours (2015) relève que :

La législation²³ a évolué en réponse à l'aggravation des pathologies de surcharge (troubles musculo-squelettiques, burn-out, karôshi, dopage), des pathologies post-traumatiques, du harcèlement, des dépressions, des tentatives de suicides et des suicides, jusque sur les lieux de travail (p. 188).

²³ La loi de 2002, puis l'accord cadre européen de 2004 et l'accord-cadre français sur le stress au travail de juillet 2008 ont formulé des recommandations à l'endroit des directions et des responsables des ressources humaines (Dejours, 2015, p. 188).

Puis, Kets de Vries (2002) étudie plus spécifiquement le comportement des dirigeantes et des dirigeants dans le contexte de l'entreprise en utilisant des concepts issus du paradigme clinique qui interdit de se fier à ce qui est directement observable, de manière à comprendre tous les comportements, si irrationnels qu'ils soient²⁴. Selon Kets de Vries (2002), le dirigeant quel que soit son niveau hiérarchique a des attributs du psychiatre inhérent aux services sociaux, il doit comprendre les émotions de ses subordonnés, les mettre en confiance et en sécurité, créer un environnement sûr et accueillant pour son équipe. En d'autres mots, cet attachement à la « générativité » est primordial à l'apprentissage collectif (Kets de Vries, 2002, p. 107). D'après Kierstead (1999, dans Brunet, 2004, p. 8) « Plusieurs études scientifiques mettent en lumière que la principale cause d'échec au travail, chez des gestionnaires, vient du manque de contrôle ou de connaissance de leurs propres émotions et de celles des autres ». Depuis un certain nombre d'années, Brunet (2004), professeur en psychologie du travail participe avec des groupes de recherche de type collaboratif sur des domaines de spécialités dont le climat de travail, les comportements de violence au travail, la gestion des paradoxes et l'évaluation des compétences des gestionnaires scolaires. Ses études démontrent notamment les problématiques relationnelles et organisationnelles des directions qui sont préoccupantes au sein des établissements scolaires québécois sans toutefois aborder l'émergence d'un concept tel que l'intelligence émotionnelle comme voie d'approfondissement. Leur troisième équipe de recherche a notamment poursuivi leur recherche sur les structures relationnelles au travail en s'appuyant sur une centaine de groupes informels (Brunet et Savoie, 2003). Il y a lieu de croire que les résultats de notre recherche sur l'IE apporteront des pistes de réflexion et d'approfondissement intéressantes pour le mieux-être d'un climat de travail en milieu scolaire.

Cet intérêt considérable pour les émotions est aussi présent dans la communauté scientifique, car on y décèle un certain nombre de problématiques. D'ailleurs, la littérature

²⁴ Le paradigme repose sur certains postulats : 1) Tout comportement, si bizarre soit-il s'explique. 2) Des motivations inconscientes : il existe des aspects du caractère de chacun qui se situent au-delà de sa perception consciente. 3) Le contenu des processus inter et intrapersonnels : chacun est le produit de son passé (Kets de Vries, 2002).

abonde d'initiatives visant à déterminer les composantes de l'IE qui sont associées à l'aptitude à diriger efficacement ou à un contexte de gestion, dont les études suivantes : Bar-On (1997) ; Bobot (2010) ; Brody (2004) ; Fernandez-Berrocal et Extremera (2006) ; Hedlund et Sternberg (2000) ; Kotzé et Venter (2011) ; Kreitz (2009) ; Mayer, Caruso et Salovey (2000) ; Mayer, Caruso, Salovey et Gill (2001) ; Mayer, Caruso, Salovey et Sitarenios, (2003) ; Mayer, Perkins, Caruso et Salovey (2001) ; Mayer et Salovey (1997) ; Mignonac, Gond et Herrbach (2003) ; Salovey et Mayer (1990). D'un point de vue empirique, les psychologues ont été les premiers à proposer des opérationnalisations du concept de l'IE. Ainsi, Salovey et Mayer (1990) ont introduit un instrument de mesure permettant de définir et d'évaluer leur représentation de la CE. Adoptant une perspective quantitative Mayer, Caruso et Salovey (2000) mettent au point des épreuves de performance : le MEIS et le MSCEIT²⁵ pour établir la validité psychométrique du construit de l'IE, et ce, pour des recherches à plus grande échelle. Le MSCEIT a atteint une fiabilité raisonnable, et l'analyse factorielle a soutenu les modèles théoriques de l'IE (Mayer *et al.*, 2003). Le processus de validation du construit est confirmé par les auteurs sur certaines des composantes alors que l'unicité du construit est critiquée par d'autres dans des épreuves de performance (Lator, 2006). Bar-On (1997, 2006) est un autre précurseur de l'approche quantitative pour étudier les premières mesures du quotient émotionnel (QE). Sur la base d'une recherche empirique concernant les différences au niveau de l'IE entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public, Kotzé et Venter (2011) ont utilisé les outils de Bar-On soit le QE pour mesurer l'IE, tandis que pour déterminer l'efficacité de la direction, ils ont utilisé le *Leadership Behaviour Inventory de Spangenberg et Theron* auprès de 114 dirigeants au niveau des cadres intermédiaires en Afrique du Sud. Ces approches méthodologiques permettent particulièrement de mesurer les effets de causalité entre l'IE, la performance ou l'efficacité chez une population plus grande.

Ajoutons que d'autres études s'intéressent également au concept des émotions : Avier (2013) ; Blanchfield et Ladd (2014) ; Chanlat (2003) ; Cornelius (2000) ; Haag et

²⁵ Le MSCEIT-The Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test, version corrigée du MEIS, the Multi factor Emotional Intelligence Scale (Mayer *et al.* 2000).

Laroche (2009). Par une recherche qualitative longitudinale qui s'appuie sur une approche biographique de 16 managers publics, Avier (2013) vise à comprendre pour reconstruire la rationalité de la conduite humaine en situation, partant du postulat défendu par la sociologie clinique selon lequel l'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet (De Gaulejac, 2007). Cette méthode permet l'étude d'un monde social à travers les représentations de ses acteurs, et d'après Bertaux (2010) cette méthode ouvre la possibilité pour le chercheur d'observer les mutations organisationnelles profondes et vécues puis transcrites par le regard des informateurs. Dans une étude qualitative sur le rôle des émotions dans le secret des comités de direction auprès de 40 directions, Haag et Laroche (2009) cherchent à comprendre comment l'IE du dirigeant influence la réaction du comité de direction face à des problématiques difficiles. Puisque le modèle théorique préconisé, à savoir le modèle de contagion émotionnelle, doit correspondre à une population de dirigeants émotionnellement intelligents ; les dirigeants ont dû remplir un test autoévaluatif de l'IE, l'adaptation francophone de l'EIS (*Emotional Intelligence Scale*) par Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden et Dornheim (1998) pour des fins de sélection. Selon la méthodologie exposée, celle-ci reflète plutôt une approche mixte innovatrice, car elle introduit un processus de sélection qui repose sur un test de l'IE, nécessaire pour le modèle théorique proposé. Ce modèle apparaît intéressant, car il est en effet établi que l'état émotionnel influe sur la qualité des décisions managériales (Haag et Laroche, 2009).

La recension des écrits permet de constater qu'il y a un plus petit nombre d'études qui s'intéressent à l'association entre CE et pratiques de gestion, dont celles de Bender, Dejoux et Wechtler (2009) ; Dejoux et Wechtler (2012). L'approche sur les CE émerge des travaux de recherche des neurobiologistes (Damasio, 1995) qui confirment que les émotions ont un effet direct sur le comportement. C'est à partir de l'étude de Phineas Gage que Damasio (1995) a reconnu scientifiquement le rôle des émotions dans le raisonnement et la prise de décision. Or, Damasio et Blanc (2009) mentionnent que « les pulsions biologiques et les émotions peuvent réellement influencer les processus de prise de décision » (p. 247). Damasio (1995) et Damasio et Blanc (2009) explicitent l'importance de la mémoire émotionnelle qui devient une aide éventuelle au processus de décision. Selon

Garneau (2001), tout personnel de direction aurait intérêt à développer les émotions comme ressource essentielle, c'est-à-dire sa capacité de reconnaître et utiliser ses émotions puis ses sentiments pour exercer vraiment le leadership nécessaire investi d'un pouvoir officiel. En ce sens, Lafortune et Gendron (2009) interrogent les conditions essentielles et les CE dans l'accompagnement au changement, en réunissant plusieurs chercheurs sur l'importance du développement de CE en milieu scolaire. Adoptant une perspective quantitative, Bender *et al.* (2009) visent à tester l'hypothèse de relations entre orientations de carrière, compétences de carrière et CE en faisant passer 250 questionnaires à une population d'adultes actifs engagés dans divers cycles de formation. Les travaux de Dejoux et Wechtler (2012) portent sur les CE et motivations de carrière comme déterminants de l'adaptation à l'international. Avec une perspective quantitative auprès d'un échantillon composé de 269 directions d'Alliances françaises réparties dans le monde ; les résultats démontrent l'intérêt de prendre en compte les CE avant une mobilité internationale. Dans leur étude, elles soutiennent que « d'un point de vue managérial, nous mettons l'intérêt de la prise en compte de l'IE pour les DRH dans les processus de sélection pour des mobilités internationales » (*Ibid.*, p. 61). Letor (2006) mentionne que la définition de l'IE n'est pas stabilisée et prétend « que pour avancer dans cette démarche la définition des CE doit elle-même faire l'objet de recherches spécifiques » (p. 9). En effet, les études relatives à l'IE ont été réalisées essentiellement dans des organisations du secteur privé ou public dans un contexte nord-américain ou européen.

En partie, les études nommées précédemment émergent d'approches quantitatives alors, il semble qu'il existe peu de recherche empirique qui analyse l'exercice des compétences émotionnelles en situation professionnelle par les directrices et directeurs généraux des cégeps au Québec. Considérant l'importance des compétences humaines sous lesquelles reposent les fondements de l'IE, il y a lieu de comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général l'amène à exercer ses CE en situation professionnelle. Nous interrogeons ainsi la place qu'occupe l'IE parmi les compétences managériales. L'examen des études nommées précédemment démontre que la dimension émotionnelle dans le cadre des pratiques de gestion en milieu collégial est un

champ de recherche en émergence (Pharand et Doucet, 2013), peu d'études au Québec portent sur la place de l'IE chez les hors-cadres ou chez les cadres de direction en éducation, et ce, plus spécifiquement dans les cégeps au Québec, c'est la raison pour laquelle nous proposons une recherche exploratoire.

3 PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE

Tout compte fait, le problème de recherche se pose par le travail du personnel de direction qui est difficile à cerner, l'imprécision du rôle des cadres, l'impact de la qualité des relations interpersonnelles, l'importante charge de travail et le stress qui en découle, les réalités structurelles et personnalisées des cégeps sont des préoccupations maintes fois nommées dans la littérature consultée. À la lumière de la recension des écrits, il nous semble prédominant pour le personnel de direction de comprendre ce qu'est l'intelligence émotionnelle, mais aussi de reconnaître l'essentialité des compétences émotionnelles au sein de leur pratique. D'où le problème de recherche qui s'articule par la question de recherche.

3.1 Question de recherche

Le travail réel des cadres, des directrices et des directeurs généraux est difficile à cerner malgré la position stratégique qu'ils occupent et les responsabilités qu'ils assument au sein des établissements scolaires. Les travaux menés en psychologie et en neurosciences sur l'IE ou autres sujets s'y rapprochant fournissent des clés de lecture inédite et pertinente pour mieux comprendre l'intelligibilité du modèle théorique ainsi que le sens de certaines conduites qui en émerge. Ces travaux apportent un éclairage sur le développement de l'IE, un impératif pour les organisations (Chanlat, 2003), car « les émotions font aujourd'hui recette dans l'univers de la gestion » (p. 128). Or, considérant :

- l'évolution du travail des cadres, la complexification de leur tâche, leur rôle et leurs fonctions (Dubois et associés inc., 2012a ; Gouvernement du Québec, 2006 ; OCDE, 2008) ;
- l'accroissement des problématiques liées à la santé psychologique au travail ;

- les nouvelles formes de gestion qui en découlent et qui viennent modifier leur manière de travailler et de s'engager dans le travail pouvant même mener à des conduites paradoxales, à une charge de travail excessive, à des relations professionnelles difficiles, et à une mise à distance dans leur rapport à l'autre ;
- les rapports humains, dont les liens de confiance et de collaboration qui représente un risque de conflit au sein du personnel ;

Il y a lieu de comprendre la place qu'occupe l'IE chez les directrices et les directeurs généraux dans les cégeps. Puis, la pertinence sociale et la pertinence scientifique ont permis de poser la question de recherche.

Comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ?

En réponse à cette question, cette étude souhaite contribuer à enrichir le champ de recherche sur l'intelligence émotionnelle et poursuivre la réflexion sur l'intérêt de prendre en compte les CE dans un contexte de travail professionnel afin d'en extraire des préconisations théoriques et managériales. Un objectif général et deux objectifs spécifiques en découlent.

3.2 Objectif général et objectifs spécifiques de recherche

L'objectif général de recherche indique l'intention de l'étude dont l'idée principale, puis les deux objectifs spécifiques précisent la démarche utilisée pour étudier le problème de recherche. Dans le cadre de cette recherche, les objectifs de recherche sont :

- Objectif général : Comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice et du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle.
- Objectifs spécifiques : 1) Repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences. 2) Identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

4 EN RÉSUMÉ

Cette thèse vise à comprendre comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle. De cette question de recherche découle l'objectif général : comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. Puis, les deux objectifs spécifiques de recherche : 1) repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences ; 2) identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

Les Cégeps sont aux prises avec les mutations du travail : l'évolution des fonctions attendues d'une direction oeuvrant au collégial, la complexité de la gestion administrative, les défis de restructuration, l'internationalisation, la gestion de personnes et d'équipes multidisciplinaires puis des enjeux propres au développement de la région. La fonction de dirigeant comporte de multiples aspects relationnels et interpersonnels pour lesquels les CE s'avèrent fondamentales (Kotsou, 2012). Kotsou (2012) confirme qu'une personne qui développe son IE sera amenée à mettre ces compétences émotionnelles en pratique. En ce sens, l'étude quantitative de Kotsou, Nelis, Grégoire et Mikolajczak, Moïra (2011) auprès de cent trente-deux participants suggère que les CE peuvent être améliorées, avec des prestations efficaces sur le fonctionnement personnel et interpersonnel durable pendant au moins un an. D'après Chanlat (2003), le monde de la gestion s'intéresse de plus en plus aux phénomènes liés aux émotions, notamment en Amérique du Nord.

Il y a lieu de penser que ces nouvelles connaissances auront une influence sur les compétences managériales en vue de contribuer à l'évolution des pratiques du XXI^e siècle du personnel d'encadrement des cégeps. C'est pourquoi, il y a lieu d'avoir une meilleure compréhension sur la portée de l'IE vers l'agir compétent des directrices et des directeurs généraux en milieu collégial. Par voie de conséquence, une meilleure connaissance de cette réalité permettra peut-être de formuler des recommandations quant à l'interrelation entre la

recherche, la pratique et la formation, visant à démontrer l'effet d'une pratique managériale qui exerce les CE en situation professionnelle.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel, ce qui permettra de préciser l'objet de cette recherche et de fournir les assises théoriques qui vont présider à nos choix méthodologiques exposés au chapitre trois. (Fortin, Côté et Filion, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016).

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel renvoie à l'usage de certains construits ou concept emprunté à plusieurs univers scientifiques jugés complémentaires par rapport à l'objet de la recherche. Plus particulièrement pour cette recherche, ce cadre repose sur deux concepts théoriques : 1) l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997) ; et 2) le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence (Le Boterf, 2013). L'interrelation qui émerge de ces deux concepts nous conduit à un construit pragmatique : les compétences émotionnelles (Mikolajczak *et al.* 2014). Sur le plan théorique, la recherche s'appuie sur un modèle plutôt fonctionnaliste et opératoire issu des travaux de Le Boterf (2010, 2013). Ce modèle est en accord avec l'évolution des contextes et des situations de travail et permet de travailler sur la compréhension de l'action en tenant compte du guidage émotionnel ²⁶ (Le Boterf, 2013).

À l'instar de Kotsou (2012, 2016) et Mikolajczak *et al.* (2014) nous retenons le modèle théorique de Mayer et Salovey (1997) sur l'intelligence émotionnelle (IE) puisque ce modèle a ouvert le champ à de nombreuses recherches pluridisciplinaires dans le domaine des émotions. Le modèle de l'IE est fondé sur des habiletés qui amènent la personne à développer des compétences émotionnelles (CE) dans un contexte professionnel. Ce modèle semble applicable dans une organisation de manière opérationnelle puisqu'il informe sur les compétences à développer. Mikolajczak *et al.* (2014), ont développé un modèle de CE qui est fondé sur une logique de cinq compétences de base, autour duquel s'articulent les compétences intrapersonnelles et les compétences interpersonnelles. Dans la littérature, il semble y avoir un consensus autour de l'idée que « les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (*Ibid.*, p. 7). Par ailleurs, le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence (Le Boterf, 2013) reconnaît à son tour l'IE comme ressource.

²⁶ Plusieurs études, dont celles de Damasio (1995, 2009) démontrent à quel point nos décisions les plus rationnelles sont orientées par des émotions qui peuvent les faciliter si nous savons écouter les signaux qu'elles émettent. Damasio (1995, dans Le Boterf, 2013, p. 117).

1. LE CONCEPT DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Ce sont les études en sciences cognitives qui ont permis d'identifier où se loge l'apport du traitement des émotions, de là est né le concept de l'IE. Dans les dictionnaires du XVII^e et du XVIII^e siècle, l'on décrit les émotions en termes de mouvement, et ce, avec un vocabulaire comportemental, puis on lui reconnaît aussi un caractère subjectif, en faisant référence à des mouvements de l'âme, traduits à des états subjectifs internes (Belzung, 2007). Le mot émotion vient du latin *emovere* (enlever), *emotum* (secouer) et de *movere* (se mouvoir). Selon l'étymologie, les émotions produisent donc des changements psychiques ou comportementaux, mais renvoient aussi à un état d'ébranlement, c'est-à-dire être secoué (*Ibid.*, 2007). Belzung (2007) mentionne que « ces états internes peuvent être positifs (plaisir, joie) ou négatifs (dégoût, anxiété, agression) ; les comportements associés sont respectivement des comportements d'approche ou d'évitement » (p. 14). Dans son étude, Bobot (2010) soutient que « les avancées en neurosciences et les récents progrès techniques de l'imagerie fonctionnelle ont permis d'en savoir plus sur les bases neurales de l'émotion et le fonctionnement du cerveau fournissant ainsi les bases indispensables pour aborder la complexité des phénomènes affectifs » (p. 408). Les travaux de Berthoz et Grosbras (1999) portant sur les sciences cognitives soutiennent que l'intelligence des situations est aussi une IE alors que les travaux de Damasio et Blanc (2009) et de Damasio et Fidel (2012) en neurosciences, confirment que l'intelligence de la situation passera par l'intuition, par la composante émotionnelle. Avier (2013) ajoute que c'est à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle que les sciences cognitives permettent à l'émotion de « gagner ses galons » dans le champ de la décision. En ce sens, les travaux en neurosciences de Damasio (1995) portent sur l'étude des bases neuronales de la cognition et du comportement. Ils ont permis d'identifier les sites neuronaux impliqués dans le processus de décision et de démontrer que les émotions sont impliquées dans la prise de décision. En somme, pour Damasio et Fidel (2012) les notions émotion et raison ne peuvent être dissociées et s'articulent comme les deux composantes d'une seule entité psychologique c'est-à-dire que « la capacité d'exprimer et ressentir des émotions est indispensable à la mise en place des comportements rationnels » (p. 9). En d'autres mots, toute décision rationnelle ne peut être prise sans intervention de l'émotion (Avier, 2013).

L'IE demeure une notion relative qui suscite un débat considérable au sujet de sa définition et de sa structure factorielle d'après Kotzé et Venter (2011) ; Letor (2006) ; Mikolajzak et *al.* (2014). Pour ces auteurs, les émotions sont présentes dans toutes les sphères d'activités humaines et donc même le monde du travail n'y échappe pas. L'approfondissement de la compréhension du concept de l'IE porte d'abord sur la clarification du concept de l'IE à partir de sa définition ainsi que de ses dimensions. Certains concepts sont complexes et obligent même à décomposer certaines dimensions en composantes avant d'arriver aux indicateurs (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Dépelteau (2003) définit les dimensions comme étant des composantes de concepts qu'on veut observer. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), « Construire un concept consiste d'abord à déterminer les dimensions qui le constituent et par lesquelles il rend compte du réel » (p. 122). D'une dimension peut découler plusieurs composantes qui démontre l'articulation du concept. « Tandis que les composantes sont des sous-parties des dimensions. Elles servent à faciliter l'observation des dimensions plus complexes » (Dépelteau, 2003, p. 187). Au fil du temps, diverses définitions ont été données au concept de l'IE. Néanmoins, nous remarquons que les auteurs subséquents qui ont travaillé sur ce concept donnent allégeance au concept originaire de Salovey et Mayer (1990) qui émerge de la psychologie, dans leurs recherches.

1.1 Le modèle de l'intelligence émotionnelle : définition et axes de compétences

Salovey et Mayer (1989) définissent l'IE comme : « l'habileté à guider les émotions de soi et des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir » (p. 189). Au fil du temps, cette définition et d'autres composantes sémantiques ont émergé et semblent avoir appauvri le sens en parlant davantage de la perception et de la régulation de l'émotion en omettant d'introduire la notion des sentiments. D'après Belzung (2007), « le sentiment se distingue de l'émotion dans le sens qu'il désigne plus particulièrement la composante subjective, ressentie, de l'émotion et ne concerne pas les composantes comportementales et physiologiques » (p. 15). Mayer et Salovey (1997) proposent alors une nouvelle définition qui corrige ces problèmes de compréhension. Cette nouvelle définition est maintenue par Mayer, Salovey et Caruso (2004) :

Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion ; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought ; the ability to understand emotion and emotionnel knowledge ; and the ability to regulate emotions to promote emotionnel and intellectual growth (p. 10)²⁷.

Le concept de l'IE, présenté par Salovey et Mayer (1990) puis Mayer et Salovey (1995) s'articule autour de trois groupes de CE qui comporte chacun deux dimensions. Les dimensions d'un concept se traduisent par les axes qui le définissent (Van Campenhoutt et Quivy, 2011).

- Le premier groupe : les CE tournées vers soi qui mesure deux dimensions : l'évaluation de ses propres émotions et la régulation de ses propres émotions.
- Le deuxième groupe : les CE tournées vers les autres qui mesure deux dimensions : l'évaluation des émotions chez les autres et la régulation des émotions chez les autres.
- Le troisième groupe : les CE tournées vers l'action qui mesure deux dimensions : l'expression des émotions et l'utilisation des émotions dans la résolution de problèmes (Bender *et al.*, 2009, p. 23).

Puis, en 1997, Mayer et Salovey transforment ce concept en un construit de quatre compétences parfois désignées à titre de « quatre branches » dans la littérature : « la première branche : identifier ses émotions, la deuxième : utiliser ses émotions, la troisième : comprendre ses émotions et la quatrième : gérer ses émotions » (p. 11). Ce modèle d'IE évolue et se présente maintenant par quatre axes de compétences : 1) la perception et l'expression des émotions ; 2) la compréhension et l'analyse des émotions ; 3) la régulation réflexive des émotions ; 4) l'utilisation des émotions (Mayer et Salovey, 1997). Ces quatre axes se développent suivant quatre niveaux²⁸, du plus élémentaire et particulier, au plus complexe et général. En d'autres mots, l'IE est l'habileté qui permet d'appréhender ou de développer les CE. Au tableau 1, nous présentons le modèle d'IE (Mayer et Salovey, 1997, p. 11) reproduit par Letor (2006) où l'IE est définie comme un ensemble d'habiletés.

²⁷ Traduction libre : L'intelligence émotionnelle implique la capacité à percevoir avec exactitude, évaluer et exprimer l'émotion ; la capacité d'accéder et/ou de générer des sentiments quand ils facilitent la pensée ; la capacité de comprendre l'émotion et la connaissance émotionnelle ; et la capacité de réguler les émotions pour favoriser la croissance émotionnelle et intellectuelle.

²⁸ Il est à noter que ces niveaux correspondent également à des étapes de développement dans la construction de cette intelligence chez l'enfant (Letor, 2006 ; Mayer et Salovey, 1997).

Tableau 1

Le modèle d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey, 1997

Intelligence émotionnelle				
Axes/ Niveaux	Perception, évaluation et expression des émotions	Compréhension et analyse des émotions, l'emploi de la connaissance émotionnelle	Régulation réflexive des émotions ou Gestion des émotions	Utilisation des émotions
1.	Habilité (H.) à identifier les émotions, les sentiments et les pensées associées	H. à nommer les émotions, à reconnaître les relations entre les mots et émotions	H. à être ouvert aux sentiments tant aux sentiments agréables que désagréables	Les émotions influencent la pensée en attirant l'attention sur des informations importantes
2.	H. à identifier les émotions des autres personnes, et autres expressions (artistiques), le langage, les sons, l'apparence, le comportement	H. à interpréter les significations des émotions en les mettant en relation avec des événements. ex. tel que la tristesse accompagne souvent une perte	H. à s'engager ou de se détacher d'une émotion, en fonction de son caractère informatif ou l'utilité jugée réfléchie	Les émotions sont suffisamment claires et disponibles de telle sorte qu'elles peuvent être générées comme aide au jugement et à la mémoire concernant les sentiments
3.	H. à exprimer les émotions avec précision, ses besoins en relation avec les sentiments	H. à comprendre les sentiments complexes simultanés (ex. amour, haine), ou des émotions combinées (ex. crainte perçu comme un mélange de peur et de surprise)	H. à contrôler de manière réflexive les émotions de soi-même et des autres selon qu'elles soient claires, typiques, influençables ou raisonnables	Les changements d'humeur modifient la perspective individuelle : de l'optimisme au pessimisme, encourageant la considération de multiples points de vue dans la planification des actions
4.	H. à discriminer l'expression des sentiments : le vrai du faux, l'honnête du malhonnête	H. à reconnaître les transitions probables entre émotions. (ex. comme le passage de la colère à la satisfaction ou de la colère à la honte)	H. à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives sans trop réprimer ou exagérer l'information qu'elles contiennent	Les états émotionnels encouragent de façon différentielle, l'approche de problèmes spécifiques. Ex. le bonheur facilite le raisonnement inductif et la créativité

Source : Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (5), 1-38.

Ce modèle comporte les 4 axes nommés précédemment disposés en colonnes tandis que les rangs décrivent les niveaux de complexité allant du plus simple (niveau 1) au plus complexe (niveau 4). Dans son étude, Letor (2006) soutient que « ce construit renvoie essentiellement à des habiletés, à des processus mentaux qui mettent en évidence les aspects symboliques et de production de connaissance, tout en rendant compte des fonctions d'adaptation et de résolution de problèmes » (p. 8). En ce sens, Letor (2006) interprète que Mayer et Salovey (1997) « semblent préférer une conception de l'intelligence référée à un objet émotionnel, mais décontextualisée et indépendante des situations dans lesquelles elle est mobilisée » (p. 8). Avec cet ordre de pensée, Letor (2006) relève la difficulté des chercheurs à vouloir définir une habileté indépendante du contexte d'action, et ce, en reconnaissant que l'adéquation des réponses émotionnelles, dans leur test, est dépendante de ces contextes.

Dans le cadre de cette étude, la filiation du modèle de l'IE avec le modèle du savoir agir avec compétence de Le Boterf (2013) permet justement d'ajouter la notion de contextualisation pour répondre à la question de recherche qui interroge l'exercice des compétences émotionnelles en situation professionnelle. Le Boterf (2013) définit la situation professionnelle comme étant « une activité clé à laquelle sont associés un ensemble de critères de réalisation ou (d'exigences professionnelles) » (p. 76). La situation est le point de départ qui mobilise les schèmes opératoires de l'agir compétent situé. Les éléments constitutifs font référence aux 4 composantes du modèle de l'agir compétent : 1) la situation professionnelle ; 2) le résultat ; 3) les exigences professionnelles ou les critères de réalisation ; 4) les ressources internes et externes (*Ibid.*, 2013). Le modèle du savoir agir avec compétence sera interprété selon un cadre d'analyse théorique explicité plus amplement dans la prochaine partie. La prochaine partie présente plusieurs représentations théoriques quant à l'évolution de l'IE.

1.2 Les représentations théoriques de l'IE et leurs composantes

Le concept de l'IE a été clarifié par plusieurs auteurs. Il y a lieu de faire référence à des auteurs reconnus par leur contribution de recherche tels que : Bar-On (1997) ; Goleman

(1995, 1997, 1999, 2014) ; Goleman, Boyatzis et McKee (2002, 2010) ; Mayer et Salovey (1997) ; Salovey et Mayer (1990) et Weisinger (2013). D'ailleurs l'annexe III présente les principaux modèles de l'IE et leurs composantes. Rappelons que les construits théoriques de Salovey et Mayer (1990) et de Mayer et Salovey (1997) demeurent à l'origine des autres modèles d'intelligibilité. Les travaux de Salovey et Mayer (1989, 1990) ont permis de développer les tests basés sur la performance à des tests d'aptitude qui se caractérisent par le fait qu'ils évaluent les diverses composantes de l'IE avec des tests, sur le même principe que les tests traditionnels d'intelligence (Gagnon, 2009). Dans sa thèse de doctorat, Gagnon (2009) soutient que « le test d'aptitude le plus prédominant est le Test d'intelligence émotionnelle Mayer-Salovey-Caruso (Mayer salovey Caruso Emotionnel Intelligence, Test-MSCEIT) » (p. 10), car il évalue l'IE avec huit sous-tests regroupés en quatre compétences relatives aux émotions, nommées au tableau 1. L'évolution des modèles de l'IE a permis l'émergence de nouvelles approches théoriques. D'après Bender et *al.* (2009) et Haag et Laroche (2009), il existe deux approches de l'intelligence émotionnelle. L'approche dite « mixte » est soutenue par Goleman (1995) et Bar-On (1997) et prend ancrage dans les travaux de Salovey et Mayer (1990) de manière à les enrichir en intégrant des composantes de nature motivationnelle, sociale ou liée à la personnalité, telle que le zèle, la persistance et les capacités sociales (Goleman, 1995). Selon Bender et *al.* (2009) cette deuxième approche est la plus connue, car elle définit le concept d'intelligence émotionnelle comme étant la somme de compétences émotionnelles. Puis l'approche dite « pure » de l'IE a été initiée par des psychologues, Mayer et Salovey (1990), Mayer et Salovey (1995).

Au regard des composantes de l'IE, la littérature semble révéler que les modèles généraux notamment chez Bar-On (2006) ; Goleman (1997) ; Mayer et Salovey (1997) ont en commun six composantes relatives à l'IE : 1) une composante intrapersonnelle ; 2) une composante sociale ou interpersonnelle ; 3) la capacité à percevoir et à comprendre ses propres émotions, l'accent est posé sur l'autogestion émotionnelle ou la régulation de ses émotions ; 4) une composante liée à l'empathie puis la capacité à comprendre les sentiments ressentis par autrui ; 5) l'aptitude à faire face aux problèmes personnels et interpersonnels ainsi qu'aux exigences et aux changements organisationnels ; 6) l'aptitude à

produire des effets positifs et à s'automotiver (Kotzé et Venter, 2011). Pour établir la validité psychométrique du construit, Mayer, Salovey et Caruso (2000) mettent au point des épreuves de performance : le MEIS et le MSCEIT, qui ont permis de valider certaines composantes. Dans son étude appuyée par la méthode d'analyse structurale pour interpréter l'importance de l'IE et identifier ses modes d'expression dans les pratiques pédagogiques, Letor (2006) soutient que malgré les confirmations de certaines composantes, l'unicité du construit est critiqué autant dans des épreuves d'autoperformance que de performance. L'approfondissement de la compréhension du concept de l'IE nous amène, à explorer le phénomène de l'émotion et son rapport avec l'IE de manière à mieux saisir son importance dans le processus de décision. Or, la compréhension du phénomène des émotions procure des clés d'intelligibilité pour identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général (objectif spécifique 2).

1.3 Le phénomène des émotions : définition, composantes et caractéristiques

Qu'est-ce qu'une émotion ? Lorsqu'on vit une émotion, celle-ci renvoie à notre conscience subjective et immatérielle qu'on a du phénomène, c'est-à-dire au ressenti (Mikolajczak et *al.* 2014). À titre d'exemple, si on aperçoit un ours, dès lors on ressent une peur. Selon Vygotski (1998), « les manifestations corporelles interviennent par voie purement réflexe : aux innombrables actes réflexes correspondent des réactions innées de l'organisme [...], conséquents de la théorie cartésienne des passions innées » (p. 9). D'après Hansenne (2006), il existe des relations étroites entre les émotions et les processus cognitifs. Pour Vygotski (1998), les émotions sont liées à toutes les expériences de l'existence, le lien de l'émotif et du cognitif n'en sera que plus évident. D'après la perspective cognitive des trois théoriciens suivants : Lazarus (1991), Scherer (2001) et Weiner (1989), l'activité cognitive est une condition nécessaire à l'émotion (Reeve, 2012). En premier, il y a lieu d'aborder quelques définitions qui découlent des théories de l'émotion, puis un regard est apporté sur les composantes de l'émotion afin d'y percevoir ses caractéristiques. Selon l'approche épistémologique, diverses définitions ont été attribuées au phénomène de l'émotion, puisqu'il semble difficile d'arriver à un consensus

(Christophe, 1998 ; Descôteaux, Brault-Labbé, Guay, Hess, Lecours, Litalien et *al.* 2011 ; Vygotski, 1998). Un intérêt est apporté à la définition de Mikolajczak et *al.* (2014) :

L'émotion est bien plus qu'un phénomène impalpable. Il s'agit en réalité d'un phénomène à multiples facettes, dont certaines sont parfaitement objectivables. Parmi ces facettes, on retrouve l'activité neuronale (ex. activation de l'amygdale cérébrale, l'activation physiologique (ex. augmentation du rythme cardiaque), les pensées qui traversent l'esprit, les sensations corporelles (ex. boule dans le ventre), l'expression faciale (ex. expression de peur, rougissement, etc.), la modification de la posture (ex. retrait), etc. La conscience subjective est probablement un produit émergeant de ces différents phénomènes (p. 14).

Des définitions représentent les caractéristiques de l'émotion (annexe IV) selon différentes approches épistémologiques, dont l'approche darwinienne, l'approche jamésienne, l'approche constructiviste, l'approche cognitive, ou encore les neurosciences affectives (Descôteaux et *al.* 2011). À la lumière de ces approches épistémologiques Descôteaux et *al.* (2011) affirment que peu d'attention est accordée au rôle que détient l'émotion sur le travail et par conséquent sur la prise de décision d'une direction.

L'approche cognitive conceptualise les émotions comme étant fondée sur des évaluations cognitives intuitives, les *appraisals*²⁹. En ce sens, Scherer (2001) propose cinq composantes (ou dimensions) de l'émotion qui traduisent les manifestations de l'émotion. Selon Reeve (2012), « les manifestations sont des expressions publiques de l'identité sous-jacente d'une personne » (p. 414). En fait, pendant l'interaction sociale, chaque personne adopte une expression émotionnelle pour inférer l'identité sous-jacente de l'autre personne ainsi que les futurs comportements plausibles (*Ibid.*, 2012). L'expression émotionnelle renvoie à l'hypothèse de la rétroaction faciale, c'est dire que l'aspect subjectif de l'émotion est en fait la prise de conscience de la rétroaction proprioceptive de l'action du visage sous deux formes : faible/légère et forte (*Ibid.*, 2012). Ce qui sous-tend, qu'une certaine gestion du visage peut modérer l'expérience émotionnelle, tel un sourire peut activer la joie.

²⁹ Un *appraisal* consiste en l'évaluation d'un stimulus en fonction d'un critère donné. Ex. Ce qu'il vient d'arriver est-il positif ou négatif ? Les *appraisals* sont liés à la perception subjective de stimulus et non à leurs caractéristiques objectives.

Par le biais d'une allégorie, le tableau 2 présente les caractéristiques de l'émotion selon l'approche cognitive à partir d'un exemple qui illustre la peur comme émotion. C'est donc à partir d'un stimulus émotionnellement compétent (annexe V), c'est-à-dire un élément déclencheur, que le processus émotionnel va s'activer. L'exemple permet d'illustrer les cinq composantes de l'émotion par une manifestation émotionnelle émergente.

Tableau 2: Les caractéristiques de l'émotion selon l'approche cognitive

L'évaluation cognitive de la situation	
En marchant sur un trottoir, un chauffeur semble perdre le contrôle de la direction et la voiture fonce sur nous !	
Les composantes de l'émotion	La manifestation émotionnelle
1) Les pensées suscitées par la situation	Avoir peur à la vue d'une voiture qui fonce sur nous
2) Les modifications biologiques, dont les modifications neuronales	Activation de l'amygdale, physiologique : ex. variations du rythme cardiaque, de la pression sanguine, de la conductance cutanée, de la température corporelle, du rythme respiratoire et neurovégétatives (dans le cas de la peur : sueurs, palpitations et oppression respiratoire)
3) Les tendances à l'action	On part en courant pour éviter la voiture
4) Les modifications expressives et comportementales	Communication non verbale (langage du corps)
5) L'expérience subjective	Je ressens que j'ai peur

En somme, cet exemple permet de conceptualiser les manifestations émotionnelles en rapport à l'approche cognitive. Puis, de distinguer particulièrement les aspects biologiques et cognitifs, tandis que les aspects socioculturels renvoient aux interactions sociales où nous pouvons capter « les émotions des autres à travers un processus de contagion émotionnelle qui implique le mimétisme, la rétroaction et finalement la contagion » (Reeve, 2012, p. 416).

1.3.1 Les caractéristiques des émotions, du processus émotionnel

D'après Reeve (2012),³⁰ les émotions surviennent généralement comme réactions aux événements conjoncturels importants. Lorsque celles-ci sont activées, « elles génèrent des sentiments, éveillent le corps et le mettent en action, génèrent des états motivationnels, et

³⁰ Johnmarshall Reeve est professeur de psychologie de l'éducation au département des fondements psychologiques et quantitatifs à l'Université de l'Iowa au collège d'éducation.

s'expriment publiquement » (p. 344). Damasio (2005) souligne que « l'émotion et les réactions connexes sont alignées sur le corps, les sentiments sur l'esprit » (p. 13). En d'autres mots, les émotions sont en partie, des réactions biologiques (physiologiques) liées aux émotions face aux événements vécus qui émergent d'une situation (situationnelle) ayant une signification personnelle pour la personne. Ainsi l'organisme se prépare à s'adapter efficacement et la personne interprète le degré de menace, s'il y a lieu. En ce sens, Reeve (2012) attribue deux fonctions aux émotions, soit la fonction d'adaptation et la fonction sociale.

Vygotski (1998) attribue une importance au rôle des sentiments sur le plan social, car « la diversité des modifications corporelles n'est pas qu'une question d'intensité d'activité physiologique, elle est liée à des qualités diverses des différents contenus des émotions » (p. 17). Selon Reeve (2012), « les émotions sont en partie, des réactions biologiques aux événements importants de la vie [...] puis face à une situation ayant une signification personnelle (par exemple une menace), l'organisme se prépare à s'adapter efficacement » (p. 380) en activant les aspects biologiques et les aspects cognitifs, sociaux et culturels présentés au tableau 3. En fait, lorsque ces systèmes biologiques s'activent, la personne qui éprouve l'émotion est résolument plus préparée à faire face à la situation émotionnelle, telle une menace imminente (*Ibid.*, 2012).

Tableau 3 : Les aspects biologiques et cognitifs de l'émotion

Aspects biologiques	Aspects cognitifs, sociaux et culturels
1. Système nerveux autonome	1. Évaluations
2. Système endocrinien	2. Connaissances
3. Circuits neuronaux du cerveau	3. Attributions
4. Taux de décharges neuronales	4. Histoire de socialisation
5. Rétroaction faciale	5. Identités culturelles

Source : Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.

En complémentarité, la figure 1 illustre bien les trois composantes de l'émotion qui représentent les aspects biologiques et cognitifs de l'émotion.

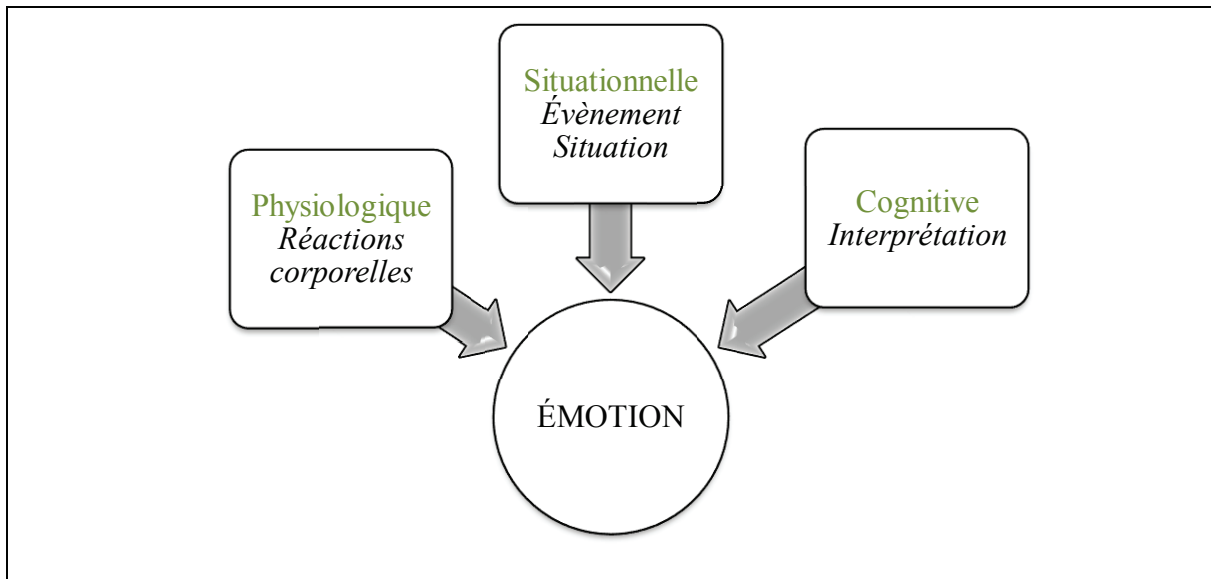


Figure 1 : Les composantes de l'émotion selon ses aspects biologiques et cognitifs

Par ailleurs, les différentes théories de l'émotion provenant de cinq approches distinctives³¹ ont divulgué que, loin d'être un phénomène irrationnel, l'émotion occupe un rôle fonctionnel (Vygotski, 1998), car « elle nous aide à mieux nous adapter, communiquer et décider » (Haag et Laroche, 2009, p. 85). En ce sens, Mikolajczak et *al.* (2014) indiquent différentes fonctions des émotions à savoir : comme source d'information, de facilitateur de l'action, de support à la décision et d'outil indispensable à l'adaptation. D'ailleurs, Damasio (2005) en fait également part en mentionnant l'importance de comprendre les émotions. Il traite plus particulièrement du rôle de l'émotion et du sentiment dans la prise de décision, en faisant référence à la théorie fonctionnaliste de William James. Si les théories actuelles mettent l'accent sur le caractère fonctionnel des émotions, il faut convenir que les émotions peuvent avoir un caractère dysfonctionnel. En effet, la colère peut conduire à dire des choses que l'on regrette par la suite, à poser des gestes de violence, alors que la jalousie risque de provoquer un comportement possessif, d'amener la personne à accomplir des actes répréhensibles. La vie quotidienne regorge d'exemples d'émotions potentiellement dysfonctionnelles. Dans le même ordre d'idées, l'environnement professionnel est un lieu où émergent des émotions de toute nature, dont les émotions

³¹ En rappel, l'approche darwinienne par Charles Darwin (1872) ; l'approche jamesienne par William James (1884) ; l'approche cognitive par Madga Arnold (1960) ; l'approche constructiviste par Averill (1980) et la perspective des neurosciences affectives par MacLean (1973) (Descôteaux et *al.* 2011).

dysfonctionnelles. Alors, une question se pose : comment concilier les émotions et le travail en situation professionnelle ?

De manière à concevoir une vision panoramique de l'IE et mieux décrypter sa nature, certaines notions impératives doivent être approfondies afin de mieux comprendre la dynamique systémique qui émerge d'une situation émotionnelle. En ce sens, Damasio et Fidel (2012) relèvent notamment une distinction éclairante entre émotion et sentiment émotionnel :

Les émotions sont des programmes complexes et en grande partie automatisés d'action qui ont été façonnés par l'évolution. Les actions sont réalisées par un programme cognitif qui comporte certaines idées et certains modes de cognition, mais le monde émotionnel est en grande partie un monde d'actions menées à bien par notre corps, de l'expression du visage et des postures aux changements qui interviennent dans les viscères et le milieu intérieur (p. 136).

Tandis que les sentiments émotionnels sont des perceptions composites de la mise en relation de l'activité mentale et du changement physiologiques que nous éprouvons des émotions (*Ibid.*, 2012). Damasio et Fidel (2012) précisent que le monde des sentiments est celui des perceptions exécutées dans des cartes cérébrales et que ceux-ci reposent « sur la relation unique entre le corps et l'esprit qui privilégie l'intéroception (*sic*) [...], responsable de ce que nous appelons le ressenti de ces perceptions » (p. 137). Akoun et Ansart (1999) avaient déjà mentionné que « les sentiments sont des réactions affectives de longue durée, positives ou négatives, intervenant dans la socialisation, les motivations et la construction des actions collectives » (p. 476), donc une plus grande stabilité temporelle que les émotions. Les sentiments émotionnels surviennent après l'émotion et sont le résultat légitime, et ultime du processus émotionnel, mettant à découvert la perception composite du vécu pendant l'émotion (Damasio et Fidel, 2012). Selon Damasio et Fidel (2012) : « D'un point de vue neural, le cycle émotion-sentiment commence dans le cerveau par la perception et l'évaluation d'un stimulus potentiellement capable de causer une émotion et le déclenchement subséquent d'une émotion » (p. 138).

Un construit théorique (annexe V) élaboré à partir des travaux de Damasio (2005) présente les principales étapes du processus émotionnel et qui démontre les relations

existantes entre la chaîne émotionnelle et les sites de déclenchement cérébral. La dynamique de cette représentation démontre bien l'interrelation entre l'émotion et la cognition (processus cérébral). D'après Reeve (2012), « notre esprit (processus cognitifs) et notre corps (processus biologiques) réagissent de manière adaptative à des événements marquants de la vie » (p. 350). Un grand nombre de psychologues de l'émotion s'est intéressé aux émotions selon une perspective biologique (Panksepp, 1994) ou une perspective cognitive (Scherer, 2001), se bataillant en quelque sorte sur cette vision à deux systèmes (Reeve, 2012).

Dans le cadre de cette recherche, une attention est portée sur les trois catégories d'émotions définies par Damasio (2005) et sur une quatrième catégorie qui émerge des travaux de Plutchik et Kellerman (1980). Il y a lieu de préciser que Plutchik et Kellerman (1980) apportent une nuance aux émotions primaires de Damasio (2005) en y ajoutant la confiance et l'anticipation. La figure 2 présente succinctement ces quatre catégories. Or, la liste des émotions secondaires et des émotions sociales n'est pas exhaustive, car celle-ci peut varier selon les relations entre les émotions et leurs nuances.

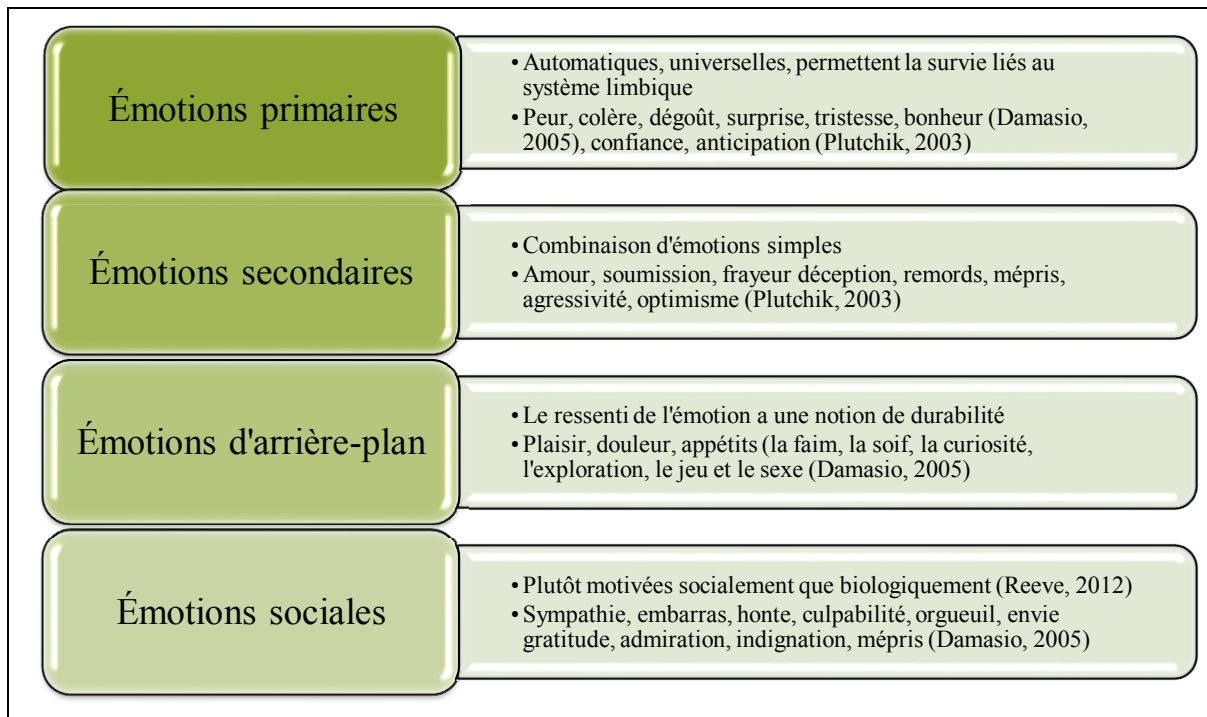


Figure 2 : Catégorie des émotions, selon la typologie de Plutchik (2003) et Damasio (2005)

De manière à mieux circonscrire la prise en compte des émotions dans les données de recherche, la lecture de la théorie de l'évaluation de l'émotion (Roseman, 1996) permet de saisir une différenciation des émotions à valence positive ou négative. Les émotions positives sont : l'espoir, la joie, le soulagement, l'amour et la fierté. Les émotions négatives sont : la peur, la tristesse, la détresse, la frustration, le dégoût, la colère, le mépris, la culpabilité et la honte. Tandis que la « surprise » peut être positive ou négative dépendant comment la personne vit-elle cette émotion face à l'évènement ? Sur le plan culturel, il est à noter que cette configuration d'émotions peut être interprétée différemment selon l'analyse typologique des familles d'émotions de base. À titre d'exemple, la signification des émotions chez un peuple asiatique diffère d'un peuple anglophone, car sans approfondir sur cette différenciation, il est intéressant de savoir qu'il y a des aspects sociaux et culturels des émotions (Reeve, 2012). Avec une perspective sociologique, Akoun et Ansart (1999) précisent qu'« une émotion positive (admiration) ou négative (l'irritation) est simultanément des évaluations personnelles et culturelles de la situation, en relation avec les normes sociales » (p. 180). Dans le même ordre d'idées, Damasio (1995) mentionne le fait que nos décisions les plus rationnelles sont orientées par des émotions qui peuvent les faciliter si nous savons écouter les signaux qu'elles émettent. En ce sens, Le Boterf (2013) traduit ces capacités émotionnelles, dont l'écoute, comme étant le guidage émotionnel. La partie suivante expose le deuxième concept, soit le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence qui met en évidence le guidage émotionnel et le guidage cognitif qu'il définit comme étant « celui des raisonnements et des opérations intellectuelles sollicitées pour agir » (*Ibid.*, p. 117) couramment nommées capacités cognitives.

2. LE MODÈLE CONCEPTUEL DU SAVOIR AGIR AVEC COMPÉTENCE

Avant d'aborder le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence, il est nécessaire de rendre explicite le concept de compétence et plus particulièrement de s'attarder aux compétences émotionnelles (CE) ou selon la littérature, les compétences de l'intelligence émotionnelle, les compétences interpersonnelles ou comportementales.

2.1 Mise en relation de l'intelligence émotionnelle et le concept de compétence : sa définition et ses caractéristiques

Depuis plus de 30 ans, plusieurs définitions ont été attribuées au concept de compétence. Au dire de Dejoux (2013) : « L'intérêt pour la notion de compétence est apparu simultanément dans différentes disciplines pour devenir, dans les années 1980, un concept fondateur en gestion » (p. 11). Elle mentionne que la définition du concept de compétence est celle qui traduit le mieux l'interdépendance des construits théoriques de l'agir compétent situé et de l'intelligence émotionnelle (IE). Dejoux (2013) énonce que les caractéristiques du concept de compétence proviennent de sciences contributives : la psychologie³², la linguistique, l'ergonomie, la sociologie et les sciences de l'éducation. En ce sens, Dejoux (2013) définit que : « la compétence individuelle est la combinaison d'un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes qui dans un contexte donné, permettent d'aboutir à un niveau de performance attendu et validé » (p. 10). Par conséquent, cette définition laisse entrevoir la présence de l'IE³³ dont les habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles requise aux aptitudes nécessaires à l'agir compétent. Il est intéressant de constater l'influence disciplinaire des sciences nommées précédemment, car celles-ci ont permis de donner corps et sens au concept de compétence et d'y intégrer six caractéristiques qui permettent d'élargir le concept vers une visée professionnelle : « La compétence est un savoir agir, la compétence est finalisée, la compétence est une combinatoire, la compétence est contingente, la compétence est dynamique et la compétence nécessite une reconnaissance collective » (*Ibid.*, p. 12). Dejoux (2013) précise que « la compétence se définit autour de différentes catégories, qui peuvent être nommées "compétences" suffisamment complémentaires et polyvalentes pour intégrer toutes les spécificités des métiers de l'entreprise » (p. 14), par exemple les compétences interpersonnelles chez un dirigeant dont la gestion des équipes de travail, la vitalité et résistance au stress, la communication, l'éthique et valeurs, la souplesse du comportement et la confiance en soi. Puis, Dejoux (2013) présente plusieurs catégories qui

³² À titre d'exemple : « En psychologie, les travaux de McClelland (1973) ont présenté la compétence comme un « ensemble de savoirs, capacités, comportements, traits de caractère et motivations d'un individu » (Dejoux, 2013, p. 11).

³³ Rappelons que les principaux modèles de l'IE proviennent d'études en psychologie (annexe III).

peuvent être sélectionnées pour l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles, dont les compétences savoirs, les compétences savoir-faire, les compétences savoir-être, les compétences émotionnelles et les compétences savoir résoudre. Dans le même ordre d'idées, Le Boterf (2007) ainsi que Masciotra et Medzo (2009) précisent que la compétence est actualisée par un individu qui agit selon une situation professionnelle tout en identifiant et utilisant les ressources pour y répondre, et ce, selon un objectif quantitatif ou qualitatif, par exemple : favoriser la réussite éducative des étudiants du cégep. Par ailleurs, l'annexe VI rend explicite le concept de compétences vers la gestion d'un cégep en prenant soin d'y introduire les huit compétences du référentiel des compétences élaboré par l'ACCQ (2013*b*). On y retrouve, notamment les modèles de compétences de Dejoux (2013) et de (Mintzberg, 2010) qui mobilisent les CE au sein de leurs construits. L'étude de ces deux construits théoriques sur les compétences permet de discerner les habiletés intrapersonnelles ou interpersonnelles sous-jacentes et par ricochet, les CE selon la littérature scientifique.

2.1.1 Les compétences émotionnelles (CE)

Quel est le rôle des compétences émotionnelles en situation professionnelle ? La vie professionnelle regorge d'exemples d'émotions potentiellement dysfonctionnelles. Il semble difficile de concilier les recherches qui démontrent que les émotions sont fondamentalement adaptatives (Avier, 2013 ; Damasio, 1995 ; Damasio et Blanc, 2009 ; Damasio et Fidel, 2012) avec les recherches qui suggèrent que les émotions sont au cœur de nombreux problèmes et désordres psychologiques (Philippot, 2011). D'après Mikolajczak et *al.* (2014) la notion de CE réconcilie ces points de vue en y apportant le facteur d'adaptation selon l'environnement. À vrai dire, ce qui détermine l'adaptation, ne relève pas tant des émotions, mais plutôt ce que la personne en fait ou n'en fait pas ; donc le comportement associé à l'émotion. Selon Mikolajczak et *al.* (2014), l'idée est la suivante :

Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les réguler si elles sont inadaptées au contexte (*i.e.*) ayant des compétences émotionnelles élevées optimiseront leur adaptation à l'environnement tandis que les autres l'hypothèqueront (p. 1).

En somme, Mikolajczak et *al.* (2014) confirment que le rôle crucial des CE se situe au niveau de l'adaptation lors de la situation professionnelle. Masciotra et Medzo (2009) définissent une situation professionnelle comme étant l'ensemble des circonstances qui entoure la personne, en fonction à la fois de ses possibilités et des possibilités environnementales. Chartrand (2014), quant à elle, définit une situation professionnelle comme étant : « constituée d'un ensemble de fonctions, de tâches et d'activités réelles que la personne doit réaliser non seulement en relation avec ses responsabilités, mais aussi avec d'autres acteurs et d'autres fonctions dans son organisation et même en dehors de celle-ci » (p. 39).

Rappelons que les CE ont été mises de l'avant à partir des années 1990 par Salovey et Mayer et popularisées par Goleman (1995). En prenant appui sur le modèle de Salovey et Mayer (1990), Dejoux (2013) définit les CE comme « l'habileté à gérer ses émotions et celles des autres, à les percevoir, à les exprimer et à les intégrer dans un processus de pensée, de compréhension et de raisonnement » (p.16). D'après Kotsou (2012, 2016), les compétences liées à la gestion des émotions apparaissent indispensables pour évoluer dans un environnement en perpétuel changement, mais ne sont pas les seules à être utiles en management. Les compétences ou les aptitudes liées à la gestion des émotions semblent être devenues nécessaires pour assurer la viabilité économique des organisations et le bien-être des personnes qui y travaillent. L'intelligence émotionnelle constitue l'un des paramètres importants de la performance et du bien-être, puis dans certains cas, les qualités émotionnelles explicitent davantage ces paramètres que les compétences cognitives (Kotsou, 2012, 2016). En ce sens, Mikolajczak et *al.* (2014) ont élaboré un modèle de CE subsidiaire au modèle de l'IE de Kotsou (2012, 2016) et de Salovey et Mayer (1990) qui renvoie aux trois groupes de compétences des fondateurs : les CE tournées vers soi, les CE tournées vers les autres, les CE tournées vers l'action. Le tableau 4 démontre le rapport des habiletés émotionnelles nécessaires à l'opérationnalisation des CE. Le modèle de Mikolajczak et *al.* (2014) est fort intéressant considérant sa visée managériale et le lien éminent avec le concept de l'IE de Salovey et Mayer (1990).

Tableau 4 : Les cinq compétences émotionnelles de base

Identification des compétences de l'IE	Au niveau intrapersonnel, il s'agit de ces habiletés émotionnelles	Au niveau interpersonnel, il s'agit de ces habiletés émotionnelles
1. Identifier les émotions chez soi et chez les autres	Identifier son vécu émotionnel	Identifier les processus émotionnels chez les autres
2. Exprimer ses émotions et faciliter l'expression d'autrui	Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte	Permettre aux autres d'exprimer leurs sentiments et faciliter cette expression
3. Comprendre son vécu émotionnel et celui d'autrui	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent	Comprendre le vécu et les réactions de ses interlocuteurs
4. Réguler les émotions au niveau personnel et relationnel	Gérer et réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort: utiliser ses émotions pour être plus créatif, prendre de meilleures décisions	Réguler et gérer les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle, par exemple dans le cadre d'un conflit Réguler les émotions positives dans la relation, par exemple pour créer de la motivation, installer une ambiance créative
5. Utiliser les émotions au niveau personnel et relationnel	Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Synthèse provenant des modèles de : Kotsou (2012, 2016) et de Mikolajczak et *al.* (2014)

Il y a lieu de constater la complémentarité épistémologique entre la définition des CE de Dejoux (2013) et le modèle de CE de Mikolajczak et *al.* (2014). Ce dernier modèle s'applique bien au paradigme de gestion de l'agir compétent dont l'IE est considérée en terme de ressource personnelle.

2.2 Un modèle d'action, le Savoir agir avec compétence

Le schème opératoire³⁴ du « Savoir agir avec compétence » de Le Boterf (2010, 2013) est le modèle qui introduit une rupture évolutive dans la manière de raisonner la compétence et qui propose une évolution fort intéressante par sa vision de l'intégration des

³⁴ Une pratique est sous-tendue et organisée par ce que Le Boterf (2010) nomme un schème opératoire ou un schème d'opération. Selon ses dires, « un schème est en quelque sorte un modèle d'action : il a la force du théorème qui peut être appliqué à des contextes et situations différentes, à l'image du théorème de Thalès qui maintient une constante proportionnelle » (p. 36).

compétences dans un processus dynamique. Le concept de compétence se définit habituellement comme « une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être » (Le Boterf, 2010, p. 15). Et pourtant, la compétence n'est pas une somme ni une addition de ressources. Selon Le Boterf (2010) la considérer ainsi « c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire », omettant la dynamique interactionnelle qui existe entre ces éléments (p. 17). Le modèle : Savoir agir avec compétence, de Le Boterf (2010) est la représentation de la conception de l'approche situationnelle de la compétence qui conceptualise comment les compétences individuelles et même collectives peuvent se construire. En ce sens, la définition de la compétence de Tardif, Fortier et Préfontaine (2006) témoigne de la même perspective épistémologique envers ce modèle : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Guillemette (2014) soutient que l'agir compétent s'appuie sur la capacité de transformer une situation selon les trois axes qui conditionnent le modèle, c'est-à-dire les ressources, l'action et la prise de recul. La situation de vie apparaît à une personne telle qu'elle l'appréhende, la détecte, la problématise selon ce qu'elle envisage en vertu de l'action à préconiser pour arriver à un résultat. Ce processus situationnel diffère selon l'action en cours et s'opère par l'intermédiaire d'un faisceau de ressources très diversifiées et même personnalisées d'un individu à l'autre vers une visée d'adaptabilité. Le savoir-être mentionné dans une somme de ressources est une notion importante et à la fois ambiguë, car « elle fait référence à des comportements professionnels qui doivent être mis en œuvre dans des situations de travail » (Le Boterf, 2010, p. 18). Selon Dejours (2009b) :

Le travail est ce qu'implique le fait de travailler : des gestes, des savoirs-faire, un engagement du corps, la mobilisation de l'intelligence, réfléchir, interpréter et réagir à des situations, le pouvoir de penser, sentir : un certain mode d'engagement de la personnalité pour faire face à une tâche encadrée par des contraintes matérielles et sociales [...]. Le travail se définit comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs assignés, ou encore ce qu'il doit ajouter de soi-même pour faire face à ce qui ne fonctionne pas (p. 20).

Le Boterf (2013) aborde la notion de guidage, par l'ensemble des opérations de pilotage que le professionnel met en œuvre pour bien mobiliser et construire une

combinatoire de ressources vers une pratique pertinente en vertu de la nature de la situation professionnelle. Il y a deux catégories de ressources (internes et externes) qui se distinguent par les moyens qu'une personne mobilise pour accomplir sa situation, sans le déploiement coordonné des ressources mises en action par la tierce personne, il serait malaisé de convenir ce qu'est un agir compétent dit situé (Masciottra et Medzo, 2009). D'une manière plus précise, les ressources internes reposent sous les trois dimensions suivantes et permettent à la personne de se situer : 1) Cognitives³⁵ : l'ensemble des connaissances (avoir cognitif) qui renvoient aux apprentissages et à l'expérimentation (savoirs pratiques). En ce sens, Le Boterf (2013) se réfère au guidage cognitif, par l'abord des raisonnements et des opérations intellectuelles sollicités pour agir. 2) Conatives : savoir-être, l'intérêt de la personne, sa motivation, son attitude, ses valeurs, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, ses tendances, autre. Cette catégorie de ressources interpelle particulièrement le savoir-faire relationnel dont l'écoute compréhensive, l'empathie, les capacités émotionnelles, c'est dire que Le Boterf (2013) renvoie au guidage émotionnel, car selon lui les capacités émotionnelles permettent de réduire le champ des alternatives et de prendre les décisions de manière plus restreinte. En fait, il soutient que « le déficit de perception émotionnelle peut produire des effets calamiteux dans les décisions et dans les comportements de la vie quotidienne » (p. 117) puis dans la vie courante du travail. Il y a lieu de retenir que le guidage émotionnel fait référence à l'intelligence émotionnelle en terme de ressources conatives, selon le modèle du « Savoir agir avec compétence ». 3) Corporelles : coordination corporelle, dextérité manuelle, motricité gestuelle, la force physique, la condition physique, la souplesse corporelle, autre. En terme d'opérationnalisation, Le Boterf (2013) se réfère au guidage selon les règles professionnelles en fonction du métier ou de la profession et des règles particulières au collectif de travail auquel appartient le professionnel. Ces « règles de l'art » existent pour permettre au professionnel d'agir conformément aux attentes de la fonction, pour réussir ce qu'il doit faire, d'interagir avec autrui, de sentir l'autre, de communiquer. On parle de

³⁵ La distinction entre la notion de connaissance et la notion de ressources cognitives est la suivante ; la connaissance invoque un avoir cognitif qui peut ne pas être actualisable dans une situation donnée, tandis que la ressource cognitive renvoie à une connaissance-moyen pour améliorer la situation (Masciottra et Medzo, 2009).

comportements qui se reflètent par des gestes admissibles et acceptables dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet, selon la nature de la situation professionnelle. Par le guidage éthique, il fait référence aux valeurs qui orientent les décisions, les façons d'agir et les moyens à utiliser pour l'atteinte des résultats. Les types de guidage nommés précédemment sont des outils de conduite qui amènent le professionnel à savoir agir dans un contexte singulier et souvent collectif.

Il y a lieu de croire qu'il existe des dimensions émotionnelles au sein de ces guidages qui en action se traduisent par le guidage du savoir agir (Le Boterf, 2013). Tandis que les ressources externes sont très diversifiées, car elles sont subjacentes à l'environnement où se situe la personne. Elles s'appuient sur deux dimensions : 1) Humaines : toutes les personnes d'intérêt et disponibles, réseau personnel et professionnel. 2) Matérielles : matériels de toute nature, outils, infrastructure (Jonnaert (2002, 2007, dans Masciotra et Medzo, 2009). La figure 3 est la représentation du modèle du « Savoir agir avec compétence », de Le Boterf (2010, p. 22).

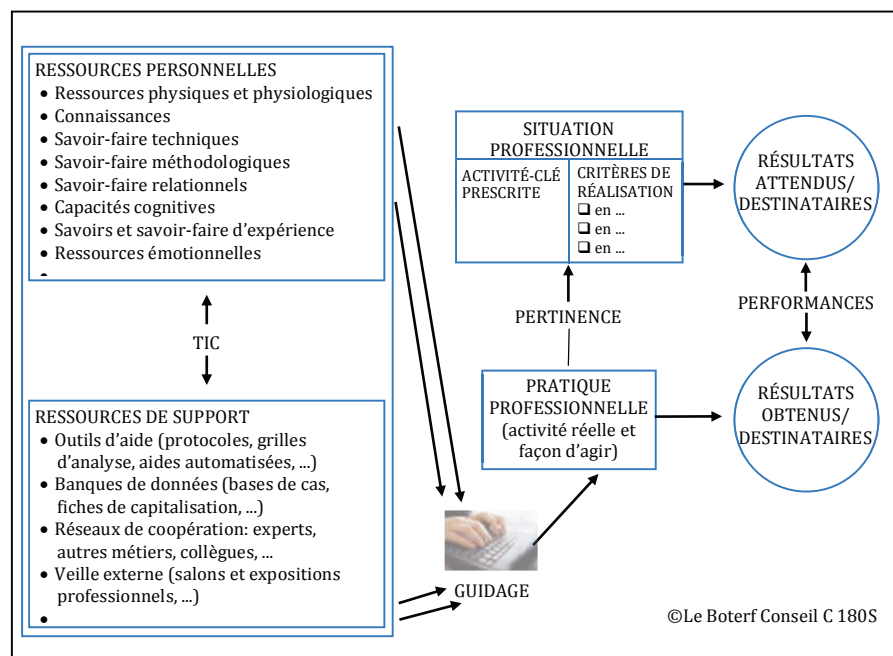


Figure 3 : Savoir agir avec compétence

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était* (6^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation. (1^{re} éd. 2000).

Cette figure illustre le processus du « Savoir agir avec compétence », en termes génériques applicables qu'une personne met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence. Par ailleurs, cette représentation met en évidence les résultats attendus et réels du professionnel ; de la pratique professionnelle qu'il met en œuvre puis des ressources personnelles et externes qu'il doit combiner et mobiliser dans sa pratique (Le Boterf, 2013). Selon Le Boterf (2010) la pratique professionnelle se définit comme étant « le déroulé des décisions, des actions et des interactions qu'un sujet met en œuvre pour réaliser une activité prescrite, pour résoudre une situation problématique, pour faire face à un évènement, pour répondre à des exigences fixées par des procédures ou indiquées dans un référentiel » (p. 29). Ainsi, l'agir avec pertinence et compétence en situation repose sur la capacité de :

Mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente dans une situation ; d'interpréter par rapport au contexte les critères de réalisation souhaitable de cette activité ; de créer et de mobiliser une combinatoire appropriée de ressources personnelles et externes ; d'atteindre les objectifs liés aux résultats attendus, d'en tirer les leçons de la pratique mise en œuvre (Le Boterf, 2013, p. 110).

D'après Le Boterf (2010), diriger des équipes nécessitera non seulement la prise en compte de leurs compétences, mais aussi un ensemble de ressources variées telles que : émotions, sentiments, rapport au travail, savoir-faire relationnel, culture, du langage, confiance en soi, et autres. Or, agir en restant maître de ses expressions nécessite certaines techniques de maîtrise des impressions dans lesquelles se manifestent des attributs indispensables tels que le contrôle de ses paroles et de ses gestes ; la maîtrise de ses émotions, le sang froid dans l'adversité pour réaliser avec succès la mise en scène de son personnage (Goffman, 1973a, 1974). Goffman (1973a) mentionne « qu'il arrive en effet que beaucoup d'actes mineurs, commis par inadvertance, soient propres à susciter des impressions incompatibles avec la situation » qu'il nomme “maladresses” (p. 197). Il ajoute que l'acteur ou la personne dirigeante « tenue pour responsable d'une maladresse risque surtout de discréditer sa propre représentation, ou bien celle d'un équipier ou bien la représentation donnée par son public » (*Ibid.*, p. 197). Sur le plan sociologique, Goffman (1973a) précise que :

Lors de ces contacts, l'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et par là l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même (p. 9).

À titre de directrice ou de directeur général, les participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, une ligne de conduite inhérente aux interactions sociales attendues. Or, il s'ensuit que si la personne dirigeante veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard afin de ne pas perdre la face³⁶ ou faire bonne figure (Goffman, 1974).

Le Boterf (2010) propose une modélisation du processus qu'une personne, en occurrence une direction, met en œuvre pour agir avec pertinence et compétence en situation professionnelle. Dans ce modèle systémique, le savoir-faire relationnel et les ressources émotionnelles font partie des ressources personnelles que la direction a besoin lors d'interactions avec son personnel, pour la qualité des relations qu'il entretient avec eux (*Ibid.*, 2010). Celles-ci se traduisent par des habiletés ou capacités individuelles à l'individu lui permettant d'agir à bon escient, mais aussi d'anticiper et de pressentir avec compétence dans une situation professionnelle. Rappelons que c'est la raison pour laquelle le modèle du Savoir agir avec compétence devient un concept retenu dans le cadre de cette étude qui s'intéresse au rapport de l'IE chez le personnel de direction générale et son influence sur la qualité des relations avec son personnel.

2.3 Le paradigme de gestion « l'agir compétent » et son rapport avec l'IE

D'après (Zapata, 2004) « c'est à travers le cadre de référence auquel adhère le futur praticien que s'élabore l'intelligibilité des actions actées, intelligibilité qui assurera l'intégration du paradigme de la pratique visée/construite » (p. 18). Il mentionne que la pratique est un fait social qui se traduit par un construit humain. Plus spécifiquement, il

³⁶ Goffman (1974) définit le terme de « face » comme étant : « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. La face est une image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi » (p. 9).

définit la pratique comme étant un ensemble d'actes repérables qui produit un résultat par une personne. Selon ses dires, la pratique possède les caractéristiques suivantes : elle est contextuelle, du fait qu'elle existe au sein d'un contexte, avec des conditions adaptées à la nature de la pratique, permettant d'appréhender le sens de l'action ; elle est événementielle, car elle ne se situe pas dans une continuité d'actions, mais fait plutôt référence à une suite de moments bien repérables, en rupture avec d'autres moments ou activités ; elle est singulière, car elle ne peut jamais se reproduire de manière identique et ne peut être transposable d'une situation à une autre.

L'IE est une habileté fondamentale pour aider la direction à interpréter les situations émotionnelles et améliorer ses pratiques de gestion à l'égard des réalités intangibles, multiformes, ambiguës et subjectives de la communication interpersonnelle (Cormier, S., 2011) auxquelles il doit agir avec compétence. Masciotra et Medzo (2009) énoncent un changement de paradigme³⁷ qui touche les réformes contemporaines et en particulier celles qui sont en cours au Québec, au Niger, au Cameroun et au Madagascar, fondé sur le postulat suivant « qu'une compétence s'exerce et se développe dans et par l'action en situation et par la réflexion sur l'action » (p. 15). L'agir compétent, une approche situationnelle qui est une traduction particulière de l'approche par compétence sur laquelle s'appuie de plus en plus les curriculums à travers le monde laissant émerger diverses interprétations à l'instar des programmes d'études, des pratiques éducatives et autres relevant parfois d'orientations théoriques controversées. La conception de l'approche situationnelle de la compétence se veut ainsi une interprétation renouvelée de l'approche par compétences, mais avec des nuances importantes qui invitent à la reformuler en termes d'approche situationnelle en y ajoutant l'action et la réflexivité au cœur de la compétence (*Ibid.*, 2009). La conception de l'approche situationnelle de la compétence est sous-jacente à l'expression : agir compétent situé, qui renvoie à un individu « qui agit avec intelligence pour se situer, se positionner en situation, transformer la situation en vue de l'améliorer et prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation lorsque nécessaire » Masciotra (2005 dans

³⁷ Un nouveau paradigme constitue un changement profond dans notre vision du monde et conséquemment dans nos modes de penser et d'agir (Masciotra et Medzo, 2009, p. 15).

Masciotra et Medzo, 2009, p. 62). En somme, d'après Masciotra et Medzo (2009) une personne dite compétente « se situe autant qu'elle est située par les circonstances et le contexte dans lesquels (*sic*) elle se trouve » (p. 61).

D'après Masciotra et Medzo (2009) l'idée est la suivante : « Une compétence s'articule et prend sa signification dans un réseau de concepts ou de notions : intelligence, débrouillardise, prise d'initiative, réflexivité, stratégie, contrôle de soi et autonomie » spécifiant que la notion d'autonomie renvoie à la maîtrise de soi et à la maîtrise des situations (p. 35). Or, la maîtrise de soi et la maîtrise des situations renvoient notamment à la dimension de la régulation réflexive des émotions du modèle de CE (Mikolajczak, 2014). Masciotra et Medzo (2009) précisent que si la compétence renvoie à l'intelligence des situations, l'autonomie qui s'y attache s'appuie davantage sur l'IE quant au processus d'intervention. Toujours selon Masciotra et Medzo (2009), « Dans une approche par compétences, l'apprenant devient donc un acteur autonome. La notion de compétence se trouve ainsi associée à celle d'autonomie » (p. 29). Selon les dires de Le Boterf (2013), « À la différence du débutant, l'expert sait improviser grâce à l'intelligence des situations qu'il a acquise au cours des expériences variées et fortement contextualisées de sa vie professionnelle » (p. 98). En quelque sorte, cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même présupposent la faculté de se distancier face à l'objet de la situation. Cette capacité de distanciation lui permet de ne pas demeurer au stade de l'empirisme pour mieux conduire ses pratiques professionnelles (Le Boterf, 2013). D'ailleurs, Le Boterf (2007) souligne :

Le professionnel compétent se distingue par son intelligence des situations [...] qui peut passer par la construction de représentations fonctionnelles, mais aussi par l'intuition et l'intelligence émotionnelle [...] faculté qui lui permet d'agir à bon escient, mais aussi d'anticiper et de pressentir (p. 30).

Cette composante émotionnelle de l'intelligence des situations indique que le professionnel peut agir de façon appropriée sans le préalable d'une représentation anticipée et raisonnée (*Ibid.*, 2007). En ce sens, Le Boterf semble interpréter l'IE en terme de ressource personnelle que la direction peut mobiliser lors de l'agir. De surcroît, l'agir compétent se rapporte à la compétence en action dans une situation professionnelle puis renvoie à une

personne qui agit avec intelligence pour se situer selon ses capacités, se positionner en situation et transformer la situation avec une visée d'amélioration pour se solder par une réflexion sur l'action vécue, si nécessaire (Masciotra et Medzo, 2009). Goleman (2014) indique notamment que l'agir compétent ne relève pas uniquement d'une intelligence rationnelle, mais possiblement plus d'une IE des situations. En effet, « l'agir compétent s'intéresse également au contrôle de ses émotions, de ses sentiments, de ses états d'âme ou de ses intérêts et il est sans doute à son mieux chez la personne passionnée par ce qu'elle fait » (Masciotra et Medzo, 2009, p. 82).

Rappelons que le cadre conceptuel de la recherche renvoie à deux concepts théoriques : 1) l'intelligence émotionnelle et 2) le Savoir agir avec compétence qui présupposent une dynamique interactionnelle entre eux et avec d'autres, construits, dont les compétences émotionnelles et les émotions de manière à se procurer des clés d'intelligibilité pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche : 1) repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences ; et 2) identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Par ailleurs, le référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial (ACCQ, 2013b) est l'outil pragmatique complémentaire à l'analyse des données empiriques.

La figure 4 illustre l'interrelation entre le cadre conceptuel et les construits complémentaires aux fins d'analyse.

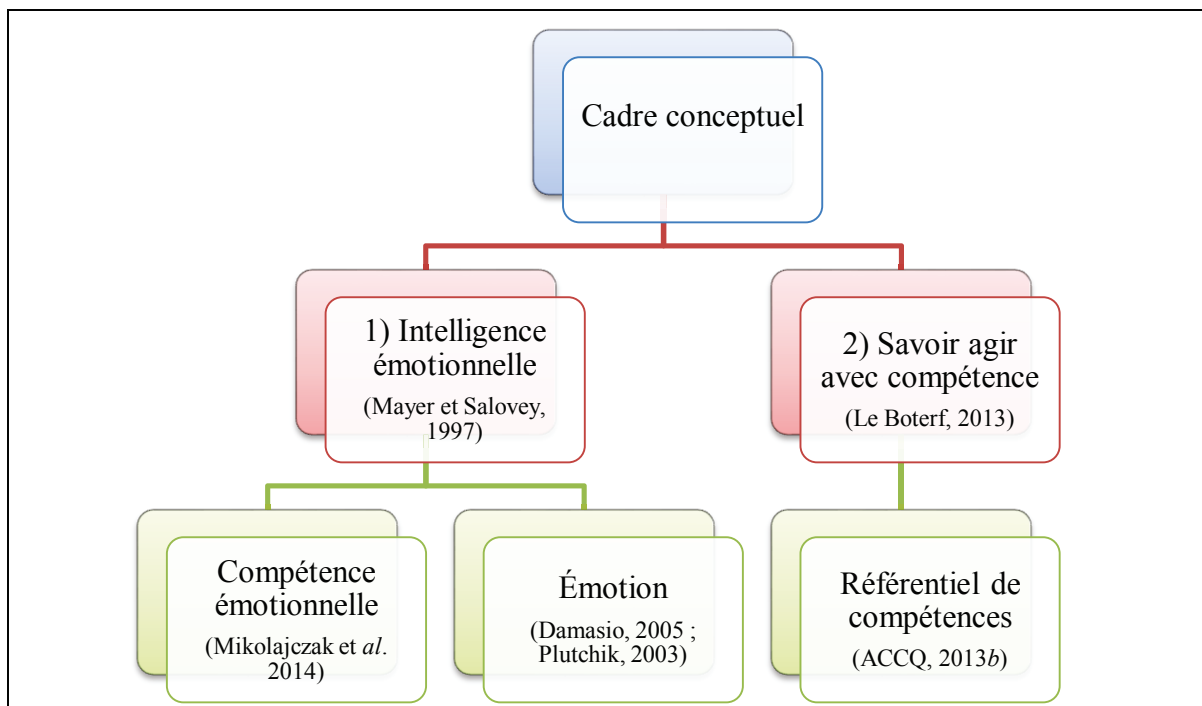


Figure 4 : Représentation schématique du cadre conceptuel de la recherche

La prochaine partie présente le référentiel de compétences professionnelles du personnel d'encadrement des cégeps, à savoir un outil pragmatique utilisé lors de l'analyse des données.

2.4. Le référentiel de compétences professionnelles du personnel d'encadrement

À l'automne 2013, l'ACCQ a élaboré un référentiel de compétences³⁸ en collaboration avec des partenaires³⁹, et ce, avec une visée de formation et du programme : Insertion efficace de la relève et le développement des compétences du personnel d'encadrement par la formation en communauté de pratique.

³⁸ Il y a lieu de mentionner qu'il existait déjà un cadre de référence pour les directions d'établissement scolaire des commissions scolaires, c'est à dire un référentiel de compétences (Gouvernement, 2008b).

³⁹ En collaboration avec M. Jacques Lusignan, professeur associé à l'Université de Sherbrooke également consultant en formation et gestion, ainsi que M^{me} Léane Arsenault, directrice de PERFORMA. Le référentiel de compétences a par ailleurs été soumis à une validation auprès de plusieurs dizaines de gestionnaires du réseau collégial.

L'étude du document « *Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial*⁴⁰ » permet alors de discerner les compétences professionnelles et les compétences transversales qui renvoient à la fonction de direction. Ce référentiel distingue quatre axes de compétences : 1) la pratique et conduite professionnelles⁴¹ ; 2) la gestion administrative ; 3) l'environnement collégial ; 4) la gestion des personnes et des équipes. Sur le plan de la recherche, cet outil pragmatique est porteur d'information empirique et utile pour une compréhension plus fine des compétences professionnelles et transversales attendues au milieu collégial. Par conséquent, le recours au référentiel permet une compréhension des activités managériales et apporte un éclairage quant au repérage des situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général pour ensuite les classer selon les axes de compétences correspondant à la réalité du réseau collégial. Par ailleurs, l'outil pragmatique permet aussi d'identifier certaines compétences émotionnelles à la lecture des capacités ou les actions-clés adjacentes aux énoncés de compétences. Puis, un regard analytique permet de relever en partie les dimensions émotionnelles communes aux deux construits théoriques au sein des quatre axes de compétences. Ainsi, l'annexe VII illustre les compétences professionnelles requises pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial tel que présenté dans le référentiel de l'ACCQ (2013b). En complémentarité, les compétences professionnelles⁴² ont été nommées et les compétences transversales⁴³ ont été définies à l'annexe VIII. D'après Tardif et *al.* (2006), ce type de catégorisation est peu fréquent dans les référentiels de compétences, mais à l'avantage de préciser explicitement ce qui se situe au cœur de la

⁴⁰ Il y a lieu de préciser que cet outil d'information repose sur les mêmes fondements du référentiel des directions d'établissement scolaire des commissions scolaires, à savoir les dimensions de l'agir compétent et des modalités d'action (nommées habiletés racine) dont certaines sont en lien avec les compétences émotionnelles.

⁴¹ Dans le référentiel des compétences, l'axe de la pratique et conduite professionnelle est inscrit au singulier, tandis que nous avons convenu de l'inscrire au pluriel, prétendant que la pratique et la conduite sont toutes les deux professionnelles.

⁴² Dans le référentiel de l'ACCQ (2013b), on retrouve les capacités et une liste non exhaustive des actions-clés qui fournissent une explicitation concrète des compétences professionnelles par axe de compétence.

⁴³ Sont dites transversale en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers axes de compétences. Elles ont, par définition, une portée plus large que les compétences professionnelles puisqu'elles débordent les frontières de chacune des compétences professionnelles. Masciotra et Medzo, 2009).

profession. Par conséquent, Le Boterf (2010) expose une mise en garde indiquant qu'un référentiel n'est pas une description du travail réel⁴⁴, mais plutôt « des cibles par rapport auxquelles les salariés vont apprendre à agir avec compétence » (p. 27). D'où l'importance, d'interroger les directrices et les directeurs généraux dans leur milieu de travail.

3. EN RÉSUMÉ

L'étude porte sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec. La complexité de notre recherche nous amène à travailler avec deux concepts théoriques : 1) l'intelligence émotionnelle et 2) le Savoir agir avec compétence qui présupposent une dynamique interactionnelle entre eux et avec d'autres, construits, dont les compétences émotionnelles et les émotions de manière à se procurer des clés d'intelligibilité pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche.

- 1) Repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences.
- 2) Identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

Le choix théorique supporte l'intention de développer des dispositifs d'analyse aux fins de recherche qui renvoie au cadre conceptuel et à l'appui du référentiel de compétences professionnelles (ACCQ, 2013*b*) comme outil pragmatique. Pour ensuite, répondre à notre question de recherche.

Comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ?

Puis alors, le chapitre suivant présente le cadre épistémologique qui chapeaute le choix méthodologique de l'étude.

⁴⁴ Les analystes du travail considèrent qu'il y a un écart entre travail prescrit (la consigne) et le travail réel : ce que je fais réellement au travail est pour une part invisible et est lié à qui je suis (ma façon de faire, d'interpréter la consigne) ; le travail n'est pas observable de l'extérieur dans sa totalité : seul celui qui le réalise peut le décrire (Dejours, 2009*b*).

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Les recherches scientifiques réalisées au sujet de l'IE démontrent qu'il est possible d'étudier cet objet avec une méthode quantitative ou avec une méthode qualitative. Par exemple, Avier (2013), Haag et Laroche (2009), Lafranchise et *al.* (2013) ont utilisé la méthode qualitative. Tandis que Mayer, Caruso, Salovey et Sitarenios (2003), Dejoux et Wechtler (2012), Kotzé et Venter (2011), Mayer *et al.* (2003), ont eu recours à l'approche quantitative. Les études de nature quantitative ont l'avantage d'utiliser des chiffres qui viennent enrichir et soutenir les résultats de l'étude qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), mais n'utilisent pas de pratiques discursives (Lenoir et Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012). Une des forces de la donnée qualitative est qu'elle est au cœur de l'expérience humaine et sociale de manière à instituer une porte d'entrée privilégiée pour la quête de sens (Paillé et Mucchielli, 2013). Depuis plus de 50 ans, la manière de concevoir les recherches en éducation évolue⁴⁵. Cette évolution favorise la créativité scientifique tout en encourageant les unions entre les différentes familles méthodologiques pour mieux répondre aux objets d'études des sciences de l'éducation. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000) et Paillé et Mucchielli (2013, 2016), les chercheurs façonnent de nouvelles approches méthodologiques qualitatives et interprétatives qui mettent en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des acteurs et le caractère réflexif de la recherche.

La question de recherche et les objectifs spécifiques de la présente étude nous amènent à choisir une approche qualitative, avec une visée compréhensive. Le chapitre III présente le cadre épistémologique qui chapeaute ce choix méthodologique, la méthode de collecte de données, les opérations méthodologiques, le traitement des données et enfin, l'explication du cadre d'analyse menant à une théorisation ancrée. Les aspects éthiques sont aussi abordés.

⁴⁵ Les chercheurs s'inspirent de plus en plus de modèles tels que l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie, l'auto-ethnographie, la phénoménologie, la sociologie de l'expérience et autre (Karsenti et Savoie Zajc, 2000).

1. CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE: ANALYSE QUALITATIVE

Effectuer une recherche sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec exige de se situer dans un cadre épistémologique qui privilégie la compréhension ainsi que l'interprétation ou le sens que les personnes accordent à leurs situations professionnelles. Rappelons que cette étude cherche à comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. Elle vise, aussi à, repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et à les classer par axe de compétences. Enfin, elle cherche à identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Les deux objectifs spécifiques cherchent donc à répondre à la question de recherche, à savoir : comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ? Pour répondre, nous préconisons une démarche de recherche exploratoire. Cette étude s'appuie donc sur un devis qualitatif avec une approche compréhensive selon une perspective ethnosociologique⁴⁶ appliquée aux organisations et à la gestion. À titre d'outil de collecte de données, nous utilisons le récit d'explicitation de pratique professionnelle (REdEPP).

La recherche qualitative est décrite par Paillé et Mucchielli (2016) comme étant « la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par observations des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs⁴⁷ » (p. 13). L'intérêt premier de l'approche qualitative s'amorce par la dynamique réflexive entre les acteurs et le chercheur qui permet d'approfondir les significations des acteurs du terrain considérés comme les premiers auteurs. Selon Van der Maren (1996), le chercheur ne peut s'astreindre uniquement à observer la conduite des

⁴⁶ Le préfixe « ethno » renvoie ici non pas aux phénomènes d'ethnicité, mais à la coexistence au sein d'une société de mondes sociaux développant chacun sa propre sous-culture, (Laplantine, 1998).

⁴⁷ Dans la suite du texte, le vocable de « participant », sera principalement utilisé pour désigner toute personne qui participe à une recherche qualitative et que la documentation interpelle parfois comme collaborateur, acteur, sujet, narrateur, personne interviewée ou participant.

acteurs, « car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques » (p. 7). En outre, le caractère réflexif de cette recherche est une valeur qui semble importante et conciliante avec le choix du cadre conceptuel et qui se perpétue par le choix méthodologique. Paillé et Mucchielli (2016) réitèrent que les sciences humaines et sociales ont pour objet d'étude les êtres humains, leurs expériences puis leurs sociétés de sorte que les approches qualitatives sont de plus en plus présentes afin d'y introduire les matériaux discursifs « pour tenter de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans la dynamique psychique, interactionnelle ou sociale » (p. 10). L'intérêt essentiel du travail en analyse qualitative porte sur des données, provenant de traces matérielles qui sont les mots, les phraséologies, les images et autres propositions textuelles ou picturales sous forme discursive. Ces traces expriment « un rapport de sens dans le moment présent du recueil » (Paillé et Mucchielli, 2005, p. 19). Le chercheur ne travaille pas sur la quête de la réalité, mais sur des représentations, issues à partir de la perception des acteurs ou par une construction théorique censée la figurer dont la scientificité doit pouvoir être démontrée par une approche compréhensive (Wacheux, 1996). Afin de mieux définir le statut épistémologique du chercheur et celui des personnes participantes à cette recherche, il est nécessaire d'approfondir l'approche compréhensive selon la perspective ethnosociologique appliquée aux organisations et à la gestion.

1.1 L'approche compréhensive : recherche de significations

Selon les dires de Paillé et Mucchielli (2016) « Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous les éléments présents reliés entre eux » (p. 43). L'approche compréhensive découle d'une démarche qui sous-tend plusieurs moments de saisie intuitive, « à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs » (*Ibid.*, p. 42). Elle est un positionnement intellectuel « qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions) » (*Ibid.*, p. 42). D'après Paillé et Mucchielli

(2016), les ressources de compréhension que les acteurs utilisent sont principalement constituées par des éléments de contexte. En ce sens, « la situation se définit pendant le cours de l'action et l'acteur, pour agir, fait appel à des méthodes (les ethnométhodes) d'évaluation (donation de sens) et de raisonnement (donation de sens aussi) » (*Ibid.*, p. 41). D'ailleurs, le chercheur et le participant travaillent en collaboration afin de comprendre le phénomène à l'étude. Cette collaboration se définit par un partage de rôles qui permet au chercheur d'adopter une posture compréhensive afin de saisir les données verbalisées du participant (Vermersch, 2011). Par voie de conséquence, l'apparente simplicité des données qualitatives dissimule une véritable complexité qui nécessite un regard en profondeur, une grande méticulosité et beaucoup d'attention de la part du chercheur. L'approche compréhensive repose sur différentes caractéristiques qualitatives présentées par Miles, Huberman, Hlady Rispal et Bonniau (2003). Une autre caractéristique est « leur richesse et leur caractère englobant, avec un potentiel fort de décryptage de la complexité », puis « une forte puissance explicative des processus (et de l'histoire du cas) » qui s'explique par la longue période adjacente à la collecte des données (Miles et *al.* 2003, p. 27).

La flexibilité de l'approche qualitative permet au chercheur de modifier les méthodes et la durée en cours d'étude pour lui permettre une meilleure compréhension du phénomène (*Ibid.*, 2003). Le phénomène de contextualisation semble complexe, car il est toujours circulaire, c'est-à-dire non linéaire. « Cette contextualisation est faite en permanence par rapport au "problème qui m'occupe", comme le dit Schutz⁴⁸ en 1954, et par rapport à mes actions en cours et aux objectifs significatifs sur lesquels elle s'appuie (comme le formule la théorie de l'action située) » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 54). Le processus de contextualisation devient consubstantiel au fonctionnement de l'intelligence des faits du chercheur (*Ibid.*, 2016). Il y a lieu de rappeler que cette recherche émerge de préoccupations sociales appliquées aux organisations et à la gestion d'où l'intérêt de la perspective ethnosociologique qui devient complémentaire à l'approche compréhensive.

⁴⁸ Schutz, A., 1899-1959, Caprona, D. d. et Noschis, K. (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens.

1.2 La méthodologie ethnosociologique

L'approche sociologique ou ethnosociologique fait référence à Bertaux et De Singly (1997) qui affirment que la vie sociale engendre une variété croissante de catégories de situation émergentes ou socialement reconnues. Bertaux (2010) précise que la perspective ethnosociologique reconnaît cette diversité, « et propose une forme d'enquête empirique adaptée à la saisie des logiques propres à tel ou tel monde social⁴⁹, ou à telle ou telle catégorie de situation » (p. 17). Bertaux et De Singly (1997) explicitent cette orientation en précisant que « la perspective ethnologique sociologique conduit à orienter les récits de vie⁵⁰ vers la forme de récits de pratiques en situation, l'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles se sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer » (p. 8). Cette perspective méthodologique est notamment orientée vers les réalités pratiques et matérielles, politiques et sociales, préférablement que vers les réalités discursives et symboliques (Bertaux, 2010). Bertaux et de Singly (1997) soulignent la visée compréhensive de l'approche ethnosociologique qui permet de relever l'articulation des liens et des rapports sociaux, des mécanismes, des processus et des logiques d'action qui les caractérisent. Selon Chanlat (2005), plusieurs ethnologues et sociologues s'intéressent aux problématiques sociales liées à l'organisation et à la gestion et utilisent les méthodes ethnosociologiques pour comprendre la réalité organisationnelle sous un jour nouveau. En ce sens, Chanlat (2005) précise que : « Le monde de la gestion ne restera pas isolé de ce mouvement » (p. 162). L'approche ethnosociologique permet justement d'interroger les pratiques de gestion pour comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle (IE) de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. D'après Sanséau (2005) : « l'idée même de la

⁴⁹ Un monde social se construit autour d'un type spécifique d'activité. À titre d'exemples, la boulangerie artisanale, l'enseignement collégial, le journalisme, l'administration et autres constituent des mondes sociaux qui se distinguent par leur activité professionnelle (Bertaux, 2010 ; Joyeau, Robert-Demontrond et Schmidt, 2010).

⁵⁰ Il y a lieu de vous informer que la littérature présente plusieurs vocables ou cas de figure associés à la méthode « Récit », soit : histoire de vie, récit de vie, récit de pratique, et autres. Pour l'instant, ces vocables sont partiellement utilisés dans le texte, car ils permettent d'explicitier l'évolution de l'approche biographique, en respect des choix méthodologiques des auteurs. Dans la suite du texte, le vocable de « Récit d'explicitation de pratique professionnelle » (REdEPP) sera utilisé pour désigner le choix méthodologique de cette recherche.

perspective ethnosociologique entend faire émerger les pratiques récurrentes en saisissant les rapports et les processus sociaux structurels selon le principe que l'existence précède la conscience » (p. 40). C'est la raison pour laquelle la présente étude s'inscrit dans un tel cadre méthodologique. Pour Chanlat (2005) : « Vouloir comprendre ces pratiques, décoder le sens des actions des différents acteurs en présence, restituer des trajectoires professionnelles ne peut se faire qu'en faisant appel à des méthodes de type ethnosociologique » (p. 162).

2. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES : LE RÉCIT D'EXPLICITATION DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

L'objet de cette partie est d'explicitier en quoi le récit d'explicitation de pratique professionnelle (REdEPP) se distingue des autres méthodes de collecte de données et en quoi il s'inscrit dans une démarche qualitative ethnosociologique. Plus particulièrement, le REdEPP est une méthode biographique qui émerge de la combinaison du récit de pratique et de l'entretien d'explicitation (EdE). Il s'agit donc d'une filiation méthodologique de deux méthodes de collectes de données de nature qualitative (Lesourd, 2004). D'abord, il y a lieu de présenter le récit de pratique et ensuite l'entretien d'explicitation. Ensuite, dans la conduite du récit de pratique, nous rendons explicite l'apport de l'EdE qui s'inscrit dans la méthode combinatoire du récit d'explicitation de pratique professionnelle.

2.1 La méthode du récit de pratique vers le récit d'explicitation de pratique professionnelle (REdEPP)

Issue du champ de la sociologie, la méthode biographique ou le récit de pratique est particulièrement utilisé en histoire, en ethnologie, en anthropologie et évidemment en sociologie (Sanséau, 2005). En soi, la méthode du récit de pratique demeure peu répandue en sciences de gestion et en sciences de l'éducation quoique l'on y reconnaisse de plus en plus un caractère humain des matériaux ainsi recueillis. D'après Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger (2003) « Les recherches en organisation et en management s'appuient souvent sur des matériaux constitués de communications orales (discours, entretien

individuel ou de groupe...) ou écrites (rapports annuels d'activités, plans stratégiques, lettres aux actionnaires...) » (p. 449). L'intérêt de cette méthodologie de recherche est le rapport de proximité entre l'acteur et le chercheur qui permet d'étudier l'action dans la durée (Bertaux, 2010). Pour construire une histoire, le récit doit se transformer en dialectes et non se présenter sous un caractère statique. Pineau et Le Grand (2002) indiquent que « l'histoire de vie⁵¹ est définie [...] comme une recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (p. 3). D'autre part, l'histoire de vie « est conçue à la fois comme approche de recherche, mais également comme pratique de formation [...], ne vise pas seulement la théorisation de pratiques empiriques, mais l'articulation dialectique des deux pôles : pratique et théorique » (*Ibid.*, 2002, p. 18). En outre, Pineau et Le Grand (2002) mentionnent que le « travail biographique s'oriente dans le sens d'une analyse des pratiques et des processus sociaux. Là encore, il ne s'agit pas tant d'obtenir un récit de vie pour lui-même, mais plutôt un récit de pratiques » (p. 16). Wacheux (1996) propose une définition plus vaste de la méthode biographique en lui prétendant une stratégie d'accès au réel par l'histoire des sujets. Plus précisément, Wacheux (1996) mentionne que le récit de vie est « une analyse d'un récit par un auteur sur des événements qu'il a vécus. Le discours est provoqué par le chercheur. L'acteur reste libre de la formulation des faits et des interprétations qu'il en donne » (p. 127). Tandis que, le récit de pratique est décrit par Kohn, Callu, Famery et Abdat (1991) comme étant « une méthode qui consiste à recueillir des “petits faits” de la vie ordinaire en se concentrant sur l'expérience du sujet [...] se construit sur la base d'une focalisation thématique et temporelle » (p. 13). Dans le rapport du Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale⁵² (G.R.E.A.S.), il est précisé que la personne interviewée est invitée à raconter ses actions concrètes, expliciter ce qu'elle fait, comment elle procède, avec qui, et ce, à partir d'une question introductive ouverte selon un thème (Kohn et *al.* 1991). Puis, au

⁵¹ Dans la littérature, la terminologie de l'époque (en 1918) porte à confusion. « Le terme utilisé aux États-Unis est celui de *life history*, histoire de vie. En France [...] le traduisent par biographie » (Bertaux, 1976, p. 24). De plus, plusieurs cas de figures s'ajoutent dont le récit de vie et le récit de pratique.

⁵² Recherche financée par la M.I.R.E. (1991) Titre d'origine : Les initiatives parentales : la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées au sujet de l'éducation des enfants. Étude de réseaux d'actions éducatives dans une zone d'éducation prioritaire (Z.E.P.) de la banlieue nord de Paris. Méthodologie : recherche exploratoire ; récit de pratique auprès « d'un réseau d'intervenants localement institués » (Kohn, Callu, Famery, Abdat, 1991, p. 5).

moyen du questionnement qui se traduit particulièrement par des relances de verbalisation, l'intervieweur essaie de suivre la logique du narrateur, de faire clarifier les événements, dont les incidents, ou les moments du quotidien ou encore de situer les personnages dans le contexte. L'intervieweur garde en arrière-plan, les dimensions du thème qu'il a dégagé auparavant et dont il espère des informations. Il assure donc une certaine conduite d'entretien de manière à proposer certaines dimensions au fil de la discussion tout en essayant de considérer une séquence pertinente (*Ibid.*, 1991). Pour mieux comprendre les distinctions entre le récit de pratique et les autres cas de figure, l'annexe IX présente la différenciation méthodologique des récits en explicitant pour chacun leur définition et leurs caractéristiques, et plus particulièrement les avantages et les limites méthodologiques.

Le recours à des méthodes de terrain telles que le récit de pratique, l'entretien narratif ou l'observation permet d'accéder à l'expérience vécue par les acteurs en situation professionnelle, à reconstruire l'histoire et à rendre intelligible des comportements qui le sont difficilement par les méthodes quantitatives (Chanlat, 2000). Wacheux (1996) mentionne, que la méthode biographique peut-être insuffisante quant à la collecte de données et propose que le chercheur triangule les discours avec d'autres récits et/ou à partir d'archives et de documents⁵³ de manière à réduire les biais qui subsistent et autoriser la saturation. La méthodologie du REdePP sert à recueillir ce que les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial peuvent raconter sur leurs pratiques quant à l'émergence de l'intelligence émotionnelle. Dans le cadre de l'étude, la gestion s'inscrit dans un ensemble de pratiques sociales et d'un univers culturel où l'organisation se définit comme une institution qui produit du lien social (Alter et Laville, 2010 ; Sainsaulieu, 1977). Le Boterf (2004) confirme que faire le récit de sa pratique permet justement au sujet, le professionnel, de décrire la façon spécifique dont il s'y est pris pour agir en milieu professionnel. Par ailleurs, le récit de vie n'implique pas explicitement que la personne parle de sa pratique professionnelle, mais plutôt d'autres sphères de vie en général. Cette distinction justifie le choix typologique du récit d'explicitation de pratique professionnelle.

⁵³ « On peut envisager d'autres matériaux (correspondance, vidéos, autres), mais dans tous les cas, la matière est formée par le récit d'individus sur une situation particulière » (Wacheux, 1996, p. 129).

La méthode du REdePP se définit à titre d'outil d'analyse et de compréhension de situations professionnelles à partir du vécu des personnes interviewées. Le tableau 5 présente les caractéristiques méthodologiques du REdePP. En complémentarité, nous présentons à l'annexe X, un construit théorique, qui met en évidence les repères du récit de pratique vers le REdePP préconisé comme méthode de collecte de données. Par cette représentation, nous cernons le rôle de l'explicitation dans la perspective d'un récit de pratique menant à la méthode qu'est le REdePP. Voilà tout l'intérêt de jumeler ces deux méthodes d'apparence complémentaires, à savoir le récit de pratique et l'entretien d'explicitation.

Tableau 5
Méthode biographique professionnelle, le REdePP

Définition	Objectifs	Objet de conduite	Technique combinée
Le REdePP, méthode biographique, suppose d'analyser et de comprendre les situations à partir du vécu professionnel des individus par la verbalisation de la situation professionnelle, par la verbalisation des actions et par la verbalisation du vécu émotionnel.	Connaître les faits humains à partir de trois dimensions: <ul style="list-style-type: none"> • par la situation • par les évolutions sociales • par les mobiles d'actions des acteurs 	Le récit est construit aux fins de la recherche et porte sur des activités professionnelles, à la demande de l'enquêteur. Le REdePP a une visée de coconstruction et de collaboration avec le sujet par son processus de validation	1) Méthode du récit de pratique <ul style="list-style-type: none"> • Amorcer la question introductive 2) Méthode de l'EdE <ul style="list-style-type: none"> • Guider l'évocation • Maintenir la position de parole incarnée • Questionner l'implicite
Avantage			
Le REdePP se caractérise en ayant deux fonctions méthodologiques <ol style="list-style-type: none"> 1) Méthode de collecte de données 2) Méthode d'analyse qualitative en mode écriture 			

Il convient d'abord d'explicitier la dimension de l'EdE pour cerner le rôle de l'explicitation dans la perspective d'un REdePP.

2.2 La méthode de l'entretien d'explicitation

L'approche d'explicitation « est centrée sur la verbalisation⁵⁴ de l'interviewé, dans l'intention de canaliser cette verbalisation vers l'expression du vécu de l'action, de repérer des catégories de verbalisation et de guider par le biais des relances » (Vermersch, 2011, p. 55). Zapata (2004) définit le vécu « comme étant constitué d'une masse informe d'expériences subies, non dirigées, non structurées par un travail de pensée préalable et constructif » (p. 78). Il précise que c'est la verbalisation qui active la prise de conscience de la complexité de sa pratique par le praticien (*Ibid.*, 2004). Les fondements épistémologiques de l'EdE émergent des conceptions « inconscience et conscience » de Piaget (1974a, 1974b) pour être abordés ultérieurement par Vermersch (1994) vers une visée de compréhension de l'action. Pour Argyris, Moingeon et Ramanantsoa (1995), l'action produit des effets délibérés parce qu'elle simule un comportement porteur de sens pour l'individu lorsqu'il interagit avec les autres, et dont le résultat attendu est de résoudre un problème. D'après Lhotellier et St-Arnaud (1994) « On peut aussi voir l'action comme une suite de séquences où les acteurs engagés dans des moments successifs doivent mobiliser des compétences diverses pour mener l'agir à son terme » (p. 107). En ce sens la verbalisation de l'action ou des actions qui concernent la situation professionnelle racontée va permettre de comprendre la démarche praxéologique des participants interrogés pour comprendre : comment les directrices et les directeurs généraux exercent leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle. Vermersch, un chercheur ancré dans le champ de la psychologie, reprend cette théorie pour introduire un nouveau terme : l'explicitation comme prise de conscience provoquée (Chevallier-Gate, 2011). En privilégiant ce type d'approche, nous voulons comprendre les phénomènes humains plus particulièrement la problématique praxéologique⁵⁵ de recherche soit à partir d'habiletés de communication, et celles de l'IE, tout en étant près des personnes et de leur vécu. Plus précisément, c'est donc, un effort d'empathie et d'écoute, que l'approche préconisée permet d'instaurer un climat de

⁵⁴ La verbalisation est traitée comme le produit de l'action, sans que l'on s'interroge sur la nature de cette activité de verbalisation (Vermersch, 2011).

⁵⁵ « La préoccupation praxéologique est déjà présente dans le pragmatisme de James (1890) puis dans l'objectif de Dewey (1929) » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 94).

confiance ainsi qu'une compréhension des positions de parole. Selon Lhotellier et St-Arnaud (1994) ce travail de l'agir peut être instrumenté par un ensemble d'outils dont le récit de pratiques, le corpus de textes, le parcours praxéologique spontané ou organisé, le journal de bord et d'autres ressources empiriques. L'utilisation d'une technique de questionnement constitue l'assise méthodologique de l'entretien qui se conçoit pour cerner les représentations ou les préconceptions de sources de difficultés, touchant la problématique théorique de recherche. La technique d'entretien est ainsi décrite par Vermersch (2014).

Un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations (*sic*) de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers (p. 9).

L'efficacité d'un entretien n'est nullement garantie par sa simple utilisation, car décrire sa propre action dans un cadre professionnel présente plusieurs difficultés, d'où la pertinence d'apprendre la mise en œuvre de ce dispositif pour ces potentialités méthodologiques. Vermersch (2014) précise que le caractère de l'EdE est plutôt de viser la verbalisation de l'action qui procure notamment une source d'information précieuse et détaillée sur le déroulement d'une action, et ce, bien qu'elle puisse poser certaines difficultés d'ordre méthodologique. La complexité de l'action peut se heurter à diverses difficultés lorsqu'il s'agit de la verbaliser à une tierce personne. Pour surmonter ces difficultés, Vermersch (2014) suggère l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui nécessite de se former et même de s'y exercer.

Vermersch (2014) soulève trois difficultés qu'il associe à la verbalisation de l'action et une quatrième qui est propre à tous les questionnements qui se pratiquent a posteriori, c'est-à-dire la mémoire et la qualité du rappel des faits. La première tient au fait que l'action est une connaissance autonome, qui se construit en partie par le non-conscient de la personne, ce qui sous-tend que l'action comporte une part implicite dans sa réalisation. Rendre explicite l'action qui détient une part de sa réalisation implicite est la raison d'être de l'EdE. La deuxième, réside au fait que la personne n'est pas habilitée à verbaliser

l'action, c'est-à-dire qu'elle n'est pas habituée à expliciter ses gestes professionnels. En règle générale et de manière spontanée, la personne va plutôt émettre des commentaires, des jugements, des opinions ou propositions à caractère général soit décrire des circonstances, un évènement ou une situation. Vermersch (2014) affirme que la verbalisation de l'action demande préalablement que la personne prenne le temps d'un retour réflexif sur son action, afin qu'elle en prenne conscience permettant de rendre accessible la partie implicite de toute action. D'après Vermersch (2014), l'idée est la suivante « La verbalisation de l'action ne se fera pas sans aide, pour l'obtenir il y faut une médiation, un guidage, une aide » (p. 10) ; en ce sens cette technique se montre comme une prise de conscience provoquée chez le narrateur. La troisième difficulté, expose l'importance des techniques d'aide à l'explicitation pour remédier au fait que l'aide nécessaire au narrateur est contre-intuitive, c'est-à-dire que ce n'est pas une capacité innée chez le chercheur ou le professionnel qui occupe le rôle en médiation soit en guidage (*Ibid.*, 2014). D'ailleurs, Vermersch (2014) porte attention à l'apprentissage de la technique d'entretien qui « est le produit de la formalisation d'une pratique empirique » (p. 10). Elle est façonnée à partir de problèmes de terrains. La quatrième difficulté, porte sur « l'évocation, une mémoire particulière [...]. Être en évocation, c'est pour le sujet, être plus présent à la situation passée qu'à la situation présente. Subjectivement, c'est une activité où le sujet retrouve les images, les sons, les sensations de l'expérience passée » (Vermersch, 1990, p. 230). Cette dernière difficulté est propre à tous les types de questionnement, ce qui nous amène à vouloir guider le sujet dans une attitude d'évocation en adoptant une conduite d'EdE.

En ce sens, Vermersch (2011) nommera cette position « pensée incarnée » qui se « traduit, dans le langage spontané, par l'impression de revivre cette situation, de la retrouver, d'entrer en contact avec elle, etc. » (p. 57). Vermersch (2011, 2014) mentionne que pour comprendre et analyser le déroulement de l'action, il n'y a pas que les verbalisations. D'après Vermersch (2014), « Les données de verbalisation, pour être validées, doivent être mises en relation avec d'autres qui pourront les corroborer ou non [...], elles peuvent être sollicitées et recueillies d'une manière qui accroisse leur validité a

priori » (p. 13). Pour une meilleure compréhension de l'EdE, l'annexe XI résume l'ensemble des repères de cette approche méthodologique. Enfin, la prochaine partie porte sur l'opérationnalisation de la méthode de collecte de données, soit la mise en pratique avec le REdePP.

3. LES OPÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de cette recherche, nous avons construit le dispositif méthodologique en nous appuyant sur les sept étapes méthodologiques de l'approche biographique élaborées sous forme de questions par Bertaux (1980) présentée à l'annexe X dans la partie : conditions. Puis, il y a lieu de prendre en considération la visée de co-investissement qu'offre le modèle dialectique de Pineau et Le Grand (2002), par ces multiples déplacements qui assurent la dynamique dialectique entre le locuteur et l'interlocuteur⁵⁶. La figure 5 illustre alors le processus méthodologique du REdePP qui s'inspire du modèle dialectique de Pineau et Le Grand (2002)⁵⁷ et qui traduit l'ordre des étapes méthodologiques appliqué lors de l'opérationnalisation de cette recherche. Ce processus méthodologique est reconduit à chacun des participants. Le guide d'entretien d'explicitation évolutif demeure un aide-mémoire, c'est-à-dire un outil pouvant être amélioré à la suite des observations de l'interanalyse des données discursives.

Cette section précise les opérations méthodologiques de l'étude et présente particulièrement le choix et le recrutement des participants, la présentation des profils et leurs milieux puis le déroulement de la collecte de données.

⁵⁶ Pineau et Le Grand (2002) emploie habituellement les termes locuteur et interlocuteur pour distinguer le rôle de chacun.

⁵⁷ Figure qui s'inspire du modèle dialectique de Pineau et Le Grand (2002), de l'approche méthodologique du récit d'Anne-Marie Daneau (1988) dont l'étude s'intitule « Trois récits de vie sur la maladie mentale » et de Bertaux (2010).

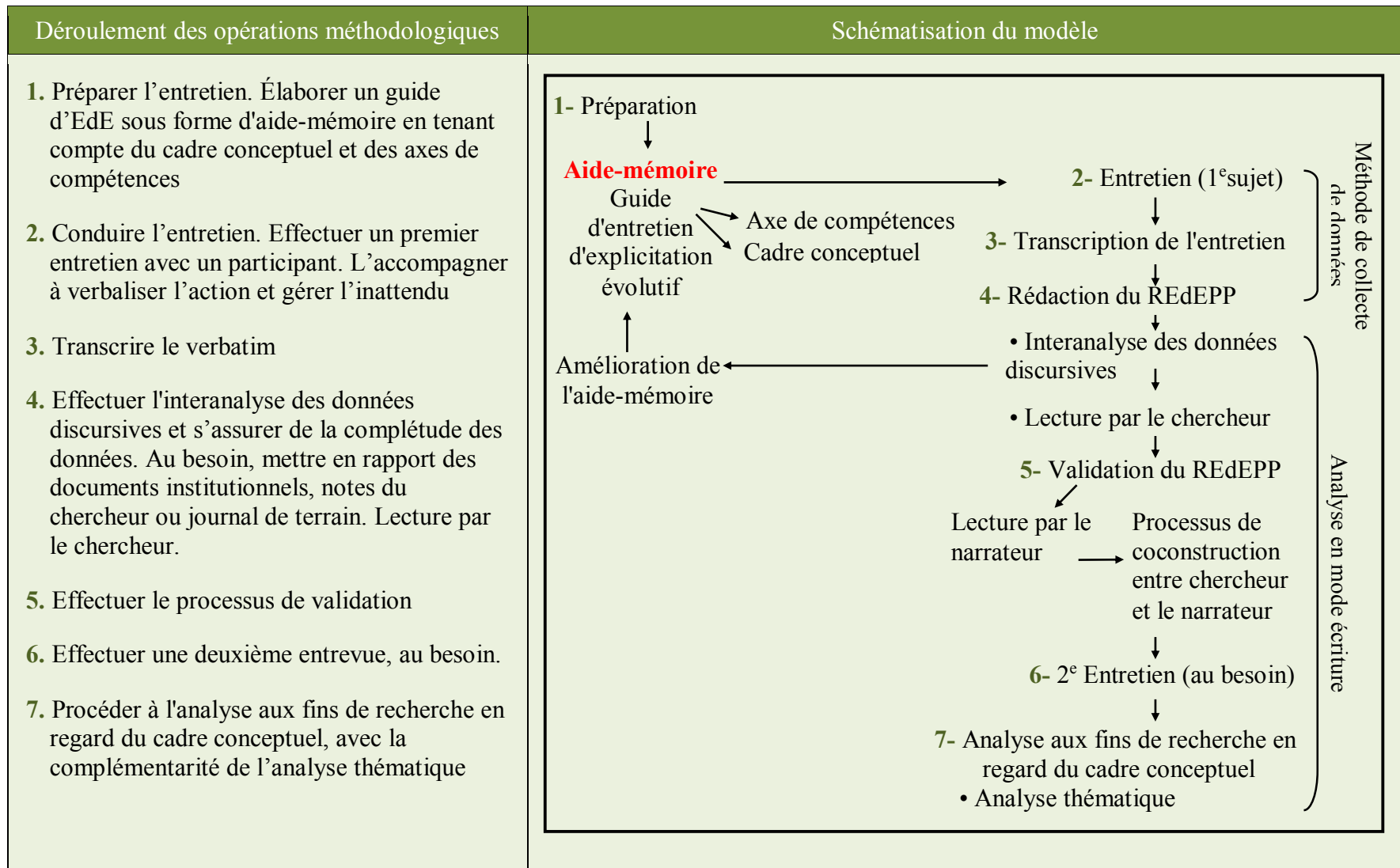


Figure 5 : Processus méthodologique du récit d'explication de pratique professionnelle

3.1 Le choix et le recrutement des participants : l'échantillonnage

Bertaux (2010) mentionne : « Dans l'enquête sociologique de terrain, la notion d'échantillon "statistiquement représentatif" n'a guère de sens ; elle est remplacée par "construction progressive de l'échantillon" » (p. 26). Pour découvrir ce qu'il peut y avoir de général dans chaque cas particulier, Bertaux (2010) propose une série de cas répertoriée de manière à rendre possible leur comparaison, ce qui sous-tend similitudes et différences entre les cas. Il soutient que la construction de l'échantillon doit se faire en tenant compte de la variété des positions hiérarchiques et fonctionnelles différentes, par la différentialité⁵⁸ de la structure de personnalité puis l'exigence de variation qui se traduit par la variété des témoignages possibles (*Ibid.*, 2010). Pour répondre aux deux premiers critères, cette recherche a recours à un échantillon non probabiliste, c'est-à-dire un échantillon non aléatoire correspondant à des attributs particuliers qui permet aussi la participation d'un groupe plus restreint (Fortin, Côté et Filion, 2006).

La population de référence est constituée de directrices et de directeurs généraux du réseau collégial en milieu urbain et en milieu rural, sans restrictions au niveau du sexe (critère de différentialité). Selon Chanlat (2005), « cette différentialité provient des expériences sociales propres à chaque personne » (p.165). Plus précisément, il s'agit de directrices et de directeurs généraux avec des niveaux d'expérience différents qui se traduisent par le nombre de mandats⁵⁹ effectués au sein de l'établissement scolaire. Pour favoriser l'ouverture d'un terrain de recherche, Bertaux (2010) propose notamment de se servir de références. Afin d'établir un lien relationnel diligent, nous avons pris contact avec les directrices et les directeurs généraux par le biais d'une communication téléphonique. L'attitude compréhensive face aux participants et face aux données nécessite la disponibilité à l'autre, le respect des témoignages, l'écoute de l'altérité et l'empathie (Paillé et Mucchielli, 2016). Après chaque appel consentant, nous avons transmis par courriel le formulaire

⁵⁸ Pour reprendre Bourdieu, pas le même habitus au sens d'ensemble de « schèmes de perception, d'appréciation et d'action ». Leurs logiques d'action sont tendanciellement différentes (Bertaux, 2010, p. 27).

⁵⁹ Après examen du rapport d'évaluation, les membres du conseil d'administration annonce ou réfute le renouvellement du mandat des postes d'hors-cadres qui peut être d'une durée entre 3 ou 5 ans. Habituellement, les éléments du mandat sont rédigés selon les enjeux singuliers de l'établissement.

d'information et de consentement (annexe XII), le certificat éthique à la recherche (annexe XIII) et la fiche de renseignements (annexe XIV). La recherche empirique a eu lieu entre juillet 2015 et novembre 2015. Afin de se prémunir d'un certain nombre de participants en réserve, douze personnes ont été identifiées et ciblées, neuf personnes ont été contactées et elles ont confirmé leur intérêt alors que huit ont participé à la démarche de collecte de données.

3.1.1 La taille de l'échantillon

Comme il s'agit d'une recherche exploratoire, avec une visée compréhensive, l'échantillon est de petite taille (Paillé et Mucchielli, 2005, 2013, 2016). Le nombre de participants dans une étude qualitative ne peut être déterminé de manière définitive au début du processus de la recherche (Paillé et Mucchielli, 2013, 2016 ; Royer et Zarlowski, 2003, 2014). Dans le cadre de cette recherche, la démarche de constitution de l'échantillon inclut également les traitements effectués après le recueil des données. La démarche itérative utilisée se distingue par la constitution progressive de l'échantillon par itérations successives, et ce, par choix raisonné pour chacun des choix d'échantillon (Royer et Zarlowski, 2014). En fait « les données sont ensuite collectées et analysées avant que l'élément suivant ne soit choisi » (*Ibid.*, p. 255).

Notre échantillon est composé de huit sujets (directrices et directeurs généraux du réseau collégial) répertoriés dans 8 cégeps provenant de six régions administratives du Québec. En référence à l'annuaire de la Fédération des cégeps, nous avons choisi huit personnes participantes cinq femmes (F) et trois hommes (H). En cours de recrutement, il y a eu lieu de constater des divergences d'information entre l'annuaire de la Fédération des cégeps et la réalité collégiale, car certains cégeps n'avaient pas mis à jour les modifications de poste sur le site internet. Par conséquent, les portails des cégeps ont permis de vérifier ou de confirmer certaines informations sur le plan institutionnel. Or, ces personnes ont été choisies selon les critères de variété et de différentialité prévues à la méthode du REdePP nommées précédemment. Le dernier critère à prendre en compte vient de la tradition

qualitative, c'est la saturation (Van der Maren, 2014). De ce fait, la saturation des données constitue un moment décisif dans le processus de collecte de données, car elle fait appel au jugement du chercheur qui arrive à un stade où il n'apprend plus de nouvelles données (Royer et Zarlowski, 2003, 2014). Van der Maren (2014) soulève le principe suivant : « on interroge des informateurs jusqu'au moment où les informateurs n'apportent plus de nouvelle information : ils se répètent » (p. 183). C'est d'ailleurs, ce dernier critère qui permet de déterminer le nombre de participants. En effet, les données recueillies permettent à la chercheuse de juger, ce qui satisfait au principe de saturation. Déjà lors du cinquième EdE, il y avait lieu de constater une redondance d'informations, mais la chercheuse a choisi de poursuivre la recherche auprès des quatre autres sujets de manière à obtenir un corpus plus riche et consistant. Après ce constat a eu lieu le désistement du neuvième sujet.

3.2 Présentation des profils interrogés et leurs milieux

Les démarches préparatoires qui s'appliquent avec les contacts⁶⁰ et avec les participants, ainsi que la planification de la conduite d'entretien, suscitent de la rigueur, de manière à éviter les erreurs qui contaminent les données (Van der Maren, 2014). Nous avons pris soin de nous familiariser aux caractéristiques de chaque milieu collégial et d'analyser l'environnement socioculturel à savoir : sa localisation et ses composantes, son organisation sociale et socioprofessionnelle, ses coutumes et ses dialectes locaux. Cette préparation a permis d'apprendre et de mener à bien les entretiens. D'ailleurs, Royer et Zarlowski (2014) mentionnent « En pratique, la conduite d'une recherche comporte souvent une phase de prétest [...] fournit des informations qui permettent de mieux définir la taille et la composition de l'échantillon final nécessaire » (p. 255). Cette préparation empirique a permis de consolider l'échantillon, a fourni des clés de lecture et par conséquent, a favorisé l'émergence d'un climat de confiance, et ce, tout au long du déroulement de l'étude.

Nous avons réalisé huit entretiens d'explicitation auprès de directrices et de directeurs généraux dans des régions administratives différentes. Chaque directrice ou

⁶⁰ Les contacts sont les personnes ressources référées par les directrices ou les directeurs généraux afin d'interagir avec elles pour faciliter l'accès à la direction. À titre d'exemple, leur adjointe administrative.

directeur général a remis son curriculum vitae pour permettre de décrire succinctement leur profil sociodémographique respectif et présenté au tableau 6. Sur huit profils interviewés, cinq sont des femmes ; cinq ont une formation en gestion ou dans des domaines complémentaires à l'éducation. Leur moyenne d'âge est de 54 ans, la plus jeune ayant 43 ans et le plus âgé 60. La plus récemment en poste est Caroline⁶¹, qui occupe un poste par intérim. Ils ont pour la plupart entrepris leur carrière en éducation, soit depuis plus de vingt ans en occupant des fonctions subalternes tels que cadre, professionnel ou personnel enseignant. Sur les huit profils interviewés, six ont occupé précédemment la fonction de direction des études, dont le niveau de responsabilité hiérarchique se situe à celui de hors-cadre, à l'échelon de classification de la direction générale.

Tableau 6 : Description des profils interviewés

Prénom modifié	Sexe	Âge	Formation initiale	Nombre de mandats	Expérience comme DG	Durée entretien
Laurent	H	60	Gestion de l'éducation	3	21 ans	01:13:56
Benoit	H	58	Gestion des services sociaux	2	7 ans 1/2	01:21:51
Marie	F	51	Gestion en développement des organisations	2	5 ans	01:55:06
Caroline	F	49	Gestion financière et comptabilité	Intérim	1 an	01:07:34
Marguerite	F	43	Langue et linguistique	1	1 an 1/2	00:55:12
Anne	F	58	Psychopédagogie et andragogie	1	5 ans	01:09:01
Sophie	F	55	Science politique	2	5 ans	01:05:58
Fabien	H	58	Gestion de l'éducation	3	11 ans	01:16:53

En complémentarité, le tableau 7 propose un bref portrait des établissements d'enseignement supérieur. Sur les huit cégeps, six sont en milieu urbain et les deux derniers

⁶¹ Par mesure de confidentialité, il est à noter que les huit prénoms sont fictifs (pseudonymes) et représentent bien le genre des sujets.

sont en milieu rural. Le terme urbain correspond au statut municipal selon la région administrative tandis que le terme rural ou régional s'appuie de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel⁶². Selon la classification du cégep, le nombre d'élèves temps plein (ETP) varie entre 1 507 et 10 863. Le personnel sous la responsabilité de la direction générale varie entre 219 et 827 employés. Nous observons une différence numérique du personnel du cégep entre celui de Fabien qui compte plus de 10 863 élèves temps plein avec 827 employés et le cégep d'Anne qui comptabilise 6 448 ETP avec 809 employés. En fait, le cégep de Fabien compte 4 415 ETP de plus, avec un supplément comparatif de 18 employés.

Tableau 7 : Portrait des établissements d'enseignement supérieur, les cégeps⁶³

Prénom modifié	Classification du cégep	Élèves temps plein (ETP)	Personnel du cégep
Laurent	Urbain	1 507	219
Benoît	Rural	2 588	408
Marie	Urbain	2 530	233
Caroline	Rural	1 691	200
Marguerite	Urbain	3 162	355
Anne	Urbain	6 448	809
Sophie	Urbain	5 824	771
Fabien	Urbain	10 863	827

Pour terminer la présentation des profils interrogés et leurs milieux, le tableau 8 met en exergue le récapitulatif du corpus traité à l'égard de chaque participant. Il y a lieu de mentionner que les documents personnels et les documents professionnels ont été remis à la chercheuse lors de l'entretien d'explicitation ou dans la semaine subséquente. La recherche empirique avait pour objectif d'obtenir de l'information complémentaire à l'endroit de la directrice ou du directeur général, puis de l'institution d'enseignement, de manière à enrichir

⁶² Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>>. Consulté le 28 février 2017.

⁶³ Par mesure de confidentialité, les cégeps francophones et les cégeps anglophones ne sont pas identifiés.

les sources de données. Pour des raisons de confidentialité de la recherche et les sources de données, ces documents demeurent dans la banque de données brutes de la chercheuse à l'exception de deux REdePP en terme d'exemplarité. Un dispositif technique pour préserver la confidentialité des données en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains est explicité à la section 5 de ce chapitre. De telles mesures, notamment l'utilisation de pseudonymes a été une condition de coopération avec les acteurs du terrain. Par ailleurs, il appartient au chercheur travaillant sur des thèmes « sensibles » ou avec une population restreinte (et donc un échantillon limité) de bien appréhender le risque qu'il fait courir à ses sources de données (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014).

Selon Baumard et *al.* (2014) « La recherche en management s'opère dans un contexte qui peut être “sensible” à des degrés variables. L'investigation du chercheur peut constituer une menace pour les organisations et leurs membres » (p. 293). Or « cette menace potentielle peut être interne avec le risque de révélation d'attitudes ou de comportements d'acteurs ayant des conséquences sur la vie de l'organisation » (*Ibid.*, p. 293). Par conséquent, toute recherche qui a trait au management d'une organisation est notamment caractérisée par un degré plus ou moins marqué de confidentialité (*Ibid.*, 2014) d'où l'importance de préserver le maintien de l'anonymat des sources de données.

Enfin, le tableau 8 présente la sélection des différentes sources de données qui a été effectuée en fonction des résultats et des participants. L'utilisation et la gestion des sources de données ont permis fortement de se familiariser avec les matériaux de recherche et le terrain.

Tableau 8 : Récapitulatif du corpus à traiter par participant

Participant	REdEPP (Structure)	Document personnel	Document professionnel	Recherche empirique
1) Laurent	Document de 11 pages 14 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Lettre d'information • Avis formulé • Avis de réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Texte médiatique
2) Benoit	Document de 10 pages 9 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Deux messages au personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Planification stratégique
3) Marie	Document de 12 pages 13 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Procès verbal • Document du CA • Avis au personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Entrevue médiatique
4) Caroline	Document de 10 pages 11 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de la rentrée • Planification de gestion 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Mot de la direction
5) Marguerite	Document de 10 pages 12 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de la rentrée • Message à la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Projet éducatif
6) Anne	Document de 11 pages 12 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Description de la fonction • Aide-mémoire de la régie • Discours de la rentrée 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Blogue de la direction
7) Sophie	Document de 14 pages 11 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de la rentrée • Lettre d'invitation 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Textes médiatiques
8) Fabien	Document de 11 pages 12 paragraphes	Curriculum vitae Fiche de renseignements	<ul style="list-style-type: none"> • Discours de la rentrée • Ordre du jour : régie 	<ul style="list-style-type: none"> • Avis de nomination • Textes médiatiques

La prochaine partie explique la conduite de l'entretien d'explicitation ainsi que les modalités de préparation, dont le guide d'entretien.

3.3 La conduite de l'entretien d'explicitation

Comme instrument de recueil des données brutes, un guide d'entretien d'explicitation « Aide-mémoire » a été construit et figure à l'annexe XV. Ce dispositif servait de guide d'entretien sous la forme d'un aide-mémoire (Pineau et Legrand, 2002) notamment, avec des interrogations adjacentes aux thèmes cibles sur le rappel des domaines de verbalisation, soutenant la mise en mots des sujets. Le choix des thèmes permettait d'orienter la conduite d'entretien vers une première catégorisation de situations professionnelles. Les thèmes se rapportent particulièrement au cadre conceptuel de l'étude, c'est-à-dire le savoir agir avec compétence de Le Boterf (2013). Rappelons que ce modèle considère qu'être compétent dans une situation professionnelle résulte de trois facteurs qui traduisent ces thèmes.

Le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources appropriées (connaissance, savoir-faire, réseaux...) et de savoir mettre en oeuvre des pratiques professionnelles pertinentes ; le vouloir-agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif dans lequel il intervient ; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu (Le Boterf, 2013, p. 99)

Aux fins de recherche, un quatrième thème a été ajouté pour favoriser la verbalisation de situations professionnelles qui mobilisent les compétences émotionnelles. Le savoir agir émotionnel ou le devoir agir émotionnel renvoie au modèle de l'IE, c'est à dire aux habiletés qui amènent la personne à appréhender ou à développer des CE dans un contexte professionnel, et ce, par la manifestation de l'agir compétent préconisé pour une fonction de direction générale.

En ce sens, la construction du guide a été pensée pour permettre de répondre aux deux objectifs nommés précédemment. Or, la question introductive oriente l'entretien afin de répondre à l'interrogation de la recherche, à savoir : comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle. La question institutionnelle ou la question introductive est fondamentale, car elle détermine la portée significative des données recueillies pour assurer leur validité scientifique. La nature de la question permet d'interroger les pratiques et le raisonnement de celles-ci. À l'instar de Bertaux (1980) puisqu'il souligne que « l'une des conditions pour qu'un récit se développe pleinement, c'est que l'interlocuteur soit saisi par le désir de se raconter et qu'il s'empare lui-même de la conduite de l'entretien » (p. 209).

La question introductive contient le verbe raconter : « Je souhaiterais que vous me racontiez votre semaine de travail. Ce que je vous propose c'est d'explorer des situations professionnelles de manière générale et puis d'aborder certaines situations professionnelles de nature relationnelle avec votre entourage de travail ». La personne participante disposait alors de toute liberté de raconter les situations professionnelles dans ses termes. Le discours de la personne participante a donc pris la forme narrative en incluant des descriptions, des explications et parfois des évaluations de situations vécues. Tout au long de l'entretien, il y a eu lieu d'amener la personne participante à prendre le contrôle de l'entretien en se montrant intéressée et en étant à l'écoute de son récit, surtout sans jugement de valeur à ses propos (Paillé et Mucchielli, 2016). Les interventions lors de l'entretien se limitaient, au besoin, à relancer ou à poser des questions de précisions à la personne participante au sujet d'un élément qui semblait intéressant, mais qui n'avait pas été assez approfondi (Ndoreraho, 2014). À certaines occasions, il a été nécessaire de recadrer l'entretien lorsque les propos semblaient s'éloigner des objectifs de la recherche (Bertaux, 2010). C'est une intervention qui était effectuée avec discernement, afin de maintenir les propos du récit concernant les objectifs de l'étude tout en évitant de se montrer contraignante quant au droit de parole accordé à la personne participante. À la fin de l'entretien, des remerciements à la personne participante lui étaient adressés tout en lui expliquant brièvement la prochaine étape, soit la validation de son REdePP. C'est aussi à ce moment-là que nous pouvions répondre aux

interrogations portant sur l'objet d'étude. Plusieurs ont d'ailleurs manifesté leur intérêt envers l'objet. De plus, certaines directrices et certains directeurs généraux ont mentionné que cet exercice d'entretien leur semblait formateur, car il favorisait une réflexion sur leurs actions portant sur le règlement des situations professionnelles racontées puis une sensibilisation sur l'intelligence émotionnelle et les compétences émotionnelles dans le cadre de leur travail. Tout au long de l'entretien, nous avons pris soin de favoriser la posture de parole incarnée en cours du processus de verbalisation vers l'évocation. Pendant l'enquête de terrain, nous étions soucieux d'être aux aguets afin de bien saisir toutes les informations qui nous ont permis de constater, et d'être sensibles aux aspects dits et non dits (Bertaux, 2010). Au terme de l'entretien, chaque personne participante est invitée à soumettre son curriculum vitae et deux documents de travail rédigés par elles-mêmes et qui ont un rapport avec les situations professionnelles racontées. Ces matériaux sont une collecte de documents explicites qui présentent des interactions discursives entre les directrices et les directeurs généraux avec le personnel sous leur responsabilité tels que des communiqués d'évènement particulier, d'invitation à une activité sociale ou rapport annuel. Au besoin, cette opération permet une triangulation entre le récit, les observations récurrentes et les matériaux institutionnels déposés. Le regroupement de ces données procure un corpus à traiter, révisé, reformulé et enrichi qui représente autant d'essais de sens dans une perspective d'analyse qui s'édifie lentement et progressivement « au fil de la consolidation empirique et du travail herméneutique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 199). L'opérationnalisation méthodologique de l'étude a permis de présenter le REdEPP comme méthode de collecte de données quant à cette démarche de recherche exploratoire ayant une perspective ethnosociologique. Or la prochaine partie permet d'observer la pertinence d'utiliser le REdEPP comme méthode d'analyse en mode écriture menant vers une théorisation ancrée.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES VERS UNE THÉORISATION ANCRÉE

Le récit d'explicitation de pratique professionnelle est une méthode biographique professionnelle qui se distingue par deux fonctions méthodologiques, à savoir comme méthode de collecte de données, appuyée par la technique de l'EdE et comme méthode d'analyse qualitative en mode écriture. La conjugaison de deux outils méthodologiques soit

l'EdE (Vermersch, 2014) et le récit de pratique (Bertaux, 2010) menant à l'innovation du REEdPP oblige une réflexion sur la congruence d'une démarche d'analyse qui tient compte de la complexité des données à analyser. L'analyse des données s'est effectuée progressivement vers une théorisation ancrée. Selon Ayache et Dumez (2011) « L'idée centrale de la théorisation ancrée consiste à faire émerger les cadres théoriques du matériau. Le codage est le moyen par lequel ce processus de théorisation à partir du matériau s'élabore » (p. 34). En ce sens, le codage est à visée théorique, car il est l'outil central par lequel la théorie va surgir du matériau (Point et Voynet-Fourboul, 2006). D'après Paillé (1994) « l'analyse par théorisation ancrée⁶⁴ est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène [...] c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou une proposition apparaissent dans les données » (p. 151). En ce sens, Paillé (1994) mentionne « qu'une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (p. 150). Par ailleurs, Ayache et Dumez (2011) signalent qu'« il y a la conscience du risque de circularité : si l'on aborde un matériau avec des cadres théoriques prédéfinis, alors la tentation est de ne voir dans le matériau que ce qui confirme [...] ces cadres théoriques » (p. 34). Or, pour contrer le risque de circularité, « il y a obligation de se mettre à l'écoute de la totalité du matériau, ainsi l'analyste l'analyste s'interdisant de choisir dans ce matériau, au moins dans un premier temps pour ne pas polluer l'analyse par ses a priori » (*Ibid.*, p. 35). En ce sens, Ayache et Dumez (2011) mentionnent que cette technique signifie qu'il faut lire plusieurs fois l'ensemble de son matériau de recherche afin de s'en imprégner totalement pour conduire au repérage de thèmes récurrents. Par conséquent, le processus méthodologique de l'étude a permis d'obtenir un matériau de recherche consistant et de permettre d'effectuer une triangulation des outils d'analyse d'intelligibilité qui sera expliquée plus amplement au point 4.3.

⁶⁴ « L'expression "analyse par théorisation ancrée" constitue une traduction-adaptation de *grounded theory*, l'approche de théorisation empirique et inductive mise de l'avant en 1967 par Glaser et Strauss, puis reprise et enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration » enrichie par les deux auteurs, séparément ou en collaboration » (Paillé, 1994, p. 148).

Puis, Paillé et Mucchielli (2016) précisent que l'analyse des entretiens biographiques est centrée sur l'approche qualitative par l'analyse en mode écriture, comme démarche souveraine du chercheur. De manière générale, l'analyse qualitative en mode écriture devient un acte de création du chercheur dont la « tâche essentielle de l'analyste se limite à opérer une compréhension des phénomènes à l'étude » dont lui seul possède les codes de sa réalisation (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 189). Au sein de l'ensemble des techniques et méthodes d'analyse qualitative, le REdePP représente une particularité, celle de permettre au praticien de raconter sa pratique professionnelle selon une instrumentation méthodologique. Comme particularité au mode d'écriture, rappelons l'apport complémentaire de trois dispositifs d'analyse d'intelligibilité : 1) la transcription de l'entretien d'explicitation ; 2) l'enregistrement audio pour reconnaître ou préciser le vécu émotionnel ; 3) des documents professionnels pour rendre accessible l'évaluation cognitive en lien avec les situations professionnelles racontées. L'instrumentation permet de produire des données fidèles, valides et pertinentes aux questions de la recherche. En ce sens, l'utilisation de plusieurs instruments suivie d'une analyse de la triangulation optimise la valeur des données (Van der Maren, 2014).

À titre combinatoire et de confirmation, le second mode d'analyse thématique a pour but de faire ressortir du corpus (REdePP) les thèmes concernant les objectifs de recherche. Cette deuxième méthode d'analyse thématique est subséquente à la méthode d'analyse qualitative en mode écriture. La figure 6 illustre la démarche méthodologique préconisée par le REdePP et précise les deux méthodes d'analyse qualitative.

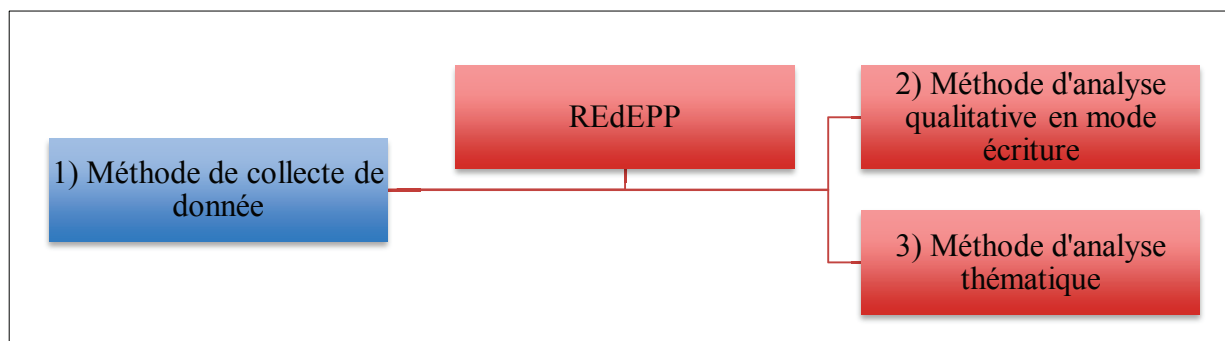


Figure 6 : Démarche d'analyse du REdePP vers une théorisation ancrée

L'analyse des données textuelles réalisée et assistée du logiciel QDA Miner permet d'inscrire les catégorisations émergent du modèle de compétences émotionnelles et du document pragmatique, à savoir le référentiel de compétences de l'ACCQ. Cependant, la transcription de l'audio ne rend pas toujours les éléments de contexte proxémiques, kinésiques et émotionnels de la séance d'entretien, qui parfois sont essentiels pour bien saisir les propos (Paillé et Mucchielli, 2013). C'est pourquoi nous avons poursuivi l'analyse thématique en prenant soin de nous référer à l'enregistrement audio ou au journal du chercheur pour nous assurer de la véracité du vécu émotionnel. À savoir, de quelle émotion s'agit-il ? Sur le plan des dimensions émotionnelles, quatre catégories principales ont été reléguées : les émotions d'arrière-plan, les émotions primaires, les émotions secondaires et les émotions sociales. Puis, l'analyse du corpus a fait ressortir deux autres catégories, soit les sentiments et les états émotionnels.

La figure 6 démontre notamment la correspondance entre la méthode de collecte de données et les deux méthodes d'analyse. Or, l'étape de la théorisation demeure présente, car l'analyse est progressive, et ce, par le processus réel et ancré des phénomènes ou des événements qui émergent pas à pas du corpus empirique. La démarche d'analyse des données s'est déroulée en concomitance avec la collecte des données, pour respecter le principe de circularité de la théorisation ancrée (Corbin et Strauss, 2015). Par conséquent, l'opérationnalisation du cadre d'analyse en quatre temps avec la perspective de l'analyse en mode écriture d'un REdePP, puis de l'analyse thématique correspond à notre posture épistémologique.

4.1. Opérationnalisation du cadre d'analyse de l'étude

Le processus d'analyse vers une théorisation ancrée peut engendrer une certaine complexité, et ce, par la démarche itérative de théorisation progressive qui en découle. Pour faciliter la compréhension de cette démarche d'analyse, la figure 7 est la synthèse du cadre d'analyse, en quatre temps.

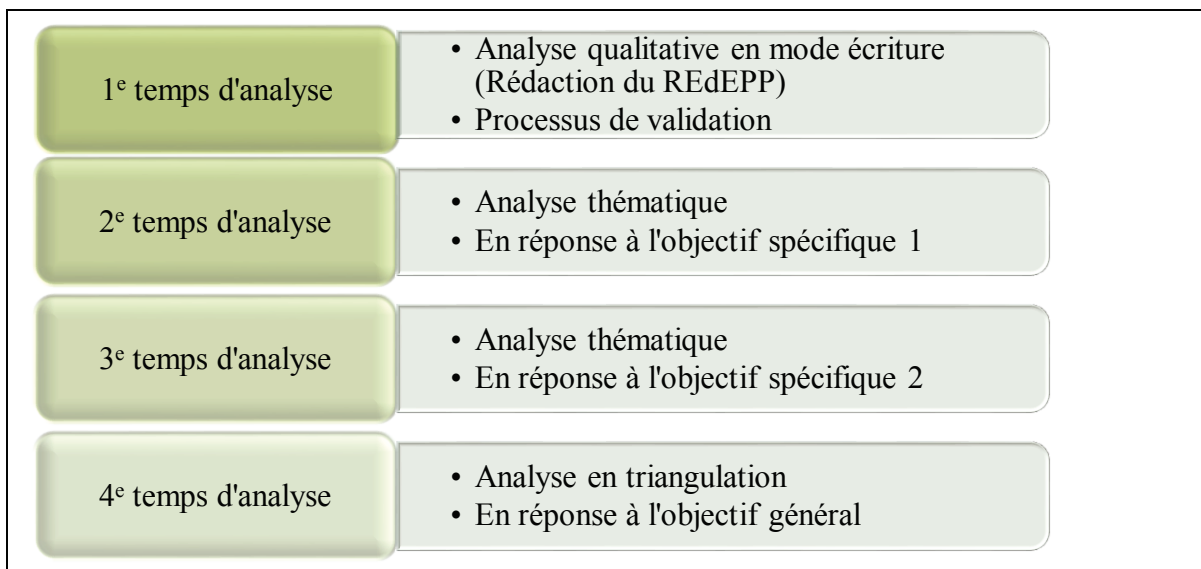


Figure 7 : Synthèse du cadre d'analyse, en quatre temps

L'opérationnalisation du cadre d'analyse en quatre temps nécessite une lecture diachronique de manière à repérer les éléments de validité et d'en dégager l'objectivation de l'outil. Pour une compréhension plus approfondie, il est important d'examiner la représentation schématique du cadre d'analyse à l'annexe XVI en concomitance avec les explicitations suivantes et complémentaires qui explicitent les quatre temps du cadre d'analyse.

1^{er} TEMPS D'ANALYSE

1. Rédaction du REdePP selon une structure narrative du sujet.

Objectif: trouver du sens au discours partagé, et faire des regroupements thématiques.

- 1^{er} paragraphe, présentation partielle du sujet et de l'établissement d'enseignement.
- Chaque paragraphe présente la verbalisation d'une situation professionnelle (SP), la verbalisation de l'action et la verbalisation du vécu émotionnel.
- En concomitance, il y a l'élaboration d'un tableau d'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2013, 2016) qui discerne des axes et regroupements thématiques, permettant de lister les situations professionnelles, d'y associer et de regrouper les actions et le vécu émotionnel. En fait on regroupe les éléments d'explicitation associés à la situation professionnelle.

Objectivation 1 de l'outil

- Validation du REdePP avec le sujet.
- Démarche de validation par un 2^e entretien (par courriel, en personne ou par SKYPE), pour s'assurer de la validité du récit, de l'éthique et enrichir son contenu.

2^e TEMPS D'ANALYSE

2. Analyse de contenu en lien avec l'objectif spécifique 1 : repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences.

- À partir du REdePP, dégager les catégories de situations professionnelles en prenant appui sur les quatre axes de compétences et les compétences transversales du référentiel des compétences professionnelles des cadres du réseau collégial (ACCQ, 2013*b*).
- À partir du REdePP, dégager les situations professionnelles de nature émotionnelle, soit la plus grande fierté et la plus grande difficulté. Ces deux dernières SP de nature émotionnelle sont aussi ordonnées sous l'angle des quatre axes de compétences.

Objectivation 2 de l'outil

- En parallèle, à l'outil pragmatique, soit le référentiel des compétences professionnelles des cadres du réseau collégial, dégager les éléments d'analyse qui émergent entre les situations professionnelles et les compétences professionnelles exercées.
- Ce 2^e temps d'analyse permet aussi de repérer de nouvelles compétences professionnelles en lien avec la fonction de direction générale, qui surgissent du corpus.

3^e TEMPS D'ANALYSE

3. Analyse de contenu en lien avec l'objectif spécifique 2 : identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

- À partir des catégories de situations professionnelles classifiées selon les quatre axes de compétences et les compétences transversales du référentiel des compétences professionnelles des cadres du réseau collégial (ACCQ, 2013b).

Objectivation 3 de l'outil

- À partir de ces situations professionnelles, mettre en relation avec les compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.* 2014) et la nature des émotions (s'il y a lieu).
- Ce 3^e temps d'analyse permet aussi d'identifier de nouvelles compétences émotionnelles en lien avec la fonction de direction générale, qui surgissent du corpus. De surcroît, il est intéressant de repérer les émotions, les sentiments ou les états émotionnels qui confirment parfois de manière explicite la présence d'un processus émotionnel.

4^e TEMPS D'ANALYSE

4. Analyse de contenu en lien avec l'objectif général : comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle.

- À partir des catégories de situations professionnelles, mettre en relation avec le modèle de l'agir compétent (Le Boterf, 2013) soit le triangle : savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir.

Objectivation 4 de l'outil

- À partir du triangle de situations professionnelles de l'agir compétent, identifier les dimensions de l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997), en prenant appui aux compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.* 2014).
- À partir du dernier résultat, identifier la place qu'occupe l'intelligence émotionnelle dans les situations professionnelles gérées par les directrices et les directeurs généraux, en faisant un retour aux situations de départ dans le REdePP S'agit-il

d'une place prépondérante qui pourrait se traduire par une obligation d'agir sur le plan émotionnel, c'est-à-dire un devoir agir émotionnel ?

Porter un regard en concomitance avec la représentation schématique du cadre d'analyse à l'annexe XVI permet de comprendre la succession des phases d'analyse qui englobe la démarche d'analyse vers une théorisation ancrée. La prochaine partie présente l'instrumentation de la collecte des données nécessaire à la rédaction du REdePP, avec une perspective de triangulation de données.

4.2 L'analyse qualitative en mode écriture pour la rédaction du REdePP

Le REdePP suppose de comprendre et d'analyser les situations de travail racontées par des individus qui œuvrent en milieu professionnel, avec l'apport d'une conduite d'entretien d'explicitation axée sur la pratique professionnelle. La stratégie de l'écriture renvoie au geste de prendre des notes, de tirer parti de la totalité des données brutes et de tenter d'avoir du sens par l'écriture face à un texte qu'on a la charge d'analyser (Paillé et Mucchielli, 2013). Ce dispositif méthodologique permet de structurer la démarche discursive auprès d'un sujet avec l'accompagnement du chercheur. L'intérêt de ce dispositif est de travailler en collaboration avec le sujet, et d'avoir la possibilité de maintenir un corpus en émergence. Par ailleurs, la période latente entre la transcription de l'EdE et la validation de REdePP permet au chercheur de multiplier ses tentatives d'interprétation auprès du narrateur, si celui-ci jugeait qu'il y avait une insuffisance d'information en quête d'analyse qualitative. L'analyse de thèmes telle qu'elle est envisagée permet d'adopter une méthode de travail progressive non linéaire. En ce sens, la collecte des données a été réalisée par le biais des instruments suivants.

- Les entretiens d'explicitation auprès des sujets.
- Le recueil de traces de réflexion professionnelle : il s'agit de commentaire ou réflexion en dehors des entretiens enregistrés ; de réponses à des questions posées lors d'entretien téléphonique ou par courriel ; des synthèses de réflexions, de commentaires ou de questions communiquées par courriel ou autrement ; des textes produits par les sujets et

publiés dans leur cégep qui traduisaient, selon eux leur façon d’agir en situation professionnelle et autres.

- Le journal du chercheur : il s’agit de consignation des observations au regard des attitudes, de la posture générale des directrices et des directeurs généraux lors des propos liés aux objectifs. Il s’agit de l’interprétation de la chercheuse en cohérence avec la définition de l’IE avancée provisoirement. Il s’agit du complément de données au regard de la réaction des directrices et des directeurs généraux et de la chercheuse face à la démarche méthodologique et autres.
- Le dossier personnalisé du sujet : il s’agit d’un dossier individualisé qui permet de recenser les données confidentielles telles que le curriculum vitae, la lettre de renseignements, la lettre d’information et formulaire de consentement puis l’attestation de conformité du comité d’éthique de la recherche émise par l’Université de Sherbrooke. Il s’agit aussi de complément d’information de nature publique sur le sujet ou son institution d’enseignement. Ces informations ont été obtenues lors d’une recherche empirique effectuée soit sur Internet, soit sur le site Internet de la fédération des cégeps ou encore par le répertoire des sites Internet des cégeps et de leurs plateformes sociales.

Il s’avère que le mode de travail abordé par l’analyse, et dans ce cas précis, les types d’annotations, les témoignages probants, les notes du chercheur, les textes produits par les sujets, qu’il génère par des corpus analogues enrichissent le matériau d’analyse (Paillé et Mucchielli, 2013). En ce sens, l’analyse en mode écriture d’un REdePP et l’analyse thématique présentent des objectifs analytiques passablement différents (*Ibid.*, 2013). À titre d’exemple, il y a lieu de présenter deux REdePP validés, à propos de l’étude sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par deux directions générales consentantes à partager le fruit de ce travail de collaboration au sein de cette thèse doctorale. Le REdePP de Laurent, directeur général d’un cégep urbain est présenté à l’annexe XVII, tandis que le REdePP de Marie, directrice d’un cégep urbain est présenté à l’annexe XVIII. En vue d’assurer une rigueur méthodologique tout au long du processus d’analyse des données de recherche, nous avons procédé par la stratégie de triangulation.

4.3 La triangulation des outils d'analyse d'intelligibilité : collecte des traces

La triangulation restreinte consiste à recueillir de l'information sur un objet auprès de plusieurs sources ou informateurs différents en utilisant des techniques distinctes telles que nommées précédemment. Selon Van der Maren (2014), la triangulation restreinte est une opération qualitative qui permet d'estimer la fidélité des traces recueillies. En ce sens, il a été possible d'effectuer des comparaisons d'information afin d'évaluer la relativité des traces obtenues. L'analyse de la triangulation restreinte est un procédé différent et important dans la quête de l'information. Du point de vue de la rigueur et de la valeur des données recueillies, ce procédé de triangulation permet de construire la complexité des situations professionnelles en combinant les actions et le vécu émotionnel comme les pièces d'un casse-tête (Van der Maren, 2014). Étant donné qu'il s'agit de données suscitées, c'est-à-dire qu'elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles par le choix du REdePP, la triangulation engendre une rigueur sur le plan de l'analyse. Une fois l'information contextualisée recueillie au sein du REdePP, nous avons poursuivi le processus d'analyse thématique de manière à mettre de l'ordre dans le matériel afin d'en tirer la signification avec une perspective compréhensive.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les activités scientifiques telle que l'analyse numérique des données de recherche offre des avantages de fidélité et de validité qui nous semblent nécessaires en recherche. En termes de choix techniques, Paillé et Mucchielli (2013) mentionnent que le support papier constitue le moyen traditionnel par excellence, car il permet de transcrire les entretiens, d'y ajouter les notes d'observation et d'y noter directement les thèmes. Cette dernière démarche de thématisation offre l'avantage d'être en contact direct avec le corpus tout en assurant la flexibilité du support (*Ibid.*, 2013). Quoique cette méthode manuelle peut-être intéressante, elle nous paraissait limitative vu l'ampleur du corpus. Par le choix technologique, nous privilégions certains avantages dont la systématisation de la démarche, la gestion de projets complexes comprenant un certain nombre de documents combinés à des informations numériques et catégorielles puis des fonctions d'analyse du codage (de repérage, d'extraction, d'exportation, autre) conçues pour l'analyse qualitative. Toutefois, les

inconvenients demeurent l'apprentissage requis avant l'utilisation du logiciel, une certaine rigidité du cadre de travail numérique, et une proximité plus distante avec le corpus (Paillé et Mucchielli, 2016). Néanmoins, pour remédier à ces désavantages ainsi que pour s'assurer de la vérification de l'analyse et de la synthèse, l'implication d'un autre journal de recherche nommé « le journal de l'analyste » a été utilisée pendant toutes les phases d'analyse.

4.3.1 Le journal de l'analyste : outil de réflexivité du chercheur

D'après Van der Maren (2014), « la première validation passe par l'analyse de la documentation décrivant le déroulement de la recherche » et celle-ci implique la tenue d'un journal de recherche couvrant la succession des étapes, et ce, jusqu'à l'interprétation. (p. 212). Dans le cadre de cette recherche, rappelons que deux outils ont été conçus lors de la collecte de données empiriques, en appui à la rédaction du REEdEPP soit : le journal de la chercheuse et le recueil de traces de réflexion professionnelles. En fait, le journal de l'analyste est un troisième outil qui permet de vérifier la fidélité du codage, la constance dans l'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation (*Ibid.*, 2014). Proprement dit, le journal de l'analyste est un journal de bord qui accompagne le chercheur tout au long du processus d'analyse, et ce, jusqu'à l'interprétation. Dans le cadre de cette démarche de théorisation ancrée, il nous a semblé nécessaire d'annoter certains points méthodologiques qui ont permis d'avoir en main des traces de réflexion et qui ont servi à l'amélioration de l'outil méthodologique heuristique⁶⁵, ou de soutenir la démarche d'appropriation d'un logiciel d'analyse en concomitance à l'analyse d'intelligibilité. Ce journal de recueil réflexif permet d'écrire les difficultés rencontrées ou ressenties, en les nommant et en les explicitant de manière à susciter une prise de recul. De surcroît, l'écriture d'un journal favorise un rapprochement entre le corpus vivant des données et un outil technologique pouvant sembler restrictif. Comment créer une relation avec un outil mécanique lorsqu'on possède un corpus riche et « vivant », ou les émotions sont au cœur de

⁶⁵ Ce terme de méthodologie scientifique « Heuristique » qualifie tous les outils intellectuels, tous les procédés et plus généralement toutes les démarches favorisant la découverte. C'est la racine grecque du mot ou l'[invention](#) dans les [sciences](#) (Chrétien-Goni, 2016).

l'objet de la recherche, et en contrepartie, au cœur de l'humain, dont le chercheur ? Il ne faut pas oublier que l'objet de recherche est « Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec ». Même si la chercheuse adopte une posture de chercheur avec une approche compréhensive, il n'en demeure pas moins, qu'à proximité de ce moi scientifique sommeille d'autres postures, ou d'autres moi, qui permettent à l'analyste de poser un regard aguerrri sur son matériau (Ricoeur, 1990). Le journal de l'analyste a permis d'atteindre plusieurs objectifs d'accomplissement théorique et de construire progressivement l'instrumentation nécessaire à la présentation des résultats. La tenue incessante de ce journal a légitimé les approximations successives et les étapes qui ont marqué l'évolution de cette analyse par théorisation ancrée.

En terme d'objectifs réalisés cet outil de réflexivité a permis : 1) d'analyser le chemin faisant du chercheur, c'est-à-dire permettre au chercheur de s'autoanalyser en cours d'analyse, et ce, dans un processus de réflexivité ; 2) d'aborder flegmatiquement le corpus empreint d'un contenu riche et diversifié quant aux compétences exercées qui dissimulent « l'intelligence des situations » de l'échantillonnage, et ce, en réactivant les savoirs multidisciplinaires (les multi moi) du chercheur mis en retrait, jusqu'à maintenant. Paillé et Mucchielli (2016) parlent de « la sensibilité théorique et expérientielle » du chercheur (p. 244). En recherche qualitative, « la notion de sensibilité théorique est liée à la formation initiale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement celle de terrain » (*Ibid.*, p. 244). À certains passages, il semble difficile de faire parler ce corpus managérial qui s'éveille sur une multidisciplinarité de situations professionnelles. Il va sans dire que cette sensibilité évolue au fil de l'analyse du corpus, permettant au chercheur d'accroître une assurance lors de l'attribution des thèmes (*Ibid.*, 2016). En somme, le journal d'analyste du chercheur demeure un outil de réflexivité, de distanciation et de consolidation des approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité des données qui permettent de répondre aux objectifs de recherche avec intelligibilité. La prochaine partie présente les dispositions méthodologiques à l'égard des

critères de qualités d'une recherche en éducation notamment la validité (de Ketele et Maroy, 2006).

4.3.2 Critères de qualité en recherche : la validité et fiabilité

D'après de Ketele et Maroy (2006) « la validité est un second critère essentiel de toute entreprise scientifique. Elle pose la question suivante : “ce que je fais réellement correspond-il bien à ce que je déclare faire ?”. Cette question s’applique à plusieurs actions du processus de recherche » (p. 239). Dans le cadre de cette recherche qualitative, plusieurs précautions ont été prises afin de s'assurer des critères de qualité d'une recherche en éducation, c'est-à-dire la validité ou la fiabilité des données (Drucker-Godard, Ehlinger et Grenier, 2003, 2014).

En premier lieu, la méthode d’analyse par théorisation ancrée a été privilégiée pour analyser les données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2013, 2016). Dans le but de faciliter la gestion des données et pour accomplir l’analyse avec rigueur scientifique, le logiciel QDA Miner a été utilisé. L’analyse s’est déroulée en adoptant deux approches qualitatives : 1) l’analyse en mode écriture et 2) l’analyse transversale thématique des récits validés. Or, les deux temps d'analyse ont été abordés par un processus itératif continu, qui a permis justement de confirmer et de confronter certains codages, et ce à maintes reprises. Outre l’analyse qualitative décrite précédemment, nous avons également effectué un traitement quantitatif sur les données qualitatives, ce que Creswell et Clark (2007) appellent la transformation des données. Considérant que le logiciel QDA Miner est un logiciel d'analyse qualitative et d'analyse quantitative, il nous a été permis d'explorer des fonctions d'analyse afin de générer des graphiques d'ordre statistique. Selon Allard-Poesi, Drucker-Godard et Ehlinger (2003) « Après codage, l'interprétation des données de discours ou de texte peut se faire en ayant recours à des techniques quantitatives ou qualitatives » (p. 458). En fait, « ces analyses quantitatives et qualitatives sont complémentaires et doivent être utilisées conjointement pour permettre une interprétation plus riche des données » (*Ibid.*, p. 458). À titre d'exemple, certains graphiques tels que la carte thermique offre des représentations du tableau croisé, le dendrogramme de cooccurrence de codes présente la

séquence de codes qui apparaissent dans un ordre fixe et de façon récurrente dans le codage sont des outils d'analyse permettant aussi de valider et de confronter d'autres graphiques d'ordre qualitatif (Provalis Research, 2014). Cette mesure complémentaire démontrait notamment l'adéquation entre les informations récoltées puis traitées, et d'autre part les informations recueillies et traitées qui assuraient une validité méthodologique (de Ketele et Maroy, 2006). De Ketele et Maroy (2006) mentionnent que « les approches dites qualitatives et quantitatives s'entremêlent, se complètent et s'allient pour remplir la fonction première de toute entreprise scientifique : produire de l'intelligibilité » (p. 219). De plus, certaines techniques d'analyse ont permis de prendre en compte les critères de qualités d'une recherche en éducation, à savoir la pertinence, la validité et la fiabilité qui sont les composantes de l'activité et de la communication scientifiques (*Ibid.*, 2006). De manière plus spécifique à cette recherche, voici quelques approches multiples et complémentaires prises en compte tout au long de l'analyse des données, et qui sont mises en relation pour assurer la validité et la fiabilité.

- En terme de validité conceptuelle, nous avons nommé les phénomènes et les concepts théoriques de façon rigoureuse, et ce avec une cohérence épistémologique tout au long de la recherche afin que d'autres chercheurs puissent éventuellement utiliser sans ambiguïté le même langage scientifique. Selon de Ketele et Maroy (2006) « la correspondance rigoureuse et cohérente entre le nom donné aux phénomènes et les phénomènes proprement dits (que ce soient des faits ou des représentations) relève de la validité du processus de conceptualisation » (p. 243).
- La technique de conduite de l'entretien d'explicitation a permis la verbalisation des situations professionnelles, la verbalisation des actions et la verbalisation du vécu émotionnel. D'après Vermersch (2014), « Les données de verbalisation, pour être validées, doivent être mises en relation avec d'autres qui pourront les corroborer ou non [...], elles peuvent être sollicitées et recueillies d'une manière qui accroisse leur validité a priori » (p. 13).
- La question institutionnelle ou la question introductive du REdePP est fondamentale, car elle détermine la portée significative des données recueillies pour assurer leur

validité scientifique (Bertaux, 2010). La nature de la question permet d'interroger les pratiques et le raisonnement de celles-ci. La question introductive contient le verbe « raconter » : Je souhaiterais que vous me racontiez votre semaine de travail.

- Selon Paillé et Muccielli (2016) « L'analyse thématique peut-être mise à contribution comme méthode unique pour une recherche ou alors être combinée avec d'autres stratégies analytiques » (p. 235). Pour certaines approches, dont celle-ci, il est préférable de faire alterner collecte et analyse pour un maximum de validité (*Ibid.*, 2016), c'est-à-dire un cadre d'analyse en quatre temps. Celui-ci est conçu de manière à permettre l'interférence entre les deux dispositifs : EdE et le REdePP.
 - L'analyse thématique à partir des données transmises de l'EdE.
 - L'analyse qualitative en mode écriture pour la construction du REdePP.

L'opérationnalisation du cadre d'analyse en quatre temps (annexe XVI) nécessite une lecture diachronique de manière à repérer les éléments de validité du construit (Drucker-Godard, Ehlinger, Grenier, 2014) et d'en dégager l'objectivation de l'outil.

- La triangulation d'analyse de données par une conduite itérative a permis de confronter les données obtenues, car les instruments de collecte varient tels que présentés à la figure 8, alors que la question et les participants sont tenus constants, et d'autre part, à confronter les données obtenues lorsque les informateurs varient pour une question alors que les instruments sont tenus constants (de Ketele et Maroy, 2006). Ce type de triangulation nommé « triangulation restreinte » par Van der Maren (2014) s'impose davantage dans une fonction de vérification à l'égard de la vraisemblance du témoignage et relève de la validité méthodologique.
- Considérant que le codage constitue la base de l'analyse et de l'interprétation, plusieurs précautions de vérification ont été prises afin de s'assurer que le codage était scientifiquement valide, notamment à l'aide des techniques de codage inverse et de contre-codage (Provalis Research, 2014). Or, tous les codes assujettis à QDA Miner ont été clairement définis de manière à identifier sans ambiguïté la signification des mots.
- Toujours en terme de validité méthodologique, puis afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à la révision des huit REdePP en effectuant une relecture méticuleuse en nous appuyant sur un procédé d'analyse qui se rapporte à la

méthodologie philosophique (Choulet, Folscheid et Wunenburger, 2013), et ce, particulièrement pour l'identification des compétences émotionnelles.

- La tenue quotidienne du journal de l'analyse a permis d'assurer une validité des données et de maintenir une rigueur scientifique quant au processus d'analyse. Ce journal a été un outil d'identification, un outil d'expression, un outil de structuration de la pensée, un outil de mémoire et un outil de réflexion, nécessaire à l'étape d'analyse. À titre d'exemple, on commençait la journée par la relecture des inscriptions méthodologiques effectuées la veille dans le journal. Cette relecture critique permettait de maintenir le fil opératoire de l'analyse selon une perspective chronologique, car le processus d'analyse est conçu d'étapes préopératoires, l'une avant l'autre, donc selon un ordre (annexe XVI). De plus, ce retour aux inscriptions du journal a permis aussi, chemin faisant de s'interroger sur certains aspects d'ordre méthodologique qui concernaient la démarche d'analyse et le corpus. De manière aléatoire le codage de deux paragraphes était vérifié à nouveau, et nous permettait de réaffirmer notre position de codage, donc de nous assurer de la validité du codage.
- Puis, en fin de journée, le travail d'analyse ainsi que les préoccupations et les points forts étaient inscrits dans le journal. Cette mesure permettait d'inscrire toutes les actions d'analyse effectuées pendant la journée, et favorisait la prise de recul de l'analyste à l'égard du corpus. En fait, l'inscription biquotidienne au journal traduisait une perspective systémique adoptée tout au long du processus d'analyse des données, car la logique de cette analyse n'est pas linéaire, mais circulaire, puis évolutive.
- L'analyse du double aveugle ou l'analyse du double codage (Ayache et Dumez, 2011) est une technique de vérification du codage qui a été effectuée à trois reprises par trois personnes ayant une posture scientifique différente. Le pourcentage de correspondance entre les deux analyses, soit celle de la chercheuse puis celle du deuxième juge était fort concluante, car on parle d'un pourcentage de 90 % de correspondance. La technique utilisée fut celle d'un codage théorique, c'est-à-dire que les catégories sont données par la théorie ou selon le cadre conceptuel et on les retrouve dans le matériau (*Ibid.*, 2011). Ainsi, les risques de flottement ou d'interprétation étaient éminemment réduits. Ayache et Dumez (2011) mentionnent que c'est dans le travail systématique que réside la

rigueur du codage et précisent que le codage lui-même comporte une dimension de bricolage. En terme de fiabilité, cette technique de vérification quant à elle cherche à démontrer que les opérations de la recherche peuvent être répétées par un autre chercheur ou à un autre moment avec le même résultat (Drucker-Godard, Ehlinger, Grenier, 2014). Selon Ayache et Dumez (2011), les tentatives supplémentaires comme le double codage se fourvoient, à moins que les catégories soient données par la théorie. Ils précisent que c'est au contraire les dissonances du codage qui sont seules potentiellement intéressantes, car elles sont en effet susceptibles de révéler des anomalies ou des découvertes. D'ailleurs, les vérifications ont permis de confirmer notamment l'émergence de deux nouvelles compétences émotionnelles. De plus, l'analyse du double aveugle a suscité des discussions fort intéressantes et constructives quant à l'apport des nouvelles connaissances.

Selon de Ketale et Maroy (2006) « La pertinence, la validité et la fiabilité sont les trois critères incontournables de toute entreprise scientifique » (p. 247). Par ailleurs, la validité des informations est sans doute l'objet qui retient le plus l'attention de la part des évaluateurs des recherches scientifiques, mais il ne faut pas négliger que l'évaluation de la validité doit aussi pouvoir porter sur d'autres aspects, dont la validité conceptuelle et la validité méthodologique que nous avons essayé de rendre explicite par ces dispositions méthodologiques (*Ibid.*, 2006).

En vue d'assurer la rigueur en matière d'éthique, il y a eu lieu de garantir que toute l'information pertinente a été considérée et traitée selon le cadre éthique de la recherche.

5. CADRE ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Cette étude respecte la politique de l'Université de Sherbrooke en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains. Dans le cadre de la convention de cotutelle de thèse de doctorat entre l'Université catholique de l'Ouest à Angers et l'Université de Sherbrooke à Sherbrooke, il est attendu que l'attestation de conformité à cette politique provienne de l'Université d'origine, soit l'Université de Sherbrooke. Selon l'article 3.3.2 de la *Politique*

institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains, à l'Université de Sherbrooke, l'évaluation du projet de recherche doit être faite par le comité éthique de la recherche (CER) de l'établissement de la chercheuse ou du chercheur principal. Le cadre éthique repose sur trois principes directeurs soient : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et le principe de justice. En regard des principes directeurs et selon la nature de cette recherche, voici les mesures éthiques qui ont été respectées.

- Processus de consentement : Une lettre d'information et formulaire de consentement (annexe XII) a été envoyée aux directrices et aux directeurs généraux « à titre de participant » qui correspond à l'échantillon, soit huit cégeps de milieux urbains et en milieu rural. Dans le même envoi sont jointes les informations sur l'intention de la recherche soit l'objet, les objectifs de l'étude, l'apport de leur contribution puis les mesures éthiques associées au projet. De plus, il est souligné que les conditions inhérentes à l'expression d'un consentement éclairé pour les participantes et les participants demeurent un processus ouvert tout au long de la recherche. En accord avec le cadre éthique proposé pour la recherche, un formulaire de consentement approuvé par le comité éthique de la recherche (CER) a été dûment signé entre les parties, afin d'autoriser l'opérationnalisation de la recherche (annexe XIII).
- Conditions inhérentes à la collecte de données : l'utilisation du REdePP entraîne un risque faible d'amener les participantes et les participants à divulguer des aspects personnels de leur vie. D'autant plus que la méthode de l'EdE sous-jacente au récit permet au chercheur d'orienter la discussion vers la verbalisation de l'action (Vermersch, 2014) et d'éviter les égarements discursifs. À cette fin, les participantes et les participants ont été informés de leur liberté d'expression et au fait qu'ils aient pu soustraire ou ajouter des informations lors de la validation du récit. D'ailleurs, sur une base volontaire les participantes et les participants ont été invités à compléter la fiche de renseignements (annexe XIV) de manière à circonscrire certains aspects sociologiques lors de la transcription du REdePP. Ils ont aussi été informés que des mesures préventives étaient considérées pour s'assurer de la confidentialité.

- Conservation des données : En vertu de ce droit à la vie privée, nous nous sommes engagés à conserver les données confidentielles et seules la chercheuse ou l'équipe de direction (au besoin) auront accès aux données. Ces dernières sont conservées au bureau de la chercheuse sous clés dans un classeur ou sur le disque dur de l'ordinateur ou sur le réseau de l'Université par un outil de collecte de données informatisées soit le logiciel QDA Miner. Il y a lieu de préciser que les données servent à la thèse et que les résultats de la thèse seront communiqués lors d'activités scientifiques ou d'activités professionnelles, en respect de la confidentialité des participantes et des participants. Quant à la diffusion des résultats, le mode de transmission utilisé permet d'assurer la confidentialité du participant et même de l'établissement d'enseignement concerné. Les données pourront être détruites cinq ans après la soutenance de la thèse.

6. EN RÉSUMÉ

L'analyse qualitative de « terrain » est décrite par Paillé et Mucchielli (2008) comme étant « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. La logique à l'œuvre participe à la construction de sens » (p. 6). La compréhension du vécu des directrices et des directeurs généraux par rapport aux compétences émotionnelles se prête à la logique d'explorer la proximité de la relation entre les personnes, de leurs actions puis de leurs témoignages. De plus, Paillé et Mucchielli (2008) indiquent que « l'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs » (p. 29). Ils précisent d'ailleurs que « cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié » (*Ibid.*, p. 29). En somme, l'approche compréhensive est favorable dans le cadre de cette recherche, car elle permet de répondre avec intelligibilité à l'intention de comprendre comment s'établit le lien entre les compétences émotionnelles des directrices et des directeurs généraux et leur façon d'agir en situation professionnelle.

À l'égard d'une problématique de gestion qui permet d'interroger les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec, l'intérêt méthodologique porte sur le REdePP, comme méthode de sens et d'instrumentation pratique. Enfin, ce nouveau dispositif méthodologique émerge de la filiation du récit de pratique, approche biographique, dont sa particularité suppose d'analyser et de comprendre les situations à partir du vécu des individus (Wacheux, 1996). Qui plus est, la complémentarité apportée par la technique d'EdE permet de définir une conduite d'entretien dont sa spécificité est de viser la verbalisation de l'action (Vermersch, 2014). La combinaison de l'EdE et du récit de pratique permet d'explorer les diverses potentialités théoriques que peut offrir cette union méthodologique en cohérence épistémologique avec la problématique théorique de recherche. Les données recueillies lors de cette recherche exploratoire ont eu lieu auprès de huit directrices et directeurs généraux du réseau collégial québécois. La méthode d'analyse par théorisation ancrée a été employée pour analyser les données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2013, 2016). Le logiciel QDA Miner a été utilisé dans le but de faciliter la gestion des données et pour accomplir avec rigueur cette analyse selon deux approches qualitatives : 1) l'analyse en mode écriture ; 2) l'analyse transversale thématique des récits validés.

Par conséquent, le cadre méthodologique de l'étude demeure en cohérence avec la problématique de départ, la question de recherche, les trois objectifs de l'étude et le cadre conceptuel.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Après la présentation du cadre d'analyse et l'exemplarité de deux REEdPP singuliers, l'analyse des données et les résultats des huit récits font l'objet du présent chapitre. Rappelons que l'analyse des données vise à répondre à la question de recherche, à savoir : comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle. Pour y répondre avec scientificité, l'analyse des données répond aux deux objectifs spécifiques de recherche : 1) repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences. 2) identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

1. RÉPONSE AU PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE

À partir du matériau collecté, le premier objectif de recherche vise à repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences. Il est nécessaire de rappeler que le référentiel des compétences professionnelles élaboré par l'ACCQ (2013*b*) est l'outil pragmatique qui a permis d'effectuer cette première classification, à savoir, de comprendre, de cerner, d'explicitier et de classer les situations professionnelles par axe de compétences. Dans ce document pragmatique, les compétences sont classifiées par axes de compétences, tandis que notre classification d'analyse renvoie aux situations professionnelles que nous classifions ensuite par axe de compétences. C'est justement pour rendre accessible au lecteur cette explicitation d'axe de compétences que nous avons élaboré une définition représentative d'actions professionnelles aux fins de catégorisation d'analyse. Par ces définitions, on observe déjà ce lien entre registre représentationnel et

registre affectif, concepts caractéristiques de la sémantique de l'action⁶⁶ (Barbier, 2000, 2009) qui caractérisent les situations professionnelles. Arborant les couleurs du cercle figuratif du référentiel des compétences, le tableau 9 soumet de manière synthétique les 4 axes à partir de situations professionnelles qui réitèrent les compétences.

Tableau 9 : Définitions des axes de compétences du référentiel

Pratique et conduite professionnelles
Situations professionnelles dont la directrice ou le directeur général démontre un leadership mobilisateur, une capacité de communiquer, une capacité de contribuer au développement organisationnel de son établissement, un comportement responsable et éthique dans un contexte d'imputabilité et de reddition de compte, une capacité de représenter son unité, son service, son collège au sein d'instances officielles ou en présence d'autres partenaires. Situations professionnelles dont la directrice ou le directeur général démontre une capacité d'avoir une posture réflexive sur sa pratique professionnelle et une capacité d'utiliser des données issues d'analyse probante au collègue.
Gestion administrative
Situations professionnelles dont la directrice ou le directeur général démontre une capacité de répartir efficacement ses ressources financières et s'assurer de la gestion des ressources matérielles selon les politiques. Être capable de présenter des prévisions budgétaires, s'assurer de la reddition de compte, participer à l'élaboration de plans, planification stratégique, autre. Exercer un rôle-conseil dans l'application des règlements et politiques.
Environnement collégial
Situations professionnelles dont la directrice ou le directeur général démontre une capacité à utiliser le cadre légal et réglementaire, une capacité de tenir compte des dispositions relatives aux conditions de travail du personnel et de l'application du respect des lois, règlements et politiques. Être capable de définir sa contribution à la réalisation de la mission de son collègue, de décoder et utiliser les réseaux informels et de départager les enjeux éducatifs, les enjeux administratifs et les enjeux politiques.
Gestion des personnes et des équipes
Situations professionnelles dont la directrice ou le directeur général démontre une capacité d'établir un plan d'effectifs, de procéder à la sélection du personnel, de fournir les ressources et les conditions favorables au travail, d'appliquer le processus institutionnel de supervision et d'évaluation et d'intervenir de manière à optimiser le potentiel de chacun. Être capable d'aider les membres de l'équipe, de fournir aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés.

Source : Inspiré de ACCQ (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial*.

⁶⁶ D'après Barbier (2000), « Les concepts caractéristiques de la sémantique de l'action sont marqués axiologiquement, et jouent un rôle fonctionnel dans l'établissement d'un lien entre la représentation d'un existant et la représentation d'un souhaitable » (p. 93).

Il est important de préciser que ces définitions ont été formulées de manière à englober les compétences qui les caractérisent dans le référentiel. De manière plus spécifique, rappelons que les compétences professionnelles ont été nommées et les compétences transversales ont été identifiées à l'annexe VII, présentée au troisième chapitre.

À partir du logiciel QDA Miner, il y a eu lieu d'assigner des codes aux axes de compétences et à leurs énoncés de compétences en y joignant leurs définitions. Il est nécessaire de préciser que la configuration textuelle du référentiel facilitait le travail de catégorisation par la présence de capacités et d'actions-clés inhérentes à chacune des compétences. À titre d'exemple, le tableau 10 présente la première compétence du référentiel des compétences de manière succincte.

Tableau 10 : Exemple d'une compétence, capacités et actions-clés

PRATIQUE ET CONDUITE PROFESSIONNELLES		
Compétences	Capacités	Actions-clés
1. Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement	1.1 Être capable d'exercer un leadership mobilisateur dans son domaine de responsabilité :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En choisissant des stratégies d'action en fonction de la dynamique organisationnelle et politique du cégep. ▪ Autre
	1.2 Être capable de communiquer de façon claire et concrète la vision commune de la mission de l'établissement :	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En explicitant clairement les croyances, les intentions, les valeurs qui sous-tendent les projets et les actions liés à la mission du cégep. ▪ Autre

Source : ACCQ (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial*

Assez rapidement, l'analyse nous a conduits vers la théorisation ancrée, car à partir du processus analytique, les données empiriques recueillies laissaient surgir des compétences professionnelles ou des compétences transversales non inscrites ou

difficilement identifiables dans le référentiel. Ce premier constat nous a semblé soutenable par la hiérarchisation (Boudon, 2016) de la fonction de direction générale qui renvoie à des obligations et responsabilités sociales distinctes de la fonction des cadres. Dès lors, l'analyse a été traitée « sous l'angle d'étapes successives d'une démarche itérative plutôt que sous l'angle d'opérations multiples de codage » (Paillé, 1994, p. 149). D'abord, il a eu lieu d'effectuer une lecture approfondie des données recueillies dans le REdePP pour en faire une analyse ligne par ligne, ou paragraphe par paragraphe, qui permet de dégager des thèmes. Tout au long du processus d'analyse, il a s'agit d'assigner des codes à des segments de textes, où les aspects les plus importants à l'étude commencent à être nommés, puis cernés afin d'établir la mise en relation (Paillé, 1994). De surcroît, la lecture et relecture du corpus ont permis de réaliser l'absence de thèmes et d'ajouter les codes manquants de manière à dégager les propriétés essentielles aux fins d'analyse, selon un angle spécifique. En fait, l'analyse des données du REdePP s'est déroulée en concomitance avec la collecte de données, avec un principe de circularité de la théorisation (Jacques, Hébert, Gallagher et St-Cyr Tribble, 2014).

Cela s'illustre par la conduite itérative entre les deux types de triangulation des données utilisés et susceptibles de répondre aux objectifs spécifiques de recherche. En d'autres mots, les deux types de triangulation renvoient à deux temps des conduites à projet et leurs composantes itératives telles que définies par Boutinet (2010). Selon Boutinet (2010) l'itérativité est une règle fondamentale qui traverse toutes les conduites à projet et ne saurait être de l'ordre de l'urgence, à savoir « cette règle est celle de l'itérativité entre deux temps constitutifs de toute démarche de projet, un temps de conception, celui du *pro*, un temps de réalisation, celui du *jet* » (p. 65). Il désigne le processus d'itérativité comme étant « la capacité de l'auteur d'un projet à une reprise continue d'aller et retour entre espace de conception et espace de réalisation » (*Ibid.*, p. 75). Toujours, selon Boutinet (2010) « Passer outre à cette bipartition itérative d'un projet c'est le dénaturer en le réduisant soit à une forme idéalisante conférant une place unique au travail de conception, soit au contraire à une forme d'activisme lorsque la mise en œuvre prend le pas sur l'instance d'élaboration » (p. 84). En cours d'analyse, il y a donc eu lieu de formaliser avec rigueur un

processus de triangulation en deux temps pour objectiver le repérage des situations professionnelles (objectif 1) et l'identification des compétences émotionnelles (objectif 2) avec une rigueur processuelle pour restreindre les risques d'interprétation. Pour répondre avec scientificité à chacun des objectifs, il a fallu utiliser une triangulation d'analyse différente, car les données disponibles avaient une signification extensive.

La figure 8 visualise ce processus de triangulation en termes génériques applicables afin de répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche par la conduite itérative.

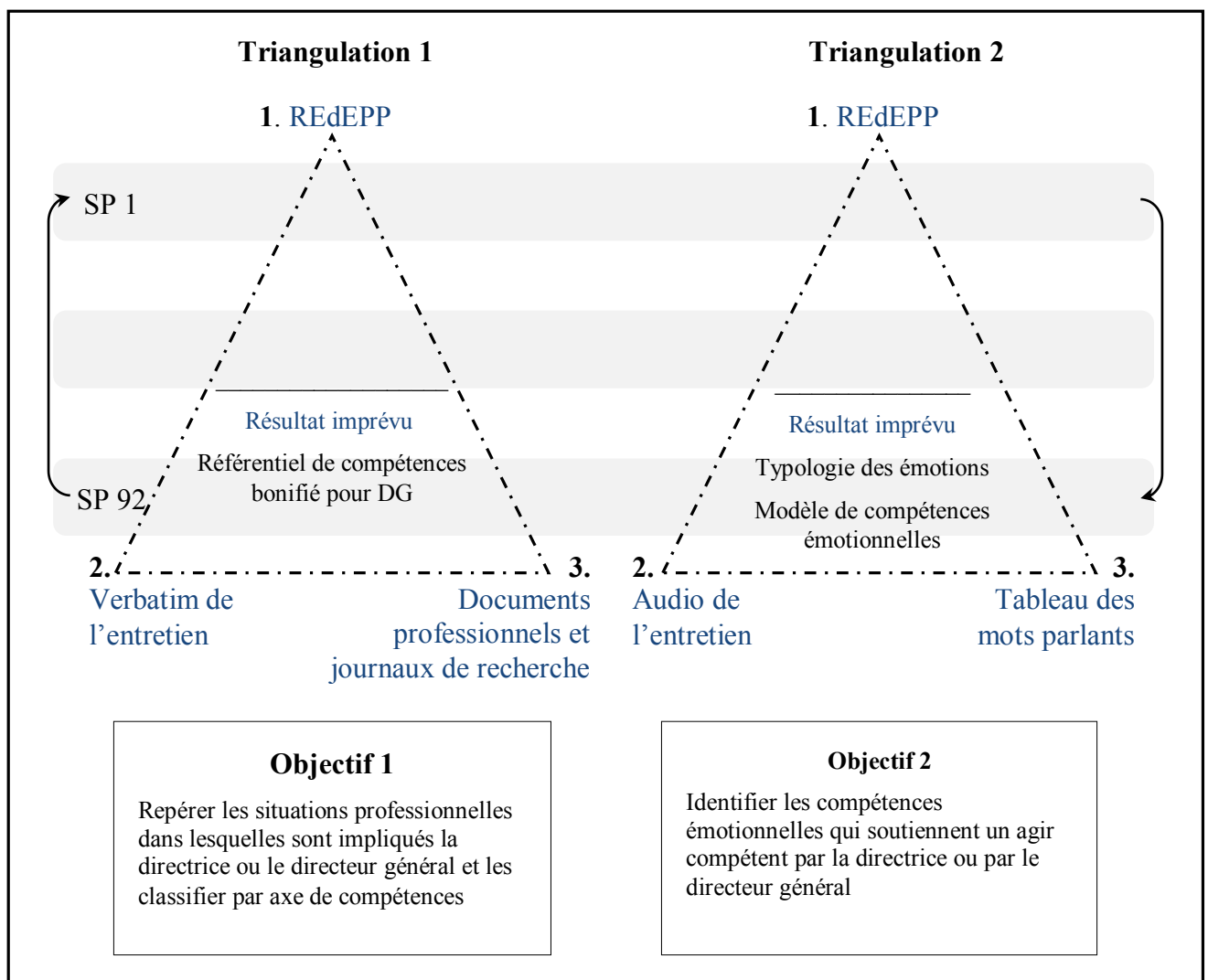


Figure 8: La triangulation d'analyse de données par une conduite itérative

Cette figure met aussi en évidence des résultats imprévus, voire insoupçonnés en amont de la recherche et qui sont discutés ultérieurement. Il y a lieu de préciser que les trois journaux de recherche⁶⁷ sont des recueils de données empiriques utilisés à maintes reprises tout au long du processus de triangulation d'analyse. L'analyse a permis de circonscrire trois nouvelles compétences professionnelles, trois nouvelles compétences transversales, puis de bonifier une compétence transversale selon le registre représentationnel de la fonction. Le prochain point présente l'ensemble des compétences professionnelles relatives aux situations professionnelles racontées par les directrices et les directeurs généraux.

1.1 L'identification des compétences professionnelles des directrices et des directeurs généraux

Au-delà de notre objectif d'utiliser le référentiel de compétences comme dispositif d'analyse, le décèlement de nouvelles compétences a permis de catégoriser un certain nombre de segments de texte adjacents aux situations professionnelles racontées par les sujets. Ces nouvelles compétences ont permis de catégoriser les situations professionnelles émergeant du travail réel de la fonction d'une direction générale, selon les registres de significations, notamment : un registre représentationnel, un registre affectif et un registre expérientiel (Barbier, 2000). Chaque compétence est indissociablement liée au contexte de sa réalisation, et n'est pas nécessairement transposable d'un contexte à un autre (Dejours, 2009a ; Le Boterf, 2013).

Rappelons que la structuration des récits a été conçue en grande partie de cette manière, c'est-à-dire que chaque paragraphe révèle une situation professionnelle, la verbalisation des actions associées et le vécu émotionnel, s'il y a lieu. Pour permettre une meilleure compréhension au lecteur sur la réalisation d'une situation professionnelle, voici un extrait nommé « vignette d'explicitation » du REdEPP de Marie qui en démontre l'explicitation, ainsi que les actions de réalisation qui en découle. Tout au long du chapitre, les vignettes d'explicitation sont facilement repérables par les deux bordures verdâtres.

⁶⁷ En rappel, les journaux sont : 1) journal de la chercheuse ; 2) recueil de traces de réflexion professionnelles ; 3) journal de l'analyste.

Dans la présente vignette d'explicitation, la situation professionnelle est soulignée. Il est nécessaire de préciser que la majorité des situations professionnelles ont été reformulées dans les documents d'analyse pour permettre une meilleure compréhension et sémantique professionnelle. La reformulation de cette dernière est : planifier des rencontres d'appréciation du rendement des employés. Dans ce paragraphe, la verbalisation des actions est de couleur bleue. Or, selon notre analyse, quatre segments de compétences professionnelles ont été identifiés par les acronymes C1, C2, C3 et C4, localisés par des crochets. Ces segments correspondent aux compétences suivantes :

- C1 : Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération (nouvelle compétence).
- C2 : Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence.
- C3 : Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles.
- C4 : Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence.

Marie (DG, cégep urbain) : « *En fin d'année, C1 [c'est le moment des rencontres d'appréciation du rendement des employés. Pour ma part, j'ai planifié ces rencontres avec le personnel-cadre]. C2 [À l'avance, ces personnes reçoivent un questionnaire en fonction des attentes de la DG et de l'organisation en général, afin de s'auto évaluer. Je leur envoie aussi mon premier jet de réflexion à leur égard. Ainsi, ça leur permet de se situer et de se préparer à une discussion sur l'évaluation afin de l'ajuster, s'il y a lieu. Cet exercice-là permet aussi d'émettre les attentes significatives pour l'année suivante]. C3 [En fait, il y a un processus de gestion qui encadre cette démarche d'appréciation du rendement puis ouvre sur d'autres objets de discussion tels que le budget et devient par le fait même un outil de travail. Avant de partir en vacances, je demande à tout le personnel-cadre de finaliser cette démarche avec leur personnel]. C4 [Ainsi, ça permet à tout le monde de partir en congé l'esprit libéré avec le sentiment du devoir accompli, de ne rien avoir à garder en tête, ce qui épuise, de fermer l'année, de savoir ce qu'ils auront à faire à la rentrée et d'être heureux. En finalité, ça enlève un niveau de stress à tout le monde !] En somme, ce processus d'évaluation du rendement est connu dans l'organisation, puis demeure en lien avec les projets qui seront décidés pendant la régie de planification annuelle ».*

Pour l'instant, nous n'aborderons pas les aspects d'analyse qui concernent la dimension émotionnelle, car ils sont traités dans le deuxième objectif de recherche. En somme, cette première vignette d'explicitation offre un exemple de la méthode d'analyse thématique qui concerne l'identification des compétences professionnelles. Il importe de souligner que la

même méthode a été utilisée avec rigueur et constance pour l'ensemble du codage de documents. Tout compte fait, le tableau 11 présente l'ensemble des compétences professionnelles et transversales qui émergent des huit REdePP. En terme de résultat, on y retrouve les six nouvelles compétences, dont trois disciplinaires et trois transversales, puis une compétence transversale selon le registre représentationnel de la fonction.

Tableau 11 : Identification des compétences professionnelles et transversales

AXE DE COMPÉTENCES	TRANSVERSALES
<p>Pratique et conduite professionnelles</p>	
<p>Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement.</p>	Éthique
<p>Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive.</p>	Communication
<p>1. Ajout : Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective.</p>	Collaboration
<p>Gestion administrative</p>	
<p>Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles.</p>	7. Modifié : Leadership stratégique
<p>Analyser et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue.</p>	Sens politique
<p>Environnement collégial</p>	
<p>Orienter ses actions à l'intérieur de cadres légaux et réglementaires.</p>	Regard critique
<p>Exécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial.</p>	4. Ajout : Créativité
<p>2. Ajout : S'impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques.</p>	5. Ajout : Innovation
<p>Gestion des personnes et des équipes</p>	
<p>Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence.</p>	6. Ajout : Leadership pédagogique
<p>Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence.</p>	Pratique réflexive
<p>3. Ajout : Favoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression.</p>	

Source : Inspiré de ACCQ (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial*

À titre indicatif, voici une vignette d'explicitation de Laurent qui expose trois segments se référant à la nouvelle compétence de l'axe : Pratique et conduite professionnelles, soit : Entretien maintenir et créer des espaces de délibération.

Laurent (DG, cégep urbain) : 1) « *La prochaine année va permettre de créer une jonction entre le comité institutionnel de recherche et la régie. Ainsi les deux comités vont se compléter et se nourrir* ».

2) « *On a créé des liens de confiance puis redynamisé correctement les comités de relations de travail (CRT) en se donnant des règles de jeux équitables, claires et connues au préalable* ».

3) « *Cela s'est reflété dans une foule de situations dans lesquelles nous avons été à l'écoute et attentive tout en nous assurant d'une cohésion au niveau de l'équipe de direction* ».

La définition temporaire attribuée à cette compétence est : « mettre en place des espaces voués à la confrontation des modes opératoires des uns et des autres, en vue d'élaborer ensemble des accords et des règles de travail qui seront ensuite mises en œuvre et respectées par tous les membres de l'équipe » (Dejours, 2015, p. 19). Avec une perspective de coopération qui favorise la formation et la réhabilitation collective entre les pairs.

Paillé et Mucchielli (1994) mentionnent que « l'étape de codification est extrêmement importante pour la fiabilité de l'analyse » (p. 157). L'exercice nécessite une prudence empirique qui nous impose de définir chaque nouveau code, car le codage constitue la base de l'analyse et de l'interprétation. Il importe de s'assurer qu'il est scientifiquement valide, notamment à l'aide d'une compréhension univoque de leur signification. Alors, il nous est possible d'apprécier le degré de cohésion des segments à l'intérieur d'un même code et le degré de discrimination des codes les uns par rapport aux autres (Provalis Research, 2014). Aux fins d'analyse, voici les libellés de compétences et significations attribuées aux deux autres compétences professionnelles et aux quatre compétences transversales.

1) Compétence professionnelle de l'axe environnement collégial : s'impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques. Soit, être engagé ou impliqué au sein de différentes instances politiques, tables municipales ou provinciales, comités de

travail institutionnel ; agir à titre de présidente ou président sur des comités externes ; agir comme expert-conseil dans son secteur d'activité.

- 2) Compétence professionnelle de l'axe gestion des personnes et des équipes : favoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression. Soit, intervenir et procéder à un congédiement ou à un non-renouvellement de mandat pour cadre ou hors-cadre.
- 3) Compétence transversale : créativité. La gestion de la créativité a pour but d'assurer que l'organisation est en mesure de produire et de capter des idées nouvelles, adaptées à l'organisation et offrant une valeur supérieure (Carrier et Gélinas, 2011).
- 4) Compétence transversale : innovation. Le processus d'innovation vise en effet à canaliser une première idée ou une solution formée de plusieurs idées, à en évaluer la rentabilité et la faisabilité réelle, ainsi qu'à en assurer l'implantation réussie pour en capturer efficacement la valeur anticipée. Donc, de capturer les bénéfices de ces idées (Carrier et Gélinas, 2011, p. 240).
- 5) Compétence transversale : leadership pédagogique. Il s'agit de toute action qu'une direction d'établissement pose dans une visée intégratrice et systémique ayant une intention éducative au regard du projet d'établissement. Nous l'observons par les actions que pose la direction d'établissement pour soutenir, guider et mobiliser l'équipe-école afin d'assurer, de stimuler ou d'enrichir les activités qui conduisent à la réussite de tous les élèves au sein de l'établissement quant aux trois axes de la mission : instruire, socialiser et qualifier (Guillemette, 2014, p. 34).
- 6) Compétence transversale : leadership stratégique. Il s'agit d'habiletés dans ses relations avec les personnes, les groupes et l'organisation dans un environnement complexe. La direction de l'établissement dégage une vision systémique des enjeux propres au collège et envers ceux de sa région administrative et se positionne stratégiquement.

Les données recueillies puis analysées ont permis de bien identifier les situations professionnelles que les directrices et les directeurs généraux ont gérées lors de cette semaine de travail. Il ne faut pas croire que cette liste soit exhaustive et complète, car il s'agit bien d'un espace-temps limité dans le calendrier scolaire. Pour certain, l'EdE a eu

lieu lors de la dernière semaine scolaire, avant le congé estival et pour d'autres, il s'agissait de la période qui concerne la rentrée scolaire à l'automne. Pour être plus précis, le tableau 12 établit le calendrier de la recherche empirique, à savoir la date des EdE et la date de validation du REdePP auprès de chacun des sujets. Par ailleurs, il est important de souligner qu'il y a eu des échanges et des discussions entre la chercheuse et les sujets tout au long de cette période empirique, de manière à préserver cette collaboration qui a permis de renchérir les données de recherche. En ce sens, le recueil des traces professionnelles est l'outil de recension de ces communications, puis le contenu fut également sauvegardé sur un fichier informatique personnalisé.

Tableau 12 : Calendrier de la recherche empirique

Prénom du sujet	Date de l'EdE	Date de validation du REdePP
1) Laurent	6 juillet 2015	15 août 2015
2) Benoit	16 juillet 2015	26 octobre 2015
3) Marie	6 août 2015	29 novembre 2015
4) Caroline	11 août 2015	17 février 2016
5) Marguerite	12 août 2015	28 janvier 2016
6) Anne	19 août 2015	15 décembre 2015
7) Sophie	30 septembre 2015	8 décembre 2015
8) Fabien	14 octobre 2015	22 mars 2016. Sans validation, mais sans désaccord.

La recherche empirique a débuté le 6 juillet 2015 et s'est terminée le 22 mars 2016. La durée de la recherche empirique est de 8,5 mois. En cours d'analyse, nous réalisons aussi la pertinence d'avoir utilisé le référentiel de compétences des cadres du réseau collégial comme outil pragmatique, qui a aidé à circonscrire les situations professionnelles et les actions sous-jacentes. Même si cet outil n'a pas été élaboré pour les hors-cadres, il n'en demeure pas moins qu'il est fort représentatif des compétences nécessaires pour gérer un établissement scolaire du réseau collégial. Dans cette prochaine section, nous répondons à l'objectif spécifique 1 de la recherche.

1.2 Le regroupement des situations professionnelles par axe de compétences

À partir de l'analyse des données, il appert que toutes les situations professionnelles correspondaient aux activités-clés des compétences professionnelles, ce qui a permis la classification par axe de compétences. De surcroît, le tableau 13 montre le nombre de situations professionnelles que les directrices et les directeurs généraux ont géré lors de leur semaine de travail. La moyenne calculée est de 11,5 situations professionnelles par participant. De plus, les situations professionnelles ont été classifiées par axes de compétences. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer la prédominance du côté de l'axe de l'environnement collégial puis en second lieu celui de la pratique et conduite professionnelle. En troisième lieu, l'axe de la gestion des personnes et des équipes se démarque aussi par sa proximité du nombre avec celui de l'axe de pratique et conduite professionnelles. Finalement, le nombre de sept situations professionnelles selon l'axe de la gestion administrative démontre que les directrices et les directeurs généraux ont particulièrement effectué leur travail autour des trois autres axes de gestion.

Tableau 13 : Regroupement des situations professionnelles par axe de compétences.

	Laurent (S1)	Benoit (S2)	Marie (S3)	Caroline (S4)	Marguerite (S5)	Anne (S6)	Sophie (S7)	Fabien (S8)	Total	Rang
Situations professionnelles	12	12	12	10	11	10	14	11	92	
Pratique et conduite professionnelles	7	3	6	0	1	6	3	4	30	2 ^e
Gestion administrative	0	2	0	3	1	0	0	1	7	4 ^e
Environnement collégial	3	2	3	3	6	3	9	5	34	1 ^{er}
Gestion des personnes et des équipes	2	5	3	4	3	1	2	1	21	3 ^e

Légende : (S1) sous-tend sujet 1 (S2) sous-tend sujet 2 et ainsi de suite

À partir de ce résultat de recherche, nous avons voulu mettre en exergue le contexte de réalisation de chacune des situations professionnelles pour bien situer l'agir compétent. Pour y parvenir avec justesse, il y a eu lieu de refaire une lecture attentive des récits, et ce,

en concomitance avec les transcriptions des EdE, de manière à bien saisir tous les éléments de contextualisation. Selon Dejours (2009a), « Chaque compétence est indissociablement liée au contexte de son effectuation. Les compétences ne sont pas régulièrement transposables d'un contexte à un autre » (p. 38). Cette analyse complémentaire a permis de circonscrire le contexte où la directrice ou le directeur général a exercé ses compétences professionnelles en situation professionnelle, et donne un aperçu intéressant sur la nature des activités qu'il a eu à gérer lors de la semaine de travail racontée. Dans un premier temps, l'analyse a été effectuée de façon individualisée pour être ensuite regroupée dans un tableau synthèse disponible à l'annexe XIX. Le tableau 14 présente un exemple de l'analyse individualisée de Laurent. Dans la colonne de droite, le chiffre entre parenthèses représente le nombre de situations professionnelles concernées par l'axe de compétences. Cette dernière information a permis de contextualiser les situations professionnelles.

Tableau 14 : Regroupement et contextualisation des situations professionnelles
par axe de compétences

Sujet 1 (S1) Laurent

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	CONTEXTUALISATION
Axe de compétences	Environnement collégial
Définir autrement la gestion des activités de recherche	Positionnement stratégique des centres de recherche (1)
Créer un contexte de recherche et d'étude	Partenariat avec l'externe (1)
Rétablir le climat organisationnel	Gestion de conflits (1)
Axe de compétences	Pratique et conduite professionnelles
Assurer le transfert des dossiers à son successeur	Insertion professionnelle (1)
Assumer les responsabilités de la DRH	Règlement de dossiers litigieux (1)
Résoudre les difficultés de nature complexe	Gestion d'activités complexes (1)
Gérer des situations complexes, d'urgence et de crise	Gestion des priorités (1)
Prendre, assumer et expliquer ses décisions	Gestion d'activités multiples (1)
Créer un comité institutionnel de recherche	
Créer une jonction entre le comité institutionnel de recherche et la régie	Développement d'une coopération (2)
Axe de compétences	Gestion des personnes et des équipes
Proposer un changement au plan d'effectif	Restructuration organisationnelle (1)
Intervenir auprès de personnes en grande souffrance	Gestion de crise (1)
Axe de compétences	Gestion administrative
Aucune situation professionnelle	

En complément, l'annexe XIX présente le portrait global des 92 situations professionnelles racontées par les 8 sujets. Ce nombre ne peut être limitatif quant au nombre de situations professionnelles verbalisées, car on peut imaginer que les directrices et les directeurs généraux ont effectué d'autres tâches managériales pendant ladite semaine, mais qu'ils ont choisi ou omis de les raconter lors de cette semaine de travail spatiotemporelle. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, il n'y avait pas de restrictions en ce qui concerne le nombre de situations professionnelles. La conduite des entretiens permettait de s'assurer de la position incarnée du sujet, de la verbalisation des actions et du vécu émotionnel qui explicitait le déroulement opératoire des situations professionnelles. La classification de ces situations professionnelles a donc permis de relever les contextes auxquels les directrices et les directeurs généraux sont le plus impliqués. Indépendamment du contexte, la situation professionnelle (parfois imprévue ou inédite) peut mobiliser plusieurs compétences et plusieurs ressources internes ou externes, d'où l'importance d'intégrer l'agir compétent situé dans la pratique pour développer l'intelligence des situations. C'est le cas de Laurent qui raconte son aisance à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes avec de plus en plus de facilité.

Laurent (DG, cégep urbain) : *« Même si, les situations sont délicates et les difficultés différentes, l'expérience et le fait que j'en ai tellement vu me permettent de toujours avoir une idée pour résoudre le problème auquel je suis confronté et définir une solution. Pour régler les difficultés plus complexes, j'ai toujours un plan général que j'adapte aux situations plus particulières.*

L'intuition, une compréhension fine des tenants et des aboutissants de la situation et une lecture systémique de la réalité sont essentiels. Il faut apprendre à écouter et à lire les gens. Il y a une foule de compétences que l'on doit maîtriser et adapter selon la subtilité des moments, des situations et des personnes en cause ».

Puis, il y a Sophie qui exerce un leadership stratégique auprès de son personnel-cadre, afin que celui-ci développe cette intelligence de situations.

Sophie (DG, cégep urbain) : *« Un moment donné, je les ai avisés qu'ils risquaient d'être témoins d'affrontements entre des individus qui sont pour et contre les actions de grève. Je leur ai dit : si vous pensez que ça vous affecte fortement, que ça vous stresse trop et que vous allez perdre le contrôle, il vaut mieux se retirer.*

Ensuite, vous allez directement à la direction des ressources humaines pour avoir son appui. Elle va vous conseiller sur le retour à faire et vous apprendre à gérer une situation stressante en gardant le contrôle ».

L'importance de la contextualisation et l'adaptation de compétences en rapport à la situation professionnelle sont des éléments qui ont été maintes fois soulevés lors des entretiens. En d'autres mots, l'agir compétent doit être situé. Plusieurs ont rappelé la pression sociale envers le rôle ou l'image du personnel d'encadrement d'un collègue, d'où l'importance d'adapter les compétences selon les situations professionnelles à gérer. En ce sens, Sophie amorce un changement de culture organisationnelle afin d'encourager une gestion qui favorise la proximité entre les personnes, le dialogue, la collégialité dans la réalisation des mandats à réaliser.

Sophie (DG, cégep urbain) : « *Je leur ai dit et redit à maintes reprises : tout le monde vous regarde tout le temps que ça soit dans la rue ou dans les corridors du collège ! On observe l'accueil que vous avez envers les autres, on regarde votre tenue vestimentaire, on examine votre positionnement et votre posture. Tout le monde vous regarde tout le temps ! Prendre conscience de cette réalité à créer une onde de choc chez eux. En fait, les modèles sont des personnes qu'on regarde constamment parce qu'on veut s'en inspirer* ».

En fait, l'art de bien agir, et ce, avec compétence semble être une préoccupation partagée par les sujets. En plus de reconnaître l'importance d'agir avec compétence en tant que directrice ou directeur général, on reconnaît aussi cette nécessité envers le personnel d'encadrement. En ce sens, 6 des 8 sujets l'ont mentionné.

Anne (DG, cégep urbain) : « *En somme, je m'attends que l'équipe de cadres soit l'équipe de leaders au collège avec une posture de leadership à l'endroit de son équipe puis au sein de l'ensemble des employés [...], car le reflet de nos comportements se transpose en modèle pour ceux qui nous observent, c'est-à-dire le personnel du collège* ».

Fabien (DG, cégep urbain) : « *Avec les directions, on se rencontre régulièrement, car s'il surgit un problème, ils viennent ici. J'ai une politique de portes ouvertes, c'est-à-dire que je ne suis pas inaccessible. Pour moi, c'est la manière la plus naturelle de m'assurer que les directions sont aux faits des situations professionnelles qu'ils gèrent* ».

Benoît (DG, cégep en milieu rural) : « *Au sein de mon équipe de direction, j'ai eu des divergences d'opinions et des discussions sur les habiletés relationnelles avec trois personnes [...]. Ces trois personnes ne donnaient pas l'heure juste à leur monde, par souci de ne pas les blesser et de ne pas altérer les relations. Pour moi, quand tu as une relation de confiance avec quelqu'un, tu peux dire n'importe quoi, et pour eux ça semblait être perçu différemment. J'ai eu plusieurs discussions avec eux, de manière à travailler ces aspects relationnels* ».

À partir du regroupement des situations professionnelles par axe de compétences, nous avons relevé les contextes de réalisation communs entre les directrices et les directeurs généraux. La lecture fine de ces situations a permis aussi de mettre en exergue les contextes auxquels ils sont le plus impliqués, et parfois confrontés. Le processus d'analyse permet de présenter 10 contextes de réalisation sous forme de thème, et les situations professionnelles qui s'y attachent. L'annexe XX présente la contextualisation des 92 situations professionnelles, à savoir l'agir compétent situé. En ce sens, le code numérique situé à droite du contexte représente le nombre de situations professionnelles racontées par les sujets. Sous le libellé du contexte, nous regroupons les situations professionnelles adjacentes. En fait, ce schéma offre une vision globale sur l'ensemble des situations professionnelles, de manière à situer le contexte de réalisation. Or, il y a lieu de constater que les dix contextes mis en exergue font appel aux habiletés interpersonnelles, voire les compétences émotionnelles. Par ailleurs, le contexte de conflit en milieu de travail semble être le plus fréquent, car l'on y retrouve 17 situations professionnelles sur les 92 recensées. À titre d'exemple :

Sophie (DG, cégep urbain) : *« Depuis mon entrée en fonction, j'ai vécu plusieurs situations de gestion très difficiles, et ce, à des niveaux de difficulté assez différents. Ici, c'était la guerre entre la haute direction, c'est-à-dire entre la direction générale, le directeur des études, le directeur des ressources humaines et les trois syndicats, notamment le syndicat des enseignants. De plus, c'était la guerre au conseil d'administration. Bref ! C'était la guerre partout ! »*

Benoit (DG, cégep en milieu rural) : *« La plus grande difficulté dans ce processus-là fut des résistances à l'école [...]. Les gens avaient une attitude de méfiance, mais on composait avec ça. Des tensions historiques, des vieux de la vieille de l'école étaient porteurs de cette tradition de tensions là. Des héritiers du passé ! »*

Marguerite (DG, cégep urbain) : *« Ici, ça fait des années que c'est la guerre avec [...], ce qui me porte à croire que la solution passe par une étape de médiation, sinon je ne vois pas comment on peut s'en sortir sans l'aide d'une personne externe [...], car il y a énormément de guerres ».*

Ce constat est étonnant, car cela induirait que la gestion des conflits est un phénomène très présent. Pour plusieurs, les émotions demeurent au centre de ces situations conflictuelles, et adhèrent que la gestion des émotions joue un rôle dans le fait d'assumer une responsabilité et même un rôle de leader. Par exemple :

Benoit (DG, cégep en milieu rural) :

« La gestion des émotions est la plus importante à considérer dans la pratique. Pendant toutes ces années passées en gestion, je n'ai jamais vu autant de travail social qu'à la direction générale du cégep. Je gère tout le temps des émotions, tu gères tout le temps des humains. Ce sont des humains qui sont pris avec des problèmes, et non des problèmes en soi. On ne gère pas des problèmes ; on gère du monde qui vit des problèmes, ce n'est pas pareil ! Alors la communication, c'est la clé ! J'aurais tendance à dire que c'est 90 % de mon travail. Je crois, beaucoup vraiment beaucoup à la gestion de corridors, pas dans mon bureau, le moins possible dans mon bureau. Tu gères sur le terrain ! »

Marie (DG, cégep urbain) : *« La gestion des émotions, il faut absolument la développer, c'est l'outil primordial, cette compétence-là. En fait, la gestion des émotions ou la gestion des relations de travail occupe 80 % de mon temps ».*

Par ailleurs, nous avons perçu chez d'autres participants l'importance des habiletés relationnelles au sein de leur travail. Pour illustrer, la présentation de cette dimension, plus de quatre d'entre eux, énonce même un pourcentage en temps dédié aux relations de travail.

À titre d'exemple :

Marguerite (DG, cégep urbain) : *« À titre de direction générale, je réalise que les habiletés relationnelles, dont tous les aspects liés à la communication, occupent une place extrêmement élevée dans notre tâche. Pour ne pas dire 90 %, je vais plutôt déclarer 80 %, car nous avons de moins en moins besoin d'expertises pointues. Mon travail de DG se traduit par des activités relationnelles, puis le 10 % ou 20 % restants sollicitent énormément d'habiletés stratégiques et politiques ».*

Anne (DG, cégep urbain) : *« En fait, ça explique mes nombreux efforts de communication, car je trouve qu'une grosse partie de notre travail se situe dans des activités de communication, dans le partage d'information puis oblige la maîtrise d'habiletés en communication. [...] C'est un peu l'importance du phénomène "relationnel" qui occupe un bon 75 % de mes activités ».*

Fabien (DG, cégep urbain) : *« Pour y arriver, j'ai dû développer des habiletés relationnelles pour justement mieux faire connaître le collègue. Aller chercher des partenaires, des ententes, tout ça. En réalité, les habiletés relationnelles mobilisent 90 % de mon temps. J'assume toutes sortes d'activités qui m'amènent à communiquer. Je suis continuellement en réunion, je rencontre des groupes ici et là, je siège sur des comités, j'ai des rencontres à l'interne et à l'externe, et ce, sans oublier les suivis téléphoniques et les courriels à faire ».*

Rappelons que Aktouf (2006) et Mintzberg (2006) avaient mentionné que 70 % des activités de gestion nécessitent l'apport de compétences émotionnelles. En second lieu, nous faisons un retour sur ces différents contextes de gestion avec l'intention d'identifier

les compétences émotionnelles qui peuvent soutenir une directrice ou un directeur général lors de telles situations professionnelles, en réponse au deuxième objectif de recherche.

1.3 Regard croisé des compétences professionnelles et des compétences transversales

L'analyse des huit REdePP a permis d'interroger les sujets sur la fréquence d'utilisation des compétences professionnelles et des compétences transversales, à savoir dans quels axes professionnels les directrices et les directeurs généraux interviennent le plus souvent. Plus précisément, cette première analyse ne portait pas sur les actions adjacentes aux situations professionnelles, tandis qu'une deuxième analyse porte davantage sur la fréquence d'utilisation des compétences professionnelles qui en tient compte. Dans le tableau 15, nous regroupons donc les axes de compétences et leurs compétences respectives qui présentent un regard global sur la fréquence d'utilisation des compétences. Précédemment, nous avons analysé le corpus pour repérer les situations professionnelles par axe de compétences qui relève d'une opération d'analyse différente.

Tableau 15 : Fréquence d'utilisation des compétences professionnelles

Pratique et conduite professionnelles	43,5 %	Environnement collégial	32,1 %
1) A ssumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement.	17 %	6) O rienter ses actions à l'intérieur de cadres légaux et réglementaires.	4,8 %
2) A dopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive.	17,5 %	7) E xécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial.	23,9 %
3) E ntretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective.	9 %	8) S' impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques.	3,4 %

Gestion administrative	6,7 %	Gestion des personnes et des équipes	17,7 %
4) G érer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles.	4 %	9) A ssurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence.	10,3 %
5) A nalysier et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue.	2,7 %	10) A ssurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence.	5 %
		11) F avoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression.	2,4 %

À partir de l'analyse des données du tableau 15, il apparaît que les activités de gestion s'effectuent en majorité dans l'axe 1: Pratique et conduite professionnelles, et ce, avec un pourcentage de 43,5 %. Le 3^e axe, soit l'environnement collégial affiche un pourcentage de fréquences de 32,1 %. Puis le 4^e axe, soit : La gestion des personnes et des équipes démontre une fréquentation d'utilisation de 17,7 %. Enfin, le 2^e axe : Gestion administrative a un estimé de 6,7 % de fréquence d'utilisation. Ce résultat d'analyse offre un regard général intéressant afin d'être informé de la fréquence d'utilisation des compétences professionnelles, mais ne peut être perçu comme une généralisation, vu le nombre restreint de participants.

À titre indicatif, il y a lieu de mentionner que la structure organisationnelle des cégeps peut différer par des configurations administratives, voire hiérarchiques. D'après Mintzberg (2004), le contexte d'une structure peut-être influencé par différents facteurs de contingence ou de situation dont l'âge et la taille de l'organisation, le système technique ou technologique, l'environnement et le pouvoir. Or, le contexte économique actuel impose de nombreuses compressions budgétaires et plusieurs cégeps ont dû se résoudre à présenter des prévisions déficitaires pour une deuxième année d'affilée. Plusieurs sujets ont exprimé leurs inquiétudes, qui concernent entre autres la qualité du climat de travail.

Habituellement, les cégeps ont une structure administrative qui se compose de plusieurs directions de service dont, le service de ressources humaines, le service de ressources administratives, le service de ressources matérielles et le service des études. Cette configuration administrative illustrée à la figure 9 présente un modèle de hiérarchisation où l'on peut discerner un exemple de structure administrative qui s'applique aux directions de service d'un cégep type.

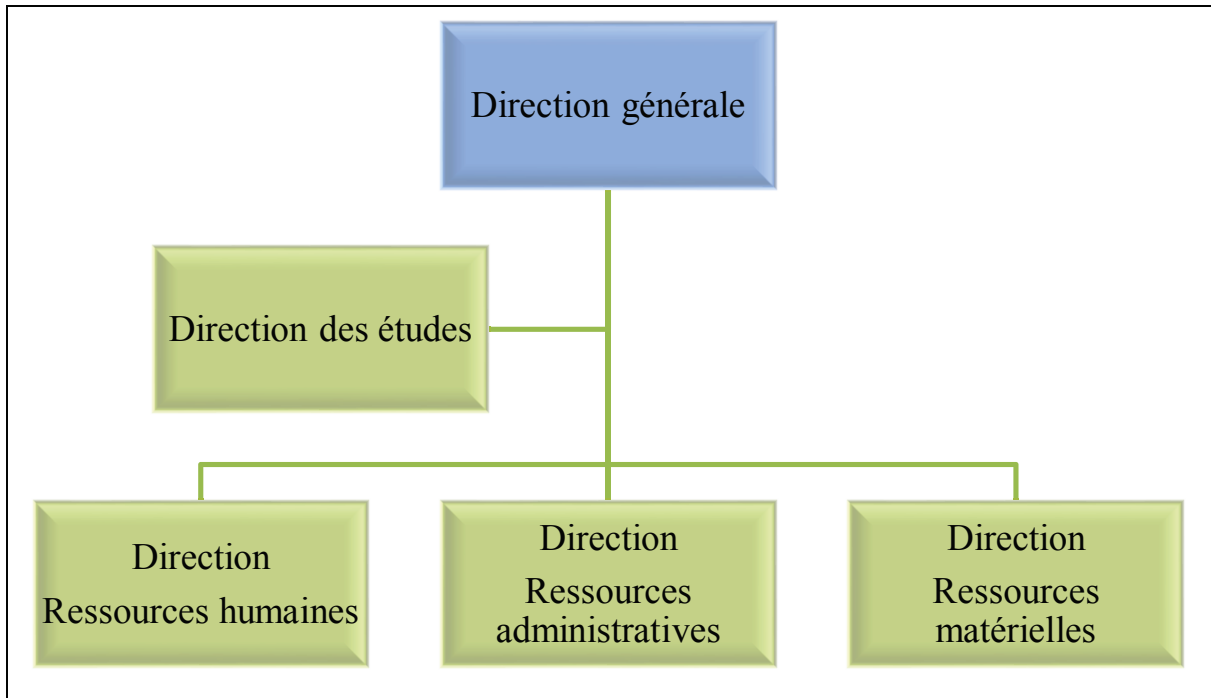


Figure 9 : Modèle d'une structure administrative d'un cégep

Puis, nous avons poursuivi l'analyse de manière à comprendre la fréquence d'utilisation des compétences transversales par les directrices et les directeurs généraux. En premier lieu, nous avons regroupé les compétences selon deux dimensions soit intrapersonnelles, soit interpersonnelles. Par le fait même nous avons voulu vérifier s'il y avait une différence de fréquence entre elles. Nous nous sommes interrogés à savoir, si les compétences transversales nécessitaient des habiletés intrapersonnelles ou interpersonnelles. Rappelons que les compétences émotionnelles renvoient à un versant intrapersonnel (vers soi) ou à un versant interpersonnel (vers autrui) (Mikolajczak et *al.* 2014). À titre d'exemple : Est-ce que la compétence communication nécessite des habiletés

intrapersonnelles ou interpersonnelles ? Ou encore, est-ce que la compétence collaboration a une dimension intrapersonnelle ou une dimension interpersonnelle ? L'analyse a permis d'observer que huit compétences sur dix impliquent une dimension interpersonnelle. Au tableau 16, nous illustrons la dimension interpersonnelle qui existe chez huit compétences transversales, et ce, par ordre de fréquence. Nous présentons aussi la dimension intrapersonnelle qui démontre un lien avec deux compétences transversales, à savoir le regard critique et la pratique réflexive. Par ces résultats, il ne faudrait pas croire que les compétences transversales ayant une dimension interpersonnelle fassent abstraction de la dimension intrapersonnelle. Cette dernière dimension peut être présente, mais être moins dominante. Par la lecture des définitions de ces compétences transversales (annexe VIII), nous sommes en mesure d'y associer la dimension ou l'habileté qui la caractérise le plus.

Tableau 16 : Fréquence d'utilisation des compétences transversales

Dimension interpersonnelle		Dimension intrapersonnelle	
Communication	18,7 %	Regard critique	13,9 %
Leadership stratégique	12,9 %	Pratique réflexive	11,9 %
Sens politique	12,7 %		
Collaboration	12,4 %		
Éthique	10 %		
Leadership pédagogique	4,4 %		
Créativité	1,7 %		
Innovation	1,5 %		
Total:	74,3 %		25,8 %

Les résultats au tableau 16 démontrent une propension élevée de 74,3 % quant à la dimension interpersonnelle et un rapport inférieur de 25,8 % quant à la dimension intrapersonnelle des compétences transversales.

Afin de distinguer la fréquence d'utilisation des compétences professionnelles et celle des compétences transversales, nous avons ensuite utilisé une stratégie de stratification entrecroisée par le biais d'une carte thermique. La carte thermique est une représentation graphique des tableaux croisés où les fréquences relatives sont représentées par différentes intensités de couleurs et sur laquelle un algorithme de regroupement est

appliqué pour ordonner les rangées ou les colonnes. L'intérêt de la carte thermique est d'être en mesure de repérer rapidement les relations éloquentes entre les compétences professionnelles et les compétences transversales. Par ailleurs, le logiciel QDA Miner offre certaines fonctions d'analyse telle que le localisateur de séquences de codes qui permet de voir la corrélation entre deux catégories de codes. Cet outil facilite l'identification des relations fonctionnelles entre les codes et le groupe de valeurs d'une variable indépendante en rendant possible la perception de blocs de cellules présentant des fréquences relativement élevées ou faibles ou des valeurs limites. Les codes initiaux sont listés sur l'axe des abscisses, soit les compétences professionnelles (A) alors que les deuxièmes codes sont inscrites sur l'axe des ordonnées, soit les compétences transversales (B). Les arrangements monochromes expriment les différences en utilisant des niveaux d'intensité pour une seule couleur où le noir représente toujours la limite inférieure de l'étendue sélectionnée. Plus la couleur est vert fluo, plus la séquence de codes qu'elle désigne est forte.

Par conséquent, l'indice de similarité calculé pour deux codes et utilisé pour le regroupement ne représente pas leurs cooccurrences⁶⁸ à l'intérieur des cas. La lecture de la carte thermique à la figure 10 présente un examen plus détaillé de l'interrelation entre les codes. Ainsi, sur les 11 compétences professionnelles, l'analyse permet une meilleure compréhension quant à la proximité associative des 10 compétences transversales mobilisées. À titre indicatif, la carte thermique est intéressante par l'intérêt visuel qu'elle présente, mais nous semble restrictive quant aux options de regroupement. Or, le positionnement de ces compétences devient arbitraire par rapport aux situations professionnelles situées ou contextualisées de cette étude.

⁶⁸ La cooccurrence de codes concerne les codes qui apparaissent à proximité les uns des autres de façon récurrente dans le codage (Collin, (s.d.)).

Axe B : Compétences transversales (de l'ordre managérial)

	Collaboration	Communication	Créativité (rapport)	Éthique	Innovation (rapport)	Leadership pédagogique	Leadership stratégique	Pratique réflexive	Regard critique	Sens politique
Assurer des conditions facilitant les mandats d'équipe de travail	2,01	-0,31	1,67	-0,27			-0,56	0,39		0,30
Gérer les ressources financières et matérielles	1,69	-0,71		0,00	2,25		-0,27		1,48	
S'impliquer dans activités ou comités politiques	0,73	-0,71			2,25	0,87	-0,27	0,79	-0,35	-0,25
Analyser et développer des procédures	0,15	0,67			5,98					1,27
Adopter une approche personnalisée de la gestion	0,07	-0,30		-0,34		-0,75	1,71	-0,72	0,63	0,02
Favoriser une approche de résolution des conflits		1,60							0,64	0,74
Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective	-0,06	1,19		0,34		-0,09	-0,13		-0,27	1,11
Assumer différents rôles d'un DG	-0,47	0,30	0,18	-0,90	1,53	-0,10	0,29	0,07	0,50	-0,52
Assurer des conditions facilitant le rôle de chacun	-0,61	-0,78		1,09		-0,05	-0,67	-0,54	0,40	1,82
Orienter ses actions selon les cadres légaux	-0,82	0,51		0,25		0,30	0,58	-0,02	-0,95	0,62
Exécuter son travail selon les enjeux propres du collègue	-1,03	-0,97	0,12	-0,09		-0,87	0,95	0,34	0,72	1,01

Axe A : Compétences professionnelles (de l'ordre managérial)

Figure 10 : Carte thermique de la séquence de codes des compétences professionnelles et des compétences transversales

D'autre part, cette représentation graphique et visuelle se distingue par une classification de couleurs. En terme d'explicitation quant à l'analyse, il y a lieu de préciser que la couleur verte fluo désigne une séquence de codes plus forte, tandis que les autres couleurs laissent présager des séquences moins fréquentes. De plus, les espaces noirs démontrent une faible présence ou l'absence de liens entre les compétences entrecroisées. À titre d'exemple, nous constatons une corrélation forte, à savoir **5,98**, entre la compétence professionnelle « Analyser et développer des procédures » (axe A) avec la compétence transversale « Innovation » (Axe B). Nous pouvons aussi remarquer que la compétence transversale « Sens politique » (Axe B) semble être la plus présente au sein de plusieurs compétences professionnelles. Toutefois, il ne faudrait pas croire que ce résultat de recherche puisse être généralisable à l'ensemble des fonctions de travail des directrices et des directeurs généraux, car cette représentation renvoie à une période précise, soit la dernière semaine de travail. Du reste, certains espaces noirs laissent pronostiquer l'absence

de liens entre certaines compétences professionnelles et certaines compétences transversales, ce qui semble être une limite à la méthodologie utilisée qui interrogeait plus spécifiquement les compétences émotionnelles. Par occurrence, même si les directrices et les directeurs généraux n'ont pas été interrogés de manière à préciser certaines compétences transversales telles que la compétence éthique, il y a lieu de supposer que cette dernière transcendait au sein des situations professionnelles étudiées, mais implicitement.

Enfin, le repérage des situations professionnelles a permis de les classer par axe de compétences. L'analyse par théorisation ancrée conduit à l'identification de nouvelles compétences professionnelles correspondant à la fonction de direction générale. Or, la fréquence d'utilisation des compétences professionnelles et des compétences transversales permet de mieux comprendre dans quel axe de compétences la directrice ou le directeur général intervient le plus souvent. Ce premier résultat d'analyse s'est avéré particulièrement intéressant par les similitudes de cas qui concernent les contextes de situation professionnelle. Cette piste d'investigation a conduit à la recension de dix contextes de réalisation qui permettent de situer les agissements compétents. La liste des contextes de réalisation permet de comprendre l'ensemble des circonstances dans lesquelles émergent les situations professionnelles gérées par les directrices et les directeurs généraux. En somme, la démarche d'analyse a permis d'aboutir à des résultats intéressants à travers les concepts méthodologiques évoqués avec les fonctions que propose QDA Miner. Autrement dit, l'utilisation d'un logiciel pour l'analyse de données qualitatives vient consolider la rigueur scientifique au regard des objectifs spécifiques de cette recherche. C'est donc en réponse au repérage de situations professionnelles contextualisées, 1^{er} objectif spécifique de recherche que nous pouvons identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agissement compétent par la directrice ou par le directeur général, 2^e objectif spécifique de recherche.

2. RÉPONSE AU DEUXIÈME OBJECTIF DE RECHERCHE

En réponse au deuxième objectif de recherche, nous cherchons à identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Rappelons que deux concepts théoriques sous-tendent cet objectif : l'intelligence émotionnelle et 2) le modèle conceptuel du savoir agir avec compétence. Or, l'interrelation qui émerge de ces deux concepts nous conduit vers un construit pragmatique : les compétences émotionnelles.

2.1 Identification des compétences émotionnelles dans l'agir compétent

Aux fins d'analyse, nous nous sommes inspirés des cinq compétences émotionnelles de base provenant des modèles de Kotsou (2012, 2016) et de Mikolajczak (2014) présentées au deuxième chapitre,⁶⁹ dont 1) L'identification ; 2) La compréhension ; 3) L'expression ; 4) La régulation et 5) L'utilisation. Avec l'analyse thématique, nous avons abordé le travail d'analyse en faisant intervenir des procédés de réduction des données, c'est-à-dire pour résumer et traiter le corpus à partir de thèmes (Paillé et Mucchielli (2016). En ce sens, nous avons décomposé le modèle des cinq CE en y attribuant 12 thèmes en lien avec le matériau soumis à l'analyse (*Ibid.*, 2016). Ces thèmes sont rédigés sous forme d'énoncés de compétence, permettant de catégoriser les CE au niveau intrapersonnel et interpersonnel. Rappelons que ce modèle de compétences émotionnelles est subdivisé selon les habiletés intrapersonnelle et interpersonnelle qui le caractérisent.

Tout au long du processus d'analyse, cette subdivision d'une classification a d'abord permis d'identifier la dimension intrapersonnelle ou la dimension interpersonnelle de chaque compétence émotionnelle. Les résultats d'analyse ont ensuite permis de relever deux nouvelles compétences émotionnelles. Aussi, le tableau 17 présente les 14 énoncés de compétences émotionnelles qui deviennent des éléments en réponse au deuxième objectif de recherche.

⁶⁹ Ces cinq compétences émotionnelles de base provenant des modèles de Kotsou (2012) et de Mikolajczak (2014) ont permis de construire l'arborescence thématique sur QDA Miner.

Tableau 17 : Cadre d'analyse pour les compétences émotionnelles

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	
HABILETÉS INTRAPERSONNELLES	HABILETÉS INTERPERSONNELLES
1) Identifier son vécu émotionnel	8) Identifier les processus émotionnels chez les autres
2) Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte	9) Permettre l'expression des émotions d'autrui
3) Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent	10) Comprendre le vécu et les réactions de ses interlocuteurs
4) Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs	11) Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle
5) Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort	12) Réguler les émotions positives dans la relation
6) Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité	13) Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité
NOUVELLES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES INTRAPERSONNELLES ET INTERPERSONNELLES	
7) Prendre soin de son état émotionnel	14) Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui

En termes d'habiletés qui renvoient aux compétences émotionnelles, s'ajoutent celles du « prendre soin de son état émotionnel » et « prendre soin de l'état émotionnel d'autrui ».

Par conséquent, la démarche d'analyse des données et les résultats de la présente étude ont permis de recenser les variétés d'émotion, les sentiments et les états émotionnels portant sur le vécu émotionnel de la population. Ce recensement qui consiste à faire le dénombrement des émotions et leurs nuances figure à l'annexe XXI, à titre de lexique typologique des émotions, puis en terme de résultats de recherche. En d'autres mots, ce lexique comprend l'ensemble des unités signifiantes utilisées lors de l'analyse en lien avec l'étymologie de l'émotion dont les CE et les habiletés intrapersonnelle et interpersonnelle.

La démarche d'analyse par théorisation ancrée reflète un processus itératif, par l'ajout continu d'éléments présents dans le corpus qui viennent s'inscrire au fur et à mesure dans la hiérarchisation des codes qui concerne ce que nous avons nommé : l'arbre des émotions. D'après Paillé et Mucchielli (2013), ce qui caractérise la démarche de

thématisation continue, est le fait de construire cet arbre progressivement, tout au long de la recherche, et dont sa croissance se termine en même temps que l'analyse du corpus. Lors de la lecture fine des REdePP, nous avons consulté en concomitance divers ouvrages en psychologie pour bien comprendre les nuances étymologiques du mot émotion afin d'être en mesure d'identifier sans ambiguïté les compétences émotionnelles. La figure 11 démontre ainsi la ramification de l'arbre des émotions qui se traduit par une arborisation constituée de la cooccurrence de l'étymologie du mot émotion. Les définitions de variétés des émotions dont les sentiments et les états émotionnels figurent à l'annexe XXI. Rappelons que l'intérêt de l'annexe XXI porte sur la typologie des émotions recensées auprès des directrices et des directeurs généraux.

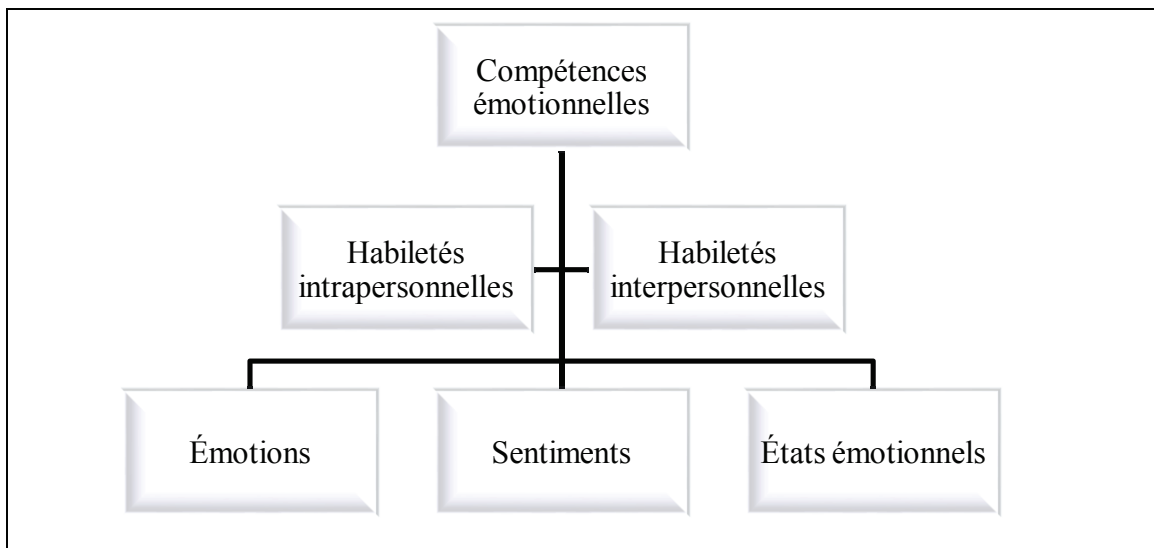


Figure 11 : L'arbre des émotions

Cette étude traite peu des théories d'évaluation des émotions et de leur impact cognitif et social auprès de cette population. On y examine, d'une part, la verbalisation du vécu émotionnel qui a permis de discerner les émotions, les sentiments et les états émotionnels, pour ensuite identifier les compétences émotionnelles (objectif spécifique 2).

2.2 Reconnaissance des manifestations émotionnelles en situation professionnelle

En fait, l'analyse par théorisation ancrée incite le chercheur à s'interroger notamment sur le sens des mots pour tenter de qualifier par des mots ou des expressions le propos d'ensemble sur lequel porte l'enquête (Paillé, 1994). Comme la codification demeure une étape indispensable, voire cruciale pour une théorisation, ces questions deviennent un automatisme soit : de quoi s'agit-il ? Qu'est-ce que c'est ? De quelle émotion parle-t-on ? Est-ce une émotion, un sentiment ou un état ? Une des caractéristiques importantes de l'émotion est la vitesse avec laquelle elle peut se mettre en place, et ce, avec une capacité d'adaptation (Rimé, 2009), tandis que les sentiments et les états émotionnels sont des manifestations émotionnelles pouvant avoir des caractéristiques de rupture, de transformation et de durabilité. D'après l'approche behaviorisme⁷⁰, « l'état émotionnel ne constitue rien d'autre qu'un indicateur de la désorganisation ou du bouleversement des réponses de l'individu » (Rimé, 2009, p. 21). D'ailleurs, ce processus d'interrogation a permis l'inscription de plusieurs codes insoupçonnés au départ et nécessaires à l'identification des compétences émotionnelles. C'est ainsi que nous avons ajouté une catégorie qui concerne les états émotionnels. L'étude relève que les directrices et les directeurs généraux sont parfois confrontés à gérer différents états émotionnels ou à se retrouver soi-même dans un état émotionnel. À titre d'exemple, un état de fatigue, raconté par trois sujets :

Benoit (DG, cégep en milieu rural) : « *Puisqu'il était fatigué, et démontrait une certaine usure quant à cette fonction de travail, il a trouvé une opportunité ailleurs et il a quitté* ».

Laurent (DG, cégep urbain) : « *Cela peut s'illustrer avec les cadres en constatant par exemple qu'ils sont trop fatigués. Il est alors possible d'aller se reposer à la maison* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *Un moment donné, j'observe cette direction qui me semblait très fatiguée, alors qu'elle est en rencontre statutaire avec moi. Je lui ai dit de ne pas venir au CA prévu en soirée, de partir à la maison pour s'occuper d'elle* ».

En cours d'analyse, nous avons parfois eu de la difficulté à coder certains segments saillants, car il était parfois difficile de distinguer la véracité étymologique de l'émotion à

⁷⁰ John Watson, le behaviorisme dur et la campagne anti-émotions, d'après Rimé (2009)
 Watson, J.B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, Philadelphia, Lippincott.

travers certaines expressions québécoises. En fait, de quoi s'agit-il ? D'une émotion, d'un sentiment ou d'un état émotionnel, et ce, malgré la manifestation d'une émotion. Or, le français parlé au Québec est différent de tous les autres français du monde, soit par son accent, soit par ses onomatopées, soit selon certaines expressions typiquement québécoises. Par ailleurs, les expressions québécoises apportent à la langue française une saveur dialectique et une particularité unique au monde. De plus, nous avons constaté que l'utilisation de ces expressions était majoritairement accompagnée d'indicateurs émotionnels dont les signes paralinguistiques.

L'analyse thématique s'est effectuée avec une faible inférence et plus conservatrice sur le plan conceptuel, de manière à limiter l'interprétation (Paillé et Mucchielli, 2013). Le degré de difficulté quant à la validité du codage était bien présent, considérant la préoccupation constante de relever un thème dont la dénomination devenait suffisamment précise, et en lien avec la teneur d'un extrait du corpus. (*Ibid.*, 2013).

En cours d'analyse, nous avons réalisé que les composantes « les émotions » ne sont pas toujours présentes dans les phrases, mais elles sont là par le choix des mots, des verbes et des expressions. Implicitement, les émotions sont là, mais pas toujours explicitement. Parfois, il était difficile d'aborder l'analyse du texte, pour construire notre réflexion argumentée autour de cette problématique qui renvoie à l'identification des compétences émotionnelles. Afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à la révision des huit REdePP en nous appuyant sur un procédé d'analyse qui se rapporte à la méthodologie philosophique (Choulet, Folscheid et Wunenburger, 2013), et ce, pour l'identification des compétences émotionnelles. D'après Choulet et *al.* (2013) l'explication de texte est « le meilleur moyen d'accéder à la pensée des philosophes [...] et dans son principe, identifiable à la lecture approfondie, qui est la lecture philosophique par excellence » (p. 27).

À nouveau, nous avons examiné les textes en notant la sémantique d'intelligibilité qui permet la prise de décision pour l'analyse. Par cette opération itérative, nous avons relu

chaque REdePP en utilisant un code de distinction, et ce en notant directement dans le texte, à savoir :

- les mots parlants en rouge ;
- les segments parlant en soulignement ;
- les verbes d'action (vécu émotionnel) en bleu.

Selon Choulet et *al.* (2013) pour aborder un texte, « il faut avant tout se mettre dans l'attitude requise, c'est-à-dire en situation de réceptivité [...] sans préjugés d'aucune sorte, sans attentes, sans savoirs préalables ou souvenirs de savoir » (p. 31). Ce procédé d'analyse philosophique a permis de s'élever au-dessus de l'explication linéaire, tout en lui restant fidèle, et se demander à chaque fois ce qui en est question (*Ibid.*, 2013). Par exemple : S'agit-il d'une émotion ou d'une manifestation émotionnelle ? Ce travail d'analyse complémentaire a permis de reconnaître les manifestations émotionnelles en situation professionnelle et d'obtenir une vision globale et visuelle des compétences émotionnelles.

Puis alors, le procédé de l'explication de texte a soutenu une rigueur d'analyse du corpus que l'on peut qualifier de procédural pour s'assurer de l'identification des compétences émotionnelles et de s'assurer de la validité des codes correspondants aux émotions, aux sentiments et aux états émotionnels. À l'avenant de cette vérification de validité du codage, nous avons conçu un tableau individualisé afin de recenser les mots parlants et les segments significatifs qui avaient une connotation émotionnelle. Puis, nous avons inventorié les verbes d'action faisant partie du propos ; ceux-ci ont contribué à éclairer nos choix vers l'énoncé de compétence.

À titre indicatif, le tableau 18 présente un exemple d'analyse de phrase de chaque sujet, et ce, à partir des huit tableaux individualisés.

Tableau 18 : Mots aidants à la prise de décision pour l'analyse

Sujet	Mots parlants	Segments significatifs	Verbes d'action	Compétences émotionnelles
1) Laurent	avait touché	J'ai trouvé ça « <i>cheap shot</i> »	exprimer	Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte
2) Benoit	(l'effet) dévastateur	Ça détruit, c'est la terre brûlée, et il ne reste plus rien !	expliquer	Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte
3) Marie	insensible	ne pas me sentir perdue, abattue ou démolie	touchée	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent
4) Caroline	crédibilité	je devais m'assurer de ne pas tomber dans des zones d'émotion	(ne pas) tomber	Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs
5) Marguerite	calmer	perde la face au sein du collègue	protéger	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui
6) Anne	processus d'élaboration	j'y greffe des images d'impact	construis	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité
7) Sophie	en communion avec moi	j'ai utilisé l'humour tandis que cette année, j'étais plus sur les émotions	utilisé	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité
8) Fabien	Partageons ce qu'on vit !	Passer à travers cet épisode-là, arriver à faire sentir à ta communauté que c'est ça qu'on doit retenir de ce qui vient de se passer	réfléchit	Réguler les émotions positives dans la relation

*Traduction libre : coup bas

En fait, le procédé d'analyse qui se rapporte à la méthodologie philosophique peut ressembler à une dislocation sémantique de manière à comprendre le sens du propos, et ce, en se référant parfois au paragraphe. Rappelons que le paragraphe énonce couramment des éléments de contexte qui sont nécessaires à l'analyse. Tout au long de ce processus d'analyse, l'interprétation des manifestations émotionnelles a été possible et certes plus précise avec l'interposition du procédé de l'explication de texte. Ce traitement analytique a permis notamment la confrontation du modèle de compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.* 2014) avec les données empiriques avec l'intention de mettre en épreuve sa validité.

2.2.1 La classification des émotions, des sentiments et des états émotionnels

Lors de la rédaction des REdePP, nous avons fait le choix de conserver dans le corpus la terminologie propre au domaine des émotions émanant des propos. Aussi, nous avons porté une attention particulière à l'utilisation des verbes d'action : identifier, exprimer, comprendre, gérer, réguler, utiliser et prendre soin important pour notre étude ; en effet la représentation adverbale a permis de mieux circonscrire la compétence émotionnelle et de particulariser la nature de l'émotion. De quelles émotions, de quels sentiments ou états émotionnels s'agit-il ? Ainsi, nous avons accordé une importance aux choix de ces mots empreints d'émotion et aux expressions familière, régionale ou poétique toujours très présents dans les discours. Cela a mis en évidence que ces mots transpirent la présence ou la prise en compte de l'intelligence émotionnelle au sein des situations professionnelles racontées. L'objectif de la classification est de déterminer des classes de mots, qui représentent avec objectivité le sens réel du vécu émotionnel. La classification se fait à partir du logiciel et permet de mettre en relief le vocabulaire spécifique de chaque classe ainsi que le pourcentage d'utilisation ou le nombre de références dans le texte associé au mot. La figure 12 présente les variétés d'émotions que les directrices et les directeurs généraux ont vécues dans leur environnement professionnel. Les variétés d'émotions ont été classifiées selon la catégorie des émotions, d'après la typologie des émotions de Damasio (2005). Nous y ajoutons les types d'émotions par catégorie, ce que Plutchick (2003) nomme les nuances des émotions.

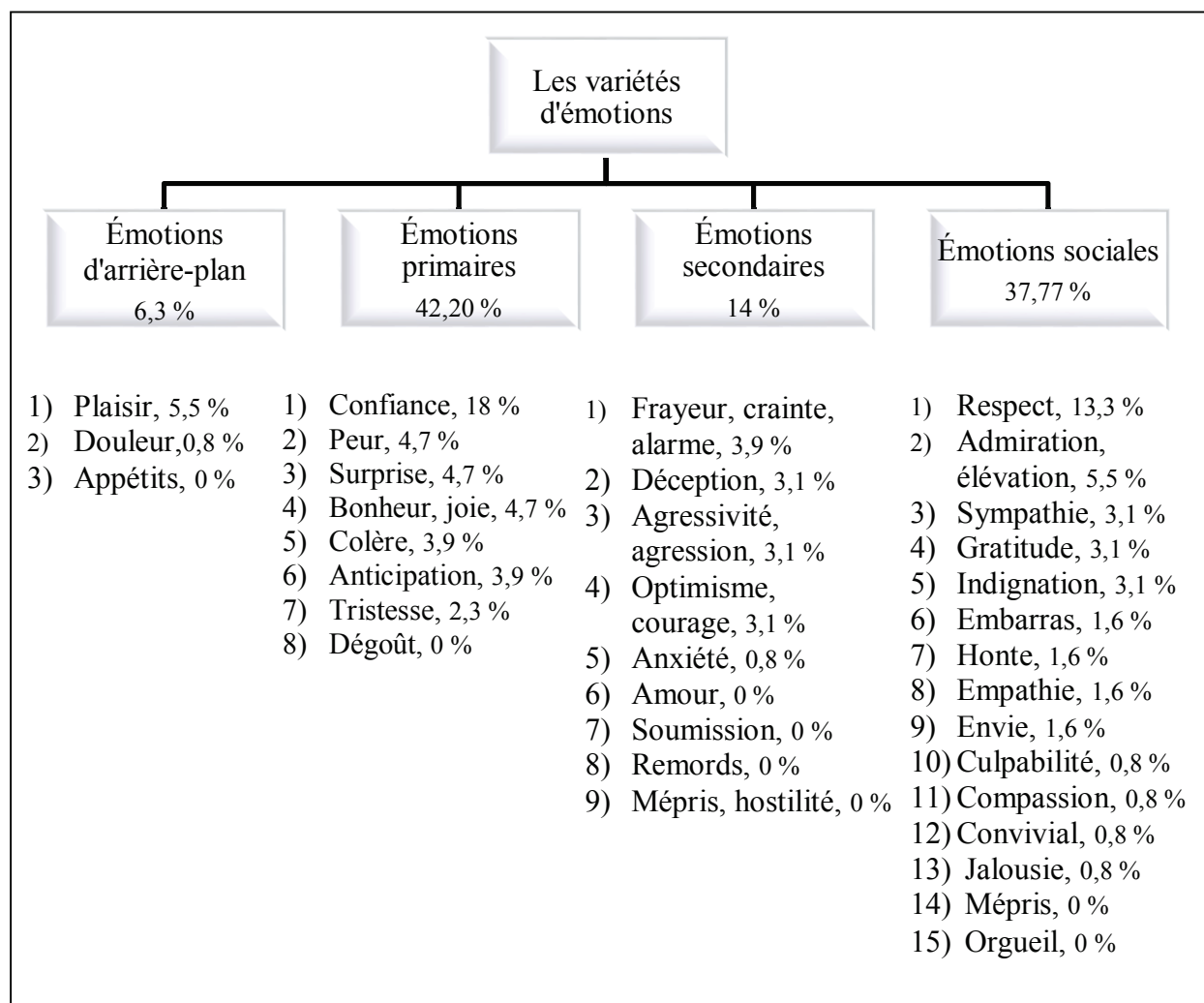


Figure 12 : Les variétés d'émotions⁷¹

De plus, nous y inscrivons le pourcentage de fréquences par catégorie et, plus particulièrement les émotions ressenties par les huit sujets. Cette proportion permet de mieux évaluer le rapport entre les variétés d'émotions. À la lumière de cette figure, il y a lieu d'observer la prédominance des émotions primaires, avec un taux de 42,20 %, ayant 54 références taxonomiques.

⁷¹ L'appellation « Variétés d'émotions » est utilisée par Damasio et Fidel (2012) pour catégoriser les émotions d'arrière-plan, les émotions primaires, les émotions secondaires et les émotions sociales, tandis que Plutchik (2003) présente autrement la typologie des émotions, soit par un modèle de circumplex en deux dimensions qu'il nomme « Roue des émotions » où les émotions et variations (ou nuances) sont représentées par des couleurs et des teintes différentes.

La confiance est notamment l'émotion la plus fréquente par les directrices et les directeurs généraux, c'est dire que l'on retrouve cette émotion chez sept sujets. À titre d'exemple :

Laurent (DG, cégep urbain) : « *On a créé des liens de confiance puis redynamisé correctement les comités de relations de travail [...]* ».

Benoît (DG, cégep milieu rural) : « *Il faut cultiver cette confiance qui se définit selon moi par une communication, par une présence, par des gestes simples non compliqués, et ce, au bon moment* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *Tout ça pour dire qu'il faut adopter une attitude d'ouverture, de confiance et non de méfiance qui stipule une fermeture* ».

Anne (DG, cégep urbain) : « *Donc, quand l'équipe est solide, je m'appuie sur ça, ça m'alimente, et je fais confiance aux données qu'ils m'offrent* ».

Selon les verbatims, il y a lieu de croire que cette émotion à valence positive est particulièrement vécue dans un contexte de collaboration. Rappelons que plusieurs travaux dont ceux de Roseman (1996) abordent la valence des différentes émotions comme étant positive ou négative « ce qui déclenche respectivement des comportements d'approche ou d'évitement » (Belzung, 2007, p. 455). La valence positive ressort d'un vécu subjectif agréable et plaisant tandis que la valence négative ressort d'un vécu subjectif désagréable et déplaisant. Habituellement, la joie est décrite comme une émotion à valence positive tandis que la tristesse, le dégoût, la colère, la peur, la culpabilité comme des émotions à valence négative (Belzung, 2007).

En second lieu, les émotions sociales arrivent au 2^e rang avec un taux de 37,77 %, dont nous observons que 48 références taxonomiques. De cette catégorie, le respect apparaît comme l'émotion sociale la plus fréquente, que l'on retrouve chez six sujets. Certains manifestent ou gèrent différemment cette émotion, mais elle est souvent associée à la mission de l'institution ou aux comportements attendus d'un professionnel en éducation. À titre d'exemple :

Laurent (DG, cégep urbain) : « *C'est une démarche qu'il faut faire avec délicatesse et respect. Il faut en effet, soigner l'humain qui est en dessous de ça !* ».

Marie (DG, cégep urbain) : « *Notre philosophie de gestion [...] est compatible avec des valeurs de dignité et de respect, un respect ouvert vers l'autre* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *Nous voulions aborder avec eux l'organisation de cet événement afin que celui-ci s'effectue dans le respect et la sécurité des personnes pour le mieux-être dans notre cégep* ».

En troisième lieu, les émotions secondaires ont une fréquence d'utilisation de 14 %, que l'on retrouve chez sept sujets. Or, nous remarquons que la frayeur, la déception et l'agressivité qui s'inscrivent plutôt comme étant des émotions à valence négative, représentent entre quatre et cinq manifestations. À titre d'exemple, plusieurs sujets ont manifesté singulièrement ces émotions :

Caroline (DG, cégep urbain) : « *il me fallait « garder le CAP » avec une attitude positive et calme, et ce, malgré une certaine déception puis une certaine peine de voir [...]* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *J'avais de l'agressivité en moi, mais jamais je ne l'ai extériorisé* ».

Marguerite (DG, cégep urbain) : « *D'un autre côté, cette histoire m'a permis de mieux voir les gens qui m'entourent et d'être déçue par une personne qui aurait pu faire un travail auprès de son équipe* ».

Fabien (DG, cégep urbain) : « *[...], car j'avais une crainte que mes propos soient mal rapportés* ».

Enfin, les émotions d'arrière-plan ont une fréquence d'utilisation de 6,30 %, et ce, avec huit références taxonomiques, dont sept qui sont associées au plaisir et une à la douleur. Nous remarquons que le plaisir est souvent associé à l'environnement du travail, soit le climat de travail. Certains semblent promouvoir le plaisir au travail et organiser des activités qui génèrent cette émotion à valence positive. À titre d'exemple :

Laurent (DG, cégep urbain) : « *Je les ai invités à être heureux en ayant du plaisir en travaillant* ».

Benoît : (DG, cégep urbain) « *Il faut qu'on ait du fun dans une organisation, si tu n'as pas de fun, si tu n'as pas de plaisir, il y a un problème. Le plaisir c'est dans ton travail, c'est le plaisir d'être avec les autres, alors le respect, le plaisir, c'est en corolaire aux relations humaines de qualité* ».

Fabien (DG, cégep urbain) : « *Tant que je vais avoir l'impression, qu'il y a encore des choses qui sont possibles sur ce plan là, je vais prendre plaisir à travailler ici* ».

2.2.2 Les sentiments et les états émotionnels

La figure 13 représente les sentiments et les états émotionnels. Les variétés d'émotions, ainsi que les sentiments et les états émotionnels recensés dans cette étude représentent le vécu émotionnel verbalisé par les sujets. Bien que restreinte, cette liste offre un éclairage sur la nature des émotions que peuvent vivre ou gérer les directrices et les directeurs généraux. Par choix d'analyse, nous avons traité séparément les variétés d'émotions. C'est-à-dire que nous avons considéré les sentiments et les états émotionnels comme étant la transformation des émotions. Selon l'analyse, il s'y dégage un phénomène de progression ou de durabilité à savoir que l'émotion vécue peut se transformer en sentiment ou en état émotionnel.

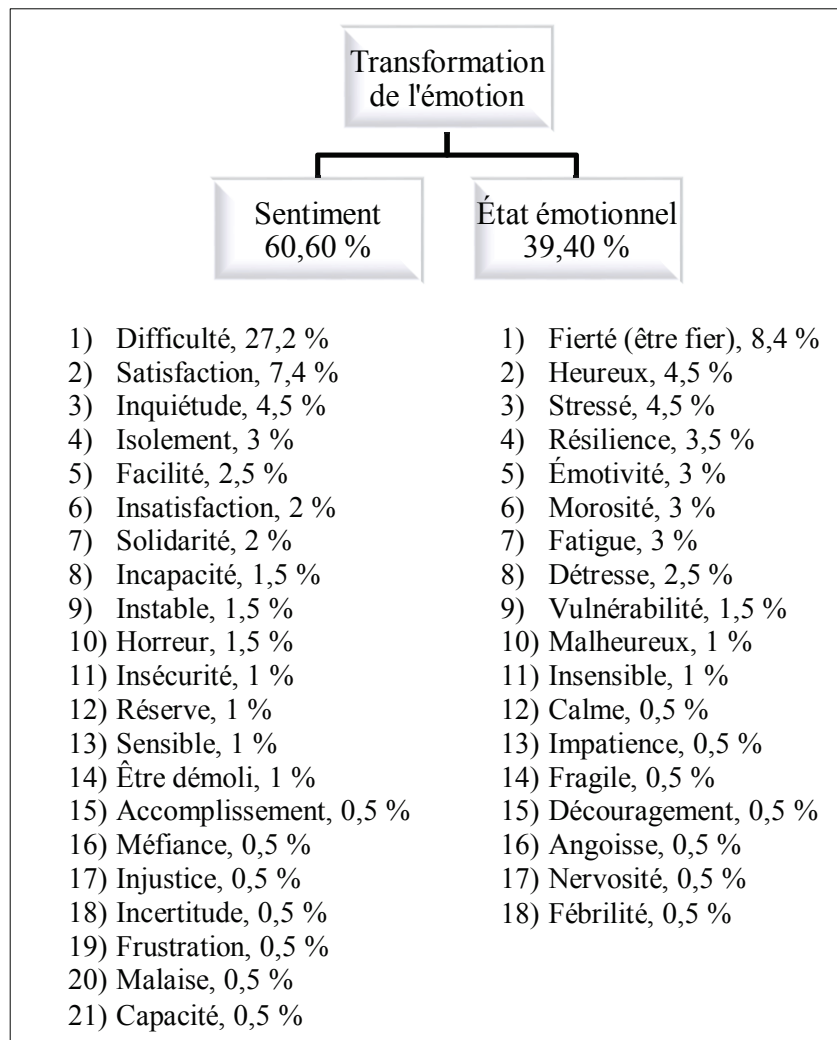


Figure 13 : Transformation de l'émotion

Les résultats de l'étude démontrent que les manifestations émotionnelles en lien avec les sentiments ont une prédominance de 60,60 % tandis que nous relevons une différence de 39,40 % pour l'état émotionnel. En termes de sentiments, nous en avons recensé 21 selon des pourcentages de fréquence différents. À la lumière de la liste de ces sentiments, nous remarquons une différence de fréquence entre le sentiment de difficulté et les autres, c'est-à-dire la présence de 55 références au sentiment de difficulté. Toutefois, ce chiffre un peu élevé nous semble modérément biaisé par le fait que lors de l'entretien une des questions demandées était de raconter la situation professionnelle ayant été la plus difficile à gérer ; celle qui peut avoir été vécue comme une épreuve. Cette interrogation provoquait inmanquablement une situation qui avait généré des émotions à valence négative, puis possiblement un sentiment de difficulté, ce qui peut expliciter la différence numérique. Plusieurs sentiments exprimés par les sujets explicitent bien l'émergence du sentiment de difficulté. À titre d'exemple :

Laurent (DG, cégep urbain) : « *Le climat organisationnel témoignait alors de relations de travail lourdes et de problèmes manifestes de gouvernance au cégep* ».

Marie (DG, cégep urbain) : « *D'ailleurs, j'ai dû procéder à un non-renouvellement pour une direction en fin de mandat. C'est très difficile de faire ça, de faire ces rencontres-là, car la personne a des enfants, une famille. Le cœur te débat, car on est tous humain !* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *[...] ça été difficile personnellement, mais ça été particulièrement difficile professionnellement pour la raison qu'il n'était pas question que j'abandonne en cours de mandat. Il n'était pas question que j'y laisse ma peau [...]* ».

Nous observons⁷² que les sentiments de difficulté surviennent notamment lors de contexte de conflits en milieu de travail, de contexte de climat organisationnel ou d'un contexte de crise. En rappel, pour la catégorie : états émotionnels, nous avons prélevé et parfois inféré des conditions particulières dans lesquelles se trouve la personne ou une

⁷² En cours d'analyse, il était parfois malaisé de catégoriser la difficulté comme sentiment de difficulté ou comme sentiment de découragement ou comme situation de difficulté, car il pouvait manquer des éléments factuels (ou indicateurs) pour bien saisir ces nuances qualitatives. Toutefois, le mot « difficulté » pouvait nous permettre de traduire la présence d'une émotion, et par le fait même identifier une compétence émotionnelle.

disposition qui s'observe par la manière d'être quant à la situation professionnelle racontée. Pour cette catégorie, nous avons recensé 18 états émotionnels avec des pourcentages de fréquence différents. La distinction que nous apportons entre sentiment et état émotionnel est le fait que le sentiment émerge d'une émotion en lien avec une situation professionnelle, tandis que l'état émotionnel est davantage une manifestation du corps qui agit sur l'évaluation cognitive (Scherer, 2001) par l'individu. Nous y voyons une certaine progression émotionnelle qui s'intensifie chez la personne.

2.3 Situations professionnelles suscitant une grande fierté et une grande difficulté

Le tableau 19 présente la perception émotionnelle de situations professionnelles suscitant une grande fierté et une grande difficulté par les sujets. Les données recueillies montrent que sur les neuf situations professionnelles suscitant une grande fierté, sept sont classifiées dans l'axe environnement collégial, l'une se retrouve dans l'axe pratique et conduite professionnelles lorsque la dernière est classifiée dans l'axe gestion des personnes et des équipes. Nous observons la prédominance de l'axe de l'environnement collégial. Quant aux situations professionnelles perçues comme étant les plus difficiles à gérer, certains sujets parlent d'épreuves, sept ont accepté de les raconter, et ce, avec une facilité sur le plan de la mémoire émotionnelle. Nous observons une capacité mémorielle supérieure (Ehrlich et Delafoy, 1990). Enfin, trois situations professionnelles sont classifiées dans l'axe environnement collégial, et ce, avec un nombre équivalent à l'axe de gestion des personnes et des équipes, tandis qu'une seule situation professionnelle figure dans l'axe de la pratique et conduite professionnelles.

Tableau 19 : Mise en rapport entre les axes de compétences
et les situations professionnelles de nature émotionnelle

Axes de compétences	Grande fierté	Grande Difficulté
Situations professionnelles		
Pratique et conduite professionnelles	1	1
Gestion administrative	0	0
Environnement collégial	7	3
Gestion des personnes et des équipes	1	3

Ensuite, le tableau 20 résume les résultats d'analyse. Ce tableau rappelle les axes de compétences auxquels l'on associe les situations professionnelles qui ont généré une grande fierté ou une grande difficulté. Au total, il y a lieu d'observer que dix situations professionnelles à valence émotionnelle positives et négatives sont vécues à l'axe de l'environnement collégial. Quatre situations professionnelles se situent à l'axe de la gestion des personnes et des équipes, lorsque deux situations professionnelles se trouvent dans l'axe de la pratique et conduite professionnelles. Il y a lieu d'observer qu'aucune situation professionnelle à valence émotionnelle positive ou négative n'a été attribuée à l'axe de la gestion administrative.

Tableau 20 : Perception émotionnelle de situations professionnelles suscitant une grande fierté et une grande difficulté

Perception émotionnelle	Laurent	Benoit ⁷³	Marie	Caroline ⁷⁴
Situations professionnelles				
Grande fierté	Rétablir le climat organisationnel Environnement collégial	Rétablir le climat organisationnel Environnement collégial Effectuer la planification stratégique du cégep avec ses composantes Environnement collégial	Gérer des projets de développement Pratique et conduite professionnelles	Développer un nouveau programme d'étude technique Gérer la relation conflictuelle avec l'adjoint des études Gestion des personnes et des équipes
Grande difficulté	Intervenir auprès de personnes en grande souffrance Gestion des personnes et des équipes	Participer au lancement d'une campagne de financement pour la fondation Environnement collégial	Procéder au congédiement d'un cadre pour intimidation à grande échelle Gestion des personnes et des équipes	Gérer la relation conflictuelle avec l'adjoint des études Gestion des personnes et des équipes
Perception émotionnelle	Marguerite	Anne	Sophie	Fabien
Grande fierté	Développer une cohésion au sein de l'équipe de cadres Environnement collégial	Faire l'évaluation du système de l'assurance qualité Environnement collégial	Avoir eu mon renouvellement de mandat pour les 5 prochaines années Environnement collégial	Avoir posé des actions pour le rayonnement du collège Environnement collégial
Grande difficulté	Apprendre une demande défavorable à son endroit auprès du CA, signée par trois instances du collège Environnement collégial	Demande de confidentialité	Gérer un complot entre cadres contre moi Environnement collégial	Gérer un évènement tragique ayant eu un impact sur des vies humaines Pratique et conduite professionnelles

⁷³ Ce sujet a raconté deux situations professionnelles de grande fierté. Par ailleurs, les deux situations sont adjacentes, car la mise en œuvre de la planification stratégique a permis de contribuer au rétablissement organisationnel du cégep et de ses composantes.

⁷⁴ Ce sujet a raconté deux situations professionnelles de grande fierté qui se situent dans le même axe de compétences : Gestion des personnes et des équipes.

À partir de cette analyse, il y a eu lieu d'identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général et de mettre en exergue la contextualisation de chacune de ces situations professionnelles à perception émotionnelle. L'annexe XXII présente la mise en relation des situations professionnelles à perception émotionnelle avec les compétences émotionnelles par les directrices et les directeurs généraux. En fait, l'annexe XXII est un tableau qui permet de présenter les situations de grande fierté et de grande difficulté avec la contextualisation. Pour répondre partiellement à l'objectif spécifique 2, nous avons d'abord identifié les compétences émotionnelles exercées par la directrice ou par le directeur général en rapport au contexte de réalisation.

En guise de synthèse, de l'annexe XXII, le tableau 21 présente les compétences émotionnelles qui soutiennent l'agir compétent situé par la directrice ou par le directeur général. L'on y retrouve huit situations professionnelles à perception émotionnelle de grande fierté et sept situations professionnelles à perception émotionnelle de grande difficulté⁷⁵. Dans l'ensemble, nous observons que les directrices et les directeurs généraux exercent davantage les compétences émotionnelles interpersonnelles pour les situations de grande fierté, soit cinq sur huit. À l'inverse, nous observons que les directrices et les directeurs généraux exercent davantage les compétences intrapersonnelles dans les situations de grandes difficultés, à savoir quatre sur sept. Or, nous observons que 7 situations professionnelles sur 15 se situent dans un contexte de conflit en milieu de travail. Par ailleurs, il est intéressant d'observer une certaine prédominance quant au contexte de climat organisationnel, soit 3 situations professionnelles sur 15. Puis, nous relevons deux situations professionnelles qui sont gérées dans un contexte de crise. Les trois dernières situations professionnelles sont uniques puisqu'elles se sont réalisées dans un contexte singulier, soit politique et législatif, soit au regard du développement institutionnel, soit de l'ordre de la coopération.

⁷⁵ Anne, le sujet 6 a demandé de préserver la confidentialité de sa situation professionnelle qui expose la grande difficulté.

Tableau 21 : Récapitulatif des données préliminaires : grande fierté et grande difficulté

Compétences émotionnelles	Agir compétent situé (contextualisation)
Situation professionnelle à perception émotionnelle : grande fierté	
1) Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui (inter)	Conflit en milieu de travail
2) Permettre l'expression des émotions d'autrui (inter)	Conflit en milieu de travail
3) Réguler les émotions positives dans la relation (inter)	Coopération
4) Réguler les émotions positives dans la relation (inter)	Climat
5) Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent (intra)	Conflit en milieu de travail
6) Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent (intra)	Politique et législatif
7) Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité (inter)	Climat
8) Identifier son vécu émotionnel (intra)	Développement institutionnel
Situation professionnelle à perception émotionnelle : grande difficulté	
1) Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui (inter)	Crise
2) Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle (inter)	Climat
3) Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui (inter)	Conflit en milieu de travail
4) Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs (intra)	Conflit en milieu de travail
5) Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs (intra)	Conflit en milieu de travail
6) Demande de confidentialité par le sujet 6	
7) Prendre soin de son état émotionnel (intra)	Conflit en milieu de travail
8) Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort (intra)	Crise

Légende : Interpersonnel (inter)

Intrapersonnel (intra)

La gestion de ces 15 situations professionnelles s'est réalisée en contexte où les relations humaines sont mises en cause.

2.4 Regard croisé des compétences dites professionnelles et émotionnelles⁷⁶

Nous abordons le croisement des compétences dites professionnelles et émotionnelles à partir de la commande « fréquence de codages » qui permet d'obtenir une liste de tous les codes sélectionnés dans le livre des codes en cours avec leur description et la catégorie à laquelle ils appartiennent (Provalis Research, 2014). Ainsi, nous pouvons obtenir diverses statistiques pour chaque code telles que leur fréquence, le nombre de cas où elles se retrouvent et le nombre total de mots associés aux segments de textes (*Ibid.*, 2014). Par le biais de cette option d'analyse, nous abordons avec adéquation les REdePP et les variables sur lesquelles nous voulons effectuer la recherche. De cette manière, nous interrogeons la fréquence des codages en rapport avec les compétences professionnelles, les compétences transversales et les compétences émotionnelles. Deux précisions deviennent indispensables à la compréhension de l'analyse. D'abord, il y a lieu de préciser que la structure narrative quant aux compétences professionnelles, aux compétences transversales ou émotionnelles figure entrecroisée sans normes d'édition particulières pour les distinguer dans chacun des récits⁷⁷. Bien que ces fonctions d'analyse discernent la catégorisation des compétences : professionnel, transversal ou émotionnel, un segment de texte peut être codé à plus d'une reprise. À titre d'exemple, le segment suivant est assigné à deux codes de compétences différents.

Marie (DG, cégep urbain) : « *Avant de partir en vacances, je demande à tout le personnel-cadre de finaliser cette démarche avec leur personnel. Ainsi, ça permet à tout le monde de partir en congé l'esprit libéré avec le sentiment du devoir accompli, de ne rien avoir à garder en tête, ce qui épouse, de fermer l'année, de savoir ce qu'ils auront à faire à la rentrée et d'être heureux. En finalité, ça enlève un niveau de stress à tout le monde* » !

Pour ce segment d'analyse, il s'agit de la compétence émotionnelle : prendre soin de l'état émotionnel d'autrui. Puis de la compétence professionnelle : assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence. En

⁷⁶ Interprétation de la carte thermique de la séquence de codes.

⁷⁷ Toutefois, les assignations de codes appliquées sur QDA Miner autorisent diverses fonctions d'analyse du codage, dont la classification automatique des textes, l'analyse des séquences de codes et la fréquence des codages (Provalis Research, 2014).

cherchant à distinguer la séquence d'utilisation des compétences professionnelles, des compétences transversales et des compétences émotionnelles, nous avons interrogé les données pour analyser la stratification entrecroisée par le biais de la carte thermique⁷⁸. La figure 14 montre la matrice des séquences de codes assignés à l'ensemble des compétences.

Axe B : Compétences émotionnelles

	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte	Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte	Gérer ses émotions désagréables selon le contexte	Identifier son vécu émotionnel	Prendre soin de son état émotionnel	Réguler ses émotions positives, en faire un point fort	Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité	Comprendre le vécu et les réactions d'autrui	Gérer les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle	Identifier les processus émotionnels d'autrui	Permettre l'expression des émotions d'autrui	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	Réguler les émotions positives dans la relation	Utiliser les émotions d'autrui pour accroître leur efficacité
A = Adopter une approche personnalisée de la gestion	1,06	1,26	-0,97	0,08				-0,71	0,54	1,39	-0,69	0,23	-1,47	1,21
B = Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte	0,87	0,90	-0,05	1,67				-1,18	-0,17	-0,31	-0,41	1,23	-0,63	1,67
Fréq de B = 66														
B suit A = 32														
(Inclus dans 3,2														
A précède B = 5 (7,6%)														
% de séquences = 5 (15,6%)														
Valeur Z = 12,2%														
Liste des codes 1,06														
P = ,211														
Adopter une approche personnalisée de la gestion	1,06	1,26	-0,97	0,08				-0,71	0,54	1,39	-0,69	0,23	-1,47	1,21
Assumer différents rôles d'un DG	0,87	0,90	-0,05	1,67				-1,18	-0,17	-0,31	-0,41	1,23	-0,63	1,67
Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective		-0,17	-0,01					0,24	1,34	-0,90	1,83	1,57	0,02	
Analyser et développer des procédures			1,09					0,03			0,81		2,09	0,88
Gérer les ressources financières et matérielles	1,02							1,44		0,70				1,09
Exécuter son travail selon les enjeux propres du collège	-1,30		-0,35	0,05		1,80	1,99	0,07	1,00	-0,70	1,58	-0,91	1,20	-1,22
Orienter ses actions selon les cadres légaux		4,05	2,24					-0,29			0,50	0,38		
S'impliquer dans activités ou comités politiques	2,23							1,29						
Assurer des conditions facilitant le rôle de chacun	0,04	-0,30						4,30	-0,29	-0,40	0,04	-0,13	-0,17	
Assurer des conditions facilitant les mandats d'équipe de travail	0,16			0,71				0,99	-0,07	-0,15	1,29		1,07	
Favoriser une approche de résolution des conflits		1,46		1,64						0,70				2,82
Collaboration	1,03		-0,30	-0,01	1,87			-0,91	-0,10	-0,90	1,83	0,81	0,02	-0,49
Communication	-0,69		0,99					-0,71	-0,52	0,37	1,64	2,44	0,72	0,01
Créativité (rapport avec)								1,29						2,33
Éthique	0,71			1,50	1,25			0,27	1,22	0,27		-0,35	0,49	
Innovation (rapport avec)								0,47		0,95	1,29			1,36
Leadership pédagogique	0,50							0,67			0,50	0,38	2,82	
Leadership stratégique	-0,61	0,72		0,93		0,50	0,60	-0,42		-0,27	-0,61	-0,01	1,41	1,87
Pratique réflexive	-0,87	-0,45	0,19	-0,30	1,93		0,36	0,65	0,12	0,59	-0,18		-0,39	0,63
Regard critique	0,46	-0,49	1,67	-0,33	0,55	1,36	0,32	0,06	0,67	-1,27	0,46	-0,40	-1,08	-0,83
Sens politique	0,10	-0,26	-0,39	0,87	0,79			0,05	-0,23	0,33	0,87	-0,07	-0,82	0,20

Axe A : Compétences professionnelles et compétences transversales (de l'ordre managérial)

Figure 14-Matrice de fréquences de l'ensemble des compétences

⁷⁸ Rappelons que la carte thermique est une représentation de tableaux croisés où les fréquences des cellules sont personnifiées par différentes intensités de couleurs. Une fois combiné avec le regroupement des rangées et/ou les colonnes, cet outil exploratoire permet d'identifier les relations fonctionnelles entre les codes spécifiques (Provalis Research, 2014).

Cette matrice propose un regard croisé entre les compétences professionnelles, les compétences transversales et les compétences émotionnelles. Ainsi, cette configuration visuelle permet d'identifier les compétences émotionnelles (l'axe B) exercées en concomitance avec les autres compétences professionnelles d'ordre managérial (l'axe A). Par exemple, nous observons que la compétence « assurer des conditions facilitant le rôle de chacun » (l'axe A), cette compétence donc a l'indice de similarité le plus élevé : 4,30 en vert fluo ; elle est associée à la compétence « comprendre le vécu et les réactions d'autrui » (l'axe B) dans l'axe de gestion des personnes et des équipes. En utilisant une autre fonction numérique sur la matrice qui traduit différemment la liste de fréquences, on relèverait que la compétence professionnelle « assurer des conditions facilitant le rôle de chacun » (l'axe A) est en concomitance 39 fois avec la compétence « comprendre le vécu et les réactions d'autrui » (l'axe B) (67 fréquences de codage). Par ailleurs, la compétence professionnelle « exécuter son travail selon les enjeux propres du collègue » (l'axe A) associé à l'axe de l'environnement collégial est celle où le nombre de fréquences est le plus élevé soit 90 fréquences. Contrairement à la compétence managériale précédente, nous ne trouvons pas une seule compétence émotionnelle en corrélation, mais plusieurs, d'ailleurs parfois positives et parfois négatives.

3. RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

En vue de répondre à la question de recherche, nous utilisons les résultats d'analyse obtenus en réponse à chacun des objectifs de recherche. Par le premier objectif spécifique, nous sommes en mesure de présenter 92 situations professionnelles classifiées par axe de compétences. Ce premier résultat apporte un nouvel éclairage quant aux compétences professionnelles exercées par les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial québécois. En effet, l'analyse a permis de recenser trois nouvelles compétences professionnelles, trois nouvelles compétences transversales et une compétence transversale bonifiée à l'outil pragmatique utilisé, le référentiel de compétences professionnelles requises pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial (ACCQ, 2013*b*). Le tableau 22 énonce ces compétences professionnelles classifiées par axe de compétences :

Tableau 22 : Nouvelles compétences professionnelles par axe de compétences

Compétence professionnelle	Axe de compétences
Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective	Pratique et conduite professionnelles
S’impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques	Environnement collégial
Favoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression	Gestion des personnes et des équipes

De plus, les trois nouvelles compétences transversales, à savoir la créativité, l’innovation et le leadership pédagogique, s’apparentent aux exigences de la fonction d’une direction générale. Il y a lieu de noter que le libellé de la compétence transversale leadership du référentiel de compétences (ACCQ, 2013*b*) a été modifié par leadership stratégique, car celui-ci correspondait davantage aux segments analysés. En ce sens, les propos empiriques ont permis de consigner, à titre d’analyse des compétences professionnelles ou managériales qui sont en lien avec le travail réel (Dejours, 2009*a*) de ces directrices et directeur généraux. Par le deuxième objectif spécifique, nous pouvons identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Ce deuxième résultat de recherche apporte une perspective complémentaire quant au modèle de compétences émotionnelles de Mikolajczak et *al.* (2014), et ce, associé à une catégorie sociale⁷⁹ singulière : la direction générale du réseau collégial québécois. L’analyse par la théorisation ancrée permet d’identifier deux nouvelles compétences émotionnelles qui font appel à l’IE. Sur le plan théorique, rappelons que les compétences émotionnelles peuvent être conceptualisées selon les cinq compétences émotionnelles de base à versant intrapersonnel (soi) et à versant interpersonnel (autrui). Ces deux dernières compétences émotionnelles réclament une acuité sensorielle chez les dirigeants de manière à discriminer les besoins, et ce, avec une finesse des sens envers soi

⁷⁹ Goffman (1973*b*) définit l’identité sociale comme étant « les grandes catégories sociales (ainsi que les organisations et les groupes qui fonctionnent comme des catégories) auxquelles l’individu peut appartenir ouvertement : génération, sexe, classe, régiment, etc. » (p. 182).

et envers l'autre. Du reste, l'IE est l'habileté qui permet notamment d'appréhender ou de développer les compétences émotionnelles. Rappelons que ces compétences sont :

- prendre soin de son état émotionnel (habiletés intrapersonnelles) ;
- prendre soin de l'état émotionnel d'autrui (habiletés interpersonnelles).

Le regard croisé entre les compétences émotionnelles exercées par les directrices et les directeurs généraux et les situations professionnelles racontées ont permis de contextualiser l'agir compétent (Le Boterf, 2013). D'après Le Boterf (2013) « Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables » (p. 55). Selon Le Boterf (2013), si le concept de compétence est en crise, c'est qu'il ne répond plus aux nouveaux défis de la compétence et des situations de travail, et ce, par son contenu traditionnel. L'annexe XX illustre 10 contextes de travail dans lesquels les directrices et les directeurs généraux exercent leurs compétences professionnelles ou bien managériales en situation professionnelle. Considérant les constats relatifs aux deux objectifs spécifiques de recherche, il y a lieu de répondre à la question : comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ?

3.1 Présence des compétences émotionnelles en situation professionnelle

Suivant les résultats préliminaires présentés, il s'avère manifeste que les directrices et les directeurs généraux exercent les compétences émotionnelles en situation professionnelle. Parfois, ils les exercent en concomitance avec les compétences professionnelles et transversales, que nous appelons maintenant compétences managériales. Dans toutes les situations professionnelles présentées (annexe XIX), il s'avère difficile de décontextualiser le déploiement des compétences émotionnelles et des compétences managériales. Les résultats préliminaires sur les 92 situations professionnelles présentent les compétences émotionnelles identifiées dans dix contextes différents. En terme d'analyse, le tableau 23 permet de visualiser le graphique de fréquence de codes en rapport aux 14 codes attribués aux compétences émotionnelles, et ce, par sujet.

Comme il est possible de le constater selon les titres que nous avons donnés à chacune des compétences émotionnelles, les contextes dans lesquels se déploient celles-ci sont multiples et obligent par le fait même de développer une intelligence des situations. Les données recueillies montrent que les sept premières compétences émotionnelles de nature intrapersonnelle sont exercées moins fréquemment que celles de nature interpersonnelle. Le récapitulatif des fréquences de codage confirme un total de 127 fréquences pour les compétences de nature intrapersonnelle et 285 fréquences de nature interpersonnelle, et ce, pour un total de 412 fréquences. À la lecture de ce récapitulatif, deux constats émergent des résultats et alimentent notre questionnement.

Tableau 23 : Récapitulatif des fréquences de codage : compétences émotionnelles

Identification des sujets									
Compétences émotionnelles									
Légende: Compétences intrapersonnelles : en rouge Compétences interpersonnelles : en bleu	Laurent	Benoit	Marie	Caroline	Marguerite	Anne	Sophie	Fabien	Total
Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte	1	2	4	6	5	1	10	3	32
Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte	4	3	3	1	1	3	5	2	22
Gérer ses émotions désagréables selon le contexte	3	0	5	4	4	1	4	4	25
Identifier son vécu émotionnel	5	2	4	1	0	0	4	3	19
Prendre soin de son état émotionnel	2	0	3	0	1	0	2	0	8
Réguler ses émotions positives, en faire un point fort	0	0	3	2	2	0	2	2	11
Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité	3	2	2	1	1	0	1	0	10
Comprendre le vécu et les réactions d'autrui	6	8	6	11	8	4	17	7	67
Gérer les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle	6	10	11	4	4	1	2	2	40
Identifier les processus émotionnels d'autrui	5	6	6	6	5	4	7	4	43
Permettre l'expression des émotions d'autrui	2	4	6	5	4	5	5	1	32
Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	7	3	6	0	4	8	7	1	36
Réguler les émotions positives dans la relation	4	5	4	4	6	3	7	4	37
Utiliser les émotions d'autrui pour accroître leur efficacité	5	7	2	1	2	7	5	1	30
Total	<u>53</u>	<u>52</u>	<u>65</u>	<u>46</u>	<u>47</u>	<u>37</u>	<u>78</u>	<u>34</u>	412

Le premier constat renvoie aux habiletés intrapersonnelles qui semblent faiblement exercées, donc possiblement moins développées chez les directrices et les directeurs généraux. Ajoutons que l'approche de l'EdE auprès des sujets n'était pas destinée à approfondir le vécu émotionnel auquel se rattachent les situations difficiles de manière à éviter des réactions émotionnelles à valence négative. Autrement, sur le plan éthique, il aurait fallu prévoir des mesures préventives pour offrir un soutien psychologique en cas de besoin auprès des participants. En fait, malgré les précautions méthodologiques, il demeure difficile et parfois inconcevable d'avoir accès à la dimension « conscience de ses émotions » sans le demander explicitement. Le deuxième constat est la prépondérance positive et élevée des compétences de nature interpersonnelle. Pour cette population, les résultats démontrent que l'habileté interpersonnelle est plus développée chez les directrices et les directeurs généraux et en occurrence, celles qui concernent les dimensions suivantes : la compréhension (67 fréquences), l'identification (43 fréquences), la gestion (40 fréquences), la régulation (37 fréquences), le soin (36 fréquences), l'expression (32 fréquences) puis l'utilisation (30 fréquences) des émotions d'autrui. À la lumière de ces résultats préliminaires, il semble que les directrices et les directeurs généraux exercent des compétences émotionnelles en situation professionnelle, et ce, particulièrement en contexte interpersonnel.

4. EN RÉSUMÉ

La présente étude vise à comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. Lors de cette recherche exploratoire, les données recueillies auprès de huit directrices et directeurs généraux des cégeps au Québec ont été analysées selon l'approche qualitative. La méthode d'analyse par théorisation ancrée a été privilégiée pour analyser les données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2013). Le logiciel QDA Miner a été utilisé dans le but de faciliter la gestion des données et pour accomplir l'analyse avec rigueur scientifique. L'analyse s'est déroulée en adoptant deux approches qualitatives : 1) l'analyse en mode écriture et 2) l'analyse transversale thématique des récits validés. Outre l'analyse qualitative décrite précédemment, nous avons

également effectué un traitement quantitatif sur les données qualitatives, ce que Creswell et Clark (2007) appellent la transformation des données. Bien que l'étude soit avant tout qualitative, nous avons présenté à titre indicatif quelques données quantitatives par le biais de la carte thermique. Avec la présentation des résultats, nous avons été en mesure de répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche, et par le fait même à la question de recherche : comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ?

Pour répondre au premier objectif spécifique, nous avons repéré 92 situations professionnelles que nous avons classifiées par axe de compétences. De cette classification, nous retenons 10 contextes de travail particuliers, dont la plupart nécessitent des habiletés interpersonnelles pour agir. Par ordre de fréquence d'apparition lors de l'analyse, ces contextes sont : 1) contexte de conflit en milieu de travail ; 2) contexte de communication ; 3) contexte de coopération ; 4) contexte de management ; 5) contexte politique et législatif ; 6) contexte économique ; 7) contexte de développement ; 8) contexte de climat organisationnel ; 9) contexte de crise ; 10) contexte de changement. Cette liste démontre les contextes de travail auxquels les dirigeants gèrent les situations professionnelles. C'est donc à partir de ces divers contextes que la directrice ou le directeur général est en mesure de situer son agir compétent, c'est à dire de se situer par rapport à la situation réelle de son milieu et celle attendue. Par conséquent, la directrice ou le directeur général peut se situer et ajuster ses propres pratiques de gestion qui renvoient à une pluralité de situations professionnelles. Il y a lieu de croire que la pluralité et la diversité des situations professionnelles imposent aux directrices et aux directeurs généraux de développer une intelligence des situations, car celle-ci se retrouve à gérer des situations inédites auxquelles elle n'est pas toujours préparée.

Quant au deuxième objectif spécifique, nous constatons que la gestion des situations professionnelles mobilise particulièrement les compétences émotionnelles de nature interpersonnelle par la directrice ou le directeur général. Nous convenons que les compétences émotionnelles de nature intrapersonnelle semblent moins développées ou apparentes chez les directrices et les directeurs généraux. Lors de l'analyse, nous nous

sommes interrogés sur la place qu'occupent les compétences émotionnelles en examinant celles que nous nommons maintenant les compétences managériales. L'annexe XXIII permet de situer la fréquence des codages entre les compétences managériales et les compétences émotionnelles. Par ce résultat global, nous constatons que les compétences managériales qui incarnent en partie le référentiel de compétences (ACCQ, 2013*b*) présentent un pourcentage de 47,70 % tandis que les compétences émotionnelles ont une proportion de 52,40 %. Or, nous observons que la place de l'intelligence émotionnelle est présente dans la pratique managériale de ces directrices et directeurs généraux, et ce, soutenu par le pourcentage élevé que nous prélevons aux résultats d'analyse.

L'analyse des données nous amène donc à comprendre les compétences émotionnelles exercées par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec et de repérer les situations professionnelles auxquelles les dirigeants ajustent leur pratique professionnelle en exerçant les compétences requises. Par les quatre axes de compétences : 1) pratique et conduite professionnelles ; 2) gestion administrative ; 3) environnement collégial ; et 4) gestion des personnes et des équipes, nous comprenons aussi que les directrices et les directeurs généraux doivent faire preuve d'une pluralité de compétences, et par le fait même développer une intelligence des situations. Nous y ajoutons la prise en compte des émotions, et ce, par la perspective de l'intelligence émotionnelle qui permet de développer les compétences émotionnelles. Enfin, nous observons que l'intelligence émotionnelle commande des habiletés ou des capacités relatives au développement de l'intelligence des situations. Ainsi, en réponse à la question de recherche, nous observons une forte propension des compétences émotionnelles en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux, qu'elles viennent en soutien au développement d'un savoir agir compétent, tel que défini par Le Boterf (2013) et situé suivant les propos de Masciotra et Medzo (2009).

Considérant les résultats en réponse aux deux objectifs spécifiques de recherche et à la question de recherche, nous abordons au prochain chapitre les retombées de cette étude sur les nouveaux savoirs théoriques et praxéologiques. Nous discutons également de l'interrelation qui émerge de la recherche, de la pratique et de la formation.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion et l'interprétation des résultats constituent synchroniquement la dernière étape de la démarche d'analyse de manière à examiner les résultats avec les autres chapitres de la thèse afin de répondre en toute connaissance de cause et avec intelligibilité à la question de recherche (Mongeau, 2011). La démarche compréhensive déployée se caractérise par l'effort à comprendre les actions professionnelles du point de vue de leurs acteurs, et par leur recours à des catégories intentionnelles qui permettent de situer l'action dans le contexte de gestion. Rappelons que la verbalisation de l'action découle de la situation professionnelle racontée par l'acteur et peut illustrer la verbalisation du vécu émotionnel. D'après Barbier (2000), « Le travail d'intelligibilité des actions porte à la fois, et de façon liée, sur les activités et sur les significations que les acteurs leur accordent. Ce sont ces dernières, d'ailleurs qui permettent de délimiter les unités pertinentes d'action » (p. 98).

L'analyse nous a conduits vers les concepts caractéristiques de la sémantique de l'action abordée simultanément par les sujets sous la forme de trois registres de significations, « un registre représentationnel, un registre affectif, et un registre expérientiel [...] et peuvent donc apparaître comme des concepts porteurs d'un contenu plus "riche" que les concepts du discours scientifique classique ; on peut parler d'enveloppes signifiantes ». (Barbier, 2000, p. 93). Ces trois registres établissent des liens de significations entre eux, voire analogues, car les actions humaines du point de vue de leurs acteurs permettent la compréhension du phénomène à l'étude (*Ibid.*, 2000). Notre démarche compréhensive a permis d'interpréter ces trois registres par les relations fonctionnelles repérables dans la conduite des actions et d'y reconnaître une différenciation entre elles. Le registre représentationnel est la mise en relation entre la représentation d'un existant et la représentation d'un souhaitable (ex. le climat de travail actuel et le climat de travail souhaité) ; le registre affectif peut se traduire par la présence d'affects qui se révèlent par le développement de la pensée pour l'action, et ce, par l'émergence d'émotions positives ou négatives (ex. faire preuve de résilience) ; puis le registre expérientiel fait référence à un

contenu expérientiel de l'acteur qui appuie ses actions (ex. les aider à faire sortir ces solutions-là). Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation de Caroline qui expose une situation professionnelle à laquelle l'on peut observer les liens entre les registres de significations :

Caroline (DG, cégep rural) : « *J'ai aussi à gérer la mouvance d'une vingtaine de personnes d'un poste à l'autre, qui doivent s'approprier de nouvelles fonctions, et ce, dans un climat de chaises musicales (Registre représentationnel). Dès leur retour de vacances, les gens viennent me voir inquiet, certains viennent en pèlerinage (Registre affectif). Les mouvements internes créent de nouvelles façons de faire et nécessitent des ajustements. En somme, il y a un certain nombre d'ingrédients dû au contexte actuel qui prône une dynamique relationnelle qui peut s'avérer conflictuelle* » (Registre expérientiel).

Par voie de ces divers registres, nous avons identifié les relations d'intersignification⁸⁰ (Ricoeur, 1977) et pouvons maintenant interpréter les résultats. Qu'avons-nous appris sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec ? Selon nous, les résultats de la présente étude témoignent d'une propension importante de la place de l'IE en administration scolaire, soit au cœur des situations professionnelles que les directrices et les directeurs généraux ont à géré.

Après la présentation des résultats, nous faisons la discussion de ceux-ci qui émergent de l'étude. Il sera question d'établir des liens explicites avec le cadre conceptuel qui sous-tend l'étude. Les concepts théoriques et la revue de littérature intégrée à la recherche viendront enrichir les commentaires formulés (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2001). Au cours de cette discussion, nous relevons de surcroît les apports scientifiques nouveaux de notre étude en regard aux compétences émotionnelles. La discussion et l'interprétation des résultats permettent donc de répondre de manière structurée selon les deux objectifs spécifiques de la recherche : 1) repérer les situations professionnelles dans

⁸⁰ Ces concepts entretiennent entre eux des liens d'intersignification qui ont fait dire à Ricoeur (1977) qu'ils fonctionnent en réseau : « Une manière efficace de procéder à la détermination des notions appartenant à ce réseau de l'action, écrit-il, est d'identifier la chaîne des questions susceptibles d'être posées au sujet de l'action : qui fait ou a fait quoi, en vue de quoi, dans quelles circonstances, avec quels moyens et quels résultats [...]. Des relations d'intersignification régissent ainsi leurs sens respectifs de telle sorte que savoir se servir de l'un d'entre eux, c'est savoir se servir de manière significative et appropriée du réseau entier » (Barbier, 2000, p. 95).

lesquels sont impliqués les directrices et les directeurs généraux de cégeps et les classifier par axe de compétences ; et 2) identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Enfin, nous abordons l'interrelation qui existe entre la recherche, la pratique et la formation dans le champ de l'éducation.

1. RÉFLEXION SUR LA RÉDACTION D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES MANAGÉRIALES POUR LES DG

Le premier objectif spécifique de l'étude consiste à repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classifier par axe de compétences. Rappelons que, selon la documentation consultée (Dejours, 2015 ; Lhuillier, 1990, 2006 ; OCDE, 2008, 2012*b*), on relève un nombre tacite de problématiques telles que le stress au travail, la peur dans les situations professionnelles à risque, la souffrance au travail, la surcharge au travail qui transcendent chez les directions d'établissement scolaire. On reconnaît, notamment une complexification, de la tâche des directrices et des directeurs d'établissements scolaires (Gouvernement du Québec, 2006). L'OCDE (2008) se questionne à savoir si les dirigeants d'établissement d'enseignement ont les compétences nécessaires pour assurer un exercice efficace des fonctions de direction afin de répondre à ces nouveaux défis. Inspirée par la littérature de Dejours, 2013 ; Le Boterf, 2013 ; Masciotra et Medzo, 2009 ; Mikolajczak et *al.* 2014 ; Mintzberg, 2011, puis au terme de l'analyse par théorisation ancrée, il y a lieu de réfléchir à l'émergence d'un référentiel de compétences pour les directrices et les directeurs généraux.

La pertinence sociale et la pertinence scientifique de cette étude permettent de s'interroger ; ne sommes-nous pas dans une ère évolutive du paradigme : la compétence comme « Savoir agir en situation » qui interpelle l'IE. D'après Masciotra et Medzo, 2009 « Un changement de paradigme nécessite du temps, le temps qu'il faut à une société, à un monde et aux personnes pour changer leur vision, leurs modes de pensée, leurs façons d'être et d'agir » (p. 17).

1.1 Découverte de nouvelles compétences professionnelles et transversales

À la lumière des résultats présentés, il s'avère évident que les directrices et les directeurs généraux ont besoin de fortes compétences émotionnelles pour répondre aux exigences de leur travail. Si les données obtenues montrent une prépondérance aux compétences émotionnelles, et ce, par la démonstration d'habiletés intrapersonnelles (soi) et interpersonnelles (autrui), il n'en demeure pas moins que l'étude relève d'autres compétences professionnelles de nature managériale par exemple : entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective telle que présentées au tableau 22 du 4^e chapitre. Ces compétences professionnelles de nature managériale, dont les responsabilités et les obligations qui leur sont dévolues sont d'abord par leur mandat à titre de direction générale du réseau collégial. L'actualisation de ces compétences s'observe par le regroupement des situations professionnelles selon des axes prédominants : pratique et conduite professionnelles (axe 1) ; l'environnement collégial (axe 3), puis gestion des personnes et des équipes (axe 4). Selon les résultats de l'analyse transversale, les directrices et les directeurs généraux ont géré 92 situations professionnelles rendant explicites les réalités des directrices et des directeurs généraux, et ce, selon les 4 axes de compétences du référentiel des compétences des cadres du réseau collégial. Si les données obtenues montrent des prédominances envers certains axes, il faut néanmoins considérer les limites inhérentes à ce résultat. De tels résultats ne peuvent se généraliser à l'ensemble du personnel de direction générale, car ces 92 situations professionnelles ne peuvent représenter l'entièreté du travail accompli. Rappelons la visée temporelle mentionnée à la question introductive de l'EdE, soit : « Je souhaiterais que vous me racontiez votre semaine de travail ». En fait, il ne s'agit pas d'une recherche longitudinale qui interrogeait le travail des directrices et des directeurs généraux tout au long d'une année scolaire. De ce nombre, nous remarquons qu'il y a eu 34 situations professionnelles classifiées à l'axe de l'environnement collégial et 30 situations professionnelles à l'axe de la pratique et conduite professionnelles. Or, nous constatons qu'il y a eu 21 situations professionnelles classifiées à l'axe de la gestion des personnes et des équipes et seulement 7 situations professionnelles sont classifiées à l'axe de la gestion administrative. À la lumière des compétences et des

actions clés qui servent de filtres au travers desquels sont inscrits les comportements attendus, nous remarquons la nécessité d'habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles. En grande partie, ces situations professionnelles sont vécues en communauté collégiale, c'est-à-dire dans un environnement de travail qui se traduit par une relation avec les autres. D'après les dires de Aktouf (2006) et Mintzberg (2006), 70 % des activités de gestion nécessitent l'apport de compétences émotionnelles. En fait pour ces directrices et ces directeurs généraux, les habiletés interpersonnelles, voire les compétences émotionnelles sont inhérentes à la fonction. D'ailleurs, plus de quatre participants mentionnent l'importance du temps exigé aux relations de travail en le traduisant en pourcentage (80 % à 90 %). Une vue d'ensemble de ces résultats permet de constater l'utilisation accrue des huit compétences professionnelles et des sept compétences transversales inhérentes à l'outil pragmatique, puis d'y adjoindre trois nouvelles compétences professionnelles et trois compétences transversales telles que nommées au tableau 24. Ces trois nouvelles compétences professionnelles et transversales sont soutenues par les témoignages des directrices et des directeurs généraux selon la nature des situations professionnelles.

Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des nouvelles compétences professionnelles et compétences transversales

Compétence professionnelle	Axe de compétence	Fréquence d'utilisation
1) Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective	Pratique et conduite professionnelles	9 %
2) S'impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques	Environnement collégial	3,4 %
3) Favoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression	Gestion des personnes et des équipes	2,4 %
Compétence transversale		Fréquence d'utilisation
Leadership pédagogique		4,4 %
Créativité		1,7 %
Innovation		1,5 %
Compétence du référentiel bonifiée		Fréquence d'utilisation
Leadership stratégique		12,9 %

Les résultats montrent donc que les habiletés interpersonnelles sont sous-jacentes à ces compétences managériales. À l’instar de Poirel (2012) nous constatons que les habiletés intrapersonnelles demeurent néanmoins difficiles à cerner, car malgré l’appui de la méthode de l’EdE, l’accès à la dimension « conscience de ses émotions » s’avère difficile à moins de les interroger de manière explicite. Toutefois, il y a lieu de croire que les habiletés intrapersonnelles telles que « gérer ou réguler ses émotions » soit également subjacent aux compétences managériales étant donné que l’habileté « gérer ou réguler ses émotions » est aussi destinée à gérer les émotions d’autrui. Comme donnée manifeste, voici une vignette d’explicitation de Marie qui expose l’importance de la conscience de soi en terme de compétence :

Marie (DG, cégep urbain) : *« Il y a la conscience de soi et la conscience des autres. Avoir une grande conscience de soi est un aspect que je ne crois pas que les DG utilisent naturellement en cours d’action, qui soit suffisamment développé. En somme, la compétence de “la conscience de soi” devient nécessaire pour nous, quant au niveau de responsabilités à gérer et la représentation lourde sur nos épaules par rapport à nos émotions. Pour eux, je suis le phare ! Il faut en prendre conscience ».*

En référence au REdePP de Marie, et ce, à maintes reprises, elle souligne l’importance des compétences intrapersonnelles, « pour effectuer la gestion des émotions transcendante [...] et pour éviter de se faire rentrer dedans ». Tandis que :

Laurent (DG, cégep urbain) mentionne notamment *« qu’il est important de se garder des moments pour respirer, pour réfléchir, pour se retrouver bref pour s’asseoir sur une roche et regarder l’univers comme je le fais moi-même de temps en temps. Il s’agit de faire le point » !*

D’après Piaget (1974a), la prise de conscience est un processus de conceptualisation qui se soutient par un mouvement d’abstraction ; « la prise de conscience d’un schème d’action transforme celui-ci en un concept, cette prise de conscience consistant donc essentiellement en une conceptualisation » (p. 261). Comme le mentionne Piaget (1974a, 1974b), l’action est une connaissance autonome, précisant que l’action constitue une connaissance, c’est-à-dire un savoir-faire autonome, dont la conceptualisation ne s’effectue que par prises de conscience ultérieures. Piaget (1974a) confirme « En ce qui concerne la conceptualisation, celle-ci est loin de ne constituer qu’une simple lecture : elle est une

reconstruction, et qui introduit des caractères nouveaux sous la forme de liaisons logiques, avec mise en connexion de la compréhension et des connexions, etc. » (p. 277). En ce sens, on y reconnaît un des fondements de sa posture constructiviste en rendant explicite que « la connaissance procède à partir, non pas du sujet, ni de l'objet, mais de l'interaction entre les deux » (*Ibid.*, p. 263). La conscience de soi et la conscience des autres demeurent des habiletés intrapersonnelle et interpersonnelle qui permettent la prise de recul vers l'accomplissement d'une action nouvelle.

Les compétences transversales issues de l'analyse à savoir : la créativité, l'innovation et le leadership pédagogique deviennent nécessaires pour soutenir le développement pédagogique et le développement organisationnel d'un cégep. Les résultats de la présente recherche permettent de constater l'inexistence du leadership pédagogique dans le référentiel de compétences de l'ACCQ (2013*b*), alors qu'il est bien présent dans les discours recueillis. De Ladurantaye, (2011) ; Héon et *al.* (2008), mentionnent une frustration ressentie par la communauté collégiale lors de l'expansion rapide du nombre des cégeps qui provoqua des problèmes relationnels entre le personnel-cadre et leurs équipes puis a engendré des problématiques pédagogiques et organisationnelles. Il y a donc lieu de croire que le leadership pédagogique est une compétence nécessaire au sein d'un modèle managérial pour les directrices et les directeurs généraux. D'ailleurs, cette compétence pédagogique est en soutien à la mission de l'établissement d'enseignement et en conformité aux cadres légaux et organisationnels. Il reste que l'émergence de cette compétence demeure une limite à notre recherche, mais demeure une perspective d'étude intéressante pour le futur.

Lors du processus d'analyse, nous avons bonifié la compétence transversale nommée leadership, par le libellé leadership stratégique. Selon les données recueillies, ce nouveau libellé correspondrait davantage à la réalité du travail réel⁸¹ (Dejours, 2015) des directrices et des directeurs généraux. En cours d'analyse, nous nous sommes interrogés sur

⁸¹ En rappel, « Le travail se définit comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés ; ou encore ce qu'il doit ajouter de soi-même pour faire face à ce qui ne fonctionne pas lorsqu'il s'en tient scrupuleusement à l'exécution des prescriptions » (Dejours, 2009*a*, p. 26.)

les habiletés politiques et les habiletés stratégiques en soutien à la gestion des situations professionnelles par les directrices et les directeurs généraux. Pour certains, dont Marguerite, ces deux types d'habiletés sont essentiels pour le travail d'une directrice générale, car elle réalise que les habiletés relationnelles, dont tous les aspects liés à la communication, occupent une place extrêmement élevée dans sa tâche, entre 80 % à 90 %. Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation de Marguerite qui exprime la portée des habiletés politiques et stratégiques dans le cadre de cette fonction :

Marguerite (DG, cégep urbain) : « *Mon travail de DG se traduit par des activités relationnelles, puis le 10 % ou 20 % restants sollicitent énormément d'habiletés stratégiques et politiques. Je ne sais pas si les habiletés stratégiques et politiques sont considérées comme des habiletés relationnelles, mais j'en ai énormément besoin. Sérieusement, c'est vraiment un rôle stratégique et politique, bien plus que tout le reste* ».

En cours d'analyse, nous nous sommes interrogés à savoir : dans quelle mesure l'IE favorise le développement d'habiletés politiques et d'habiletés stratégiques chez des dirigeants d'établissement. Or, cette recherche ne permet pas de répondre à cette interrogation qui pourrait devenir une prochaine question de recherche.

1.2 L'agir avec compétence en situation professionnelle, par le contexte

Le développement d'un agir compétent nécessite des connaissances, des attitudes et des habiletés en lien avec les exigences du travail. D'après Masciotra et Medzo (2009), le développement d'un agir compétent s'appuie sur la construction de connaissances adaptatives dans ces situations professionnelles. Selon leurs dires, « une personne compétente se situe par les circonstances et le contexte dans lesquels elle se trouve » (*Ibid.*, p. 61). Avec une perspective d'adaptation, rappelons que le rôle crucial des compétences émotionnelles (CE) se situe au niveau de l'adaptation lors de la situation professionnelle, en y apportant un facteur d'adaptation selon l'environnement (Mikolajczak et *al.* 2014). Nous avons également exploré les divers contextes dans lesquels se situaient les situations professionnelles, et ce, à partir du modèle « l'agir compétent situé » tel que le définissent Masciotra et Medzo (2009). En fait, nous avons mis en exergue le contexte de réalisation de chacune des situations professionnelles pour bien situer l'agir compétent. De cette analyse contextuelle présentée à l'annexe XX, nous constatons que les directrices et les directeurs

généraux ont géré les 92 situations professionnelles, selon 10 contextes différents. À la lumière de ces différents contextes, nous sommes en mesure d'avoir un portrait sur l'ensemble des activités professionnelles, voire les situations professionnelles qui nécessitent immanquablement des connaissances adaptatives. Des résultats non exhaustifs présentent les 10 contextes de réalisation de l'agir compétent situé. Le tableau 25 donne une idée des contextes par ordre décroissant auxquels les directrices et les directeurs généraux exercent leurs compétences. Notons que le chiffre entre parenthèses représente le nombre de situations professionnelles concernées par le contexte de réalisation identifié.

Tableau 25 : Les dix contextes de réalisation de l'agir compétent situé

1) Conflit en milieu de travail (17)	6) Économique (7)
2) Communication (15)	7) Développement institutionnel (6)
3) Coopération (12)	8) Climat organisationnel (6)
4) Management (11)	9) Crise (4)
5) Politique et législative (10)	10) Changement (4)

Selon les titres donnés à chacun des contextes, les situations professionnelles pour lesquelles se déploient les compétences sont multiples et impliquent des connaissances, des attitudes et des habiletés, plus spécifiquement les habiletés interpersonnelles et les habiletés intrapersonnelles. Notons que les contextes de travail les plus fréquents se réfèrent à des situations plutôt collectives : 1) conflit en milieu de travail ; 3) coopération ; 8) climat organisationnel ; et 9) crise. Ces contextes de réalisation sous-tendent des situations de confrontation ou de négociation. À partir de cette analyse, on relève que les rapports relationnels entre la direction et son personnel sont omniprésents, et ce, dans tous les contextes de réalisation. Il s'avère donc difficile de décontextualiser le déploiement des CE. Nous constatons aussi la présence importante de la coopération au sein des situations professionnelles. Pour certains, la coopération fait déjà partie de leur pratique managériale et pour d'autres, elle s'avère en développement avec leurs équipes respectives. Dans la littérature, Dejours (2015) relève que les rapports se sont sensiblement détériorés, au point de faire surgir de nouvelles maladies depuis le virage de certaines pratiques de gestion des années 1980 qui privilégient les contrats d'objectifs, l'évaluation individuelle des performances et les procédures de qualité totale. Il parle d'un mouvement qui entraîne la

décomposition de la coopération et qui se reflète par la fin de l'entraide et du vivre ensemble pour se traduire par le chacun pour soi et la lutte de chacun contre tous. Selon les résultats de la recherche, cinq sujets sur huit ont notamment relevé le poids de la solitude infligé nécessairement par le niveau hiérarchique de la fonction de travail. Or, notre analyse a permis de distinguer une volonté manifeste des directrices et des directeurs généraux à vouloir travailler en coopération avec leur environnement collégial, et pour certains, de grandes difficultés à y parvenir. Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation qui exprime le sentiment d'isolement exprimé par deux directrices générales et un directeur général.

Marie (DG, cégep urbain) : « *En fait, on se sent très isolé comme direction générale ! Le jour où tu es nommée DG, la première fois que tu arrives dans ton bureau, le poids qu'on a sur nos épaules est inimaginable non parce qu'il est lourd, mais il est présent. Puis, on s'aperçoit qu'on a beau consulter, on a beau déléguer, on a beau faire de la recherche de données, demander l'avis, et favoriser le travail par consensus. La responsabilité de la décision, elle ne se délègue pas, et ça on en prend conscience, moi j'en ai pris conscience rapidement* ».

Sophie (DG, cégep urbain) : « *Le moment venu de faire ma première adresse au personnel, à l'auditorium, il y avait du monde, car les employés venaient voir la nouvelle « bête ». Dans la salle, je constate qu'il reste de nombreuses places en avant, et qu'il y a beaucoup de monde en arrière, debout. Seule, avec un petit lutrin, mon minuscule micro, j'effectue ma présentation qui dure à peu près une heure. Dans la salle, c'est le silence, je n'entends que moi-même* ».

Fabien (DG, cégep urbain) : « *Par après, c'est une immense responsabilité puis un poids immense, qui se transcende vers le poids de la solitude. Tu es tout seul à prendre les décisions* ».

À l'instar des propos de Dejours (2009a, 2015), tout porte à croire que la mission principale du dirigeant est de rendre possible la coopération au sein de ses équipes de travail, et ce, par l'appropriation de nouvelles compétences. Par conséquent, l'analyse des résultats a justifié de proposer une nouvelle compétence qui s'inspire manifestement de la délibération énoncée par Dejours (2009b, 2015) et qui pourrait amorcer l'éveil d'une réflexion quant à l'importance de la coopération entre les dirigeants et leurs équipes de travail. De fait, il nous a semblé nécessaire de partager l'interprétation et le regard croisé que nous portons sur l'interrelation entre la coopération et les compétences émotionnelles en milieu managérial.

1.3 L'espace de délibération en milieu managérial, inspirée par Dejours

À l'instar de Dejours (2009*b*, 2015), une nouvelle compétence professionnelle s'inscrit : entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective. En effet, Dejours (2009*b*) définit la délibération comme étant un espace qui permet aux individus de formuler et de défendre des arguments sur les façons de travailler. L'activité de délibération conduit à la formation de règles de travail. L'espace de délibération se déploie selon deux dimensions qui suscitent des difficultés d'identification, d'investigation et, a fortiori d'évaluation soit par des réunions formelles, soit par des espaces informels. L'espace formel est un endroit où s'énoncent les ordres devant les travailleurs en référence commune pour tous les membres du collectif tandis que les espaces informels sont habités par des pratiques de convivialité. La difficulté tient non seulement à l'effectivité de ces deux types d'espace, mais à l'articulation entre les deux. Il y a lieu de penser que si la coopération est fondée sur l'activité déontique et dispense de règles communes sur lesquelles l'on s'appuie pour traiter les difficultés rencontrées dans l'exécution du travail, le sentiment de solitude sera amoindri. La structure d'un collectif de travail va donc permettre la pluralité des idées vers l'unicité du groupe. L'activité déontique se constitue par la délibération que transigent les membres du collectif vers un consensus sur une référence commune nommé accord normatif (Dejours, 2009*b*). La délibération de plusieurs accords normatifs peut être articulée entre eux pour devenir une règle de travail⁸² (*Ibid.*, 2009*b*). Toujours selon Dejours (2015), « l'activité déontique est [...] ce qui permet à chacun de ne pas se sentir seul, vis-à-vis du réel du travail⁸³, vis à vis (*sic*) de la hiérarchie et du commandement, et vis à vis (*sic*) du risque en cas d'erreur » (p. 172). Par ailleurs, Dejours (2015) propose une nouvelle conception de l'organisation du travail qui remet en perspective le développement d'habiletés professionnelles chez les dirigeants de manière à assumer leurs fonctions en ayant le souci de réduire les risques de conflits liés au travail. Le tableau 26 présente les

⁸² « Toute règle de travail traite simultanément le rapport au réel du travail et le vivre ensemble. Toute règle de travail est à la fois une règle technique et une règle de savoir-vivre (Dejours, 2009*b*, p. 82) ».

⁸³ Les analystes du travail considèrent qu'il y a un écart entre travail prescrit (la consigne) et le travail réel : ce que je fais réellement au travail est pour une part invisible et est lié à qui je suis (ma façon de faire, d'interpréter la consigne) ; le travail n'est pas observable de l'extérieur dans sa totalité : seul celui qui le réalise peut le décrire (Dejours, 2009*b*).

huit fonctions du dirigeant qui tient compte du travail réel, c'est à dire qui reconnaît ces arbitrages comme constitutifs des activités professionnelles (Dejours, 2015).

Tableau 26 : Description des huit fonctions du dirigeant

Fonctions du dirigeant	Description succincte
1. Apporter une assistance professionnelle à ses subordonnés	Connaître et reconnaître le travail réel de ses subordonnés
2. Entretenir la confiance par sa capacité d'écouter ses subordonnés, non seulement individuellement, mais surtout collectivement	Entretenir la convivialité et la confiance
3. Coordonner les intelligences pour obtenir leur harmonisation voire leur synergie et susciter la coopération	Coordonner les intelligences et favoriser la coopération : le rôle clé des espaces de délibération
4. Entretenir les espaces de délibération entre membres de l'équipe selon deux dynamiques : un espace formel de discussion et un espace informel ⁸⁴	Le ressort principal de cette activité qui conduit à la formation, à l'évolution, à la maintenance de ces règles est l'espace de discussion ou l'espace de délibération (Dejours, 2009b)
5. Relayer vers le bas les directives de l'organisation, en assumant l'interprétation qu'il en fait pour les services qu'il dirige	Traduire les directives. Ce qui implique un rôle de traducteur que le dirigeant assume des messages qui lui viennent du bas et du haut
6. Remettre en discussion la doctrine	Considérer la doctrine comme un instrument de mise en cohérence envers les règles existantes
7. Avoir le courage d'assumer ses décisions, ne pas se contenter de transmettre des ordres venus d'en haut, en se déchargeant de la responsabilité que ça implique pour ses subordonnés	Arbitrer et assumer ses décisions L'autorité est l'ingrédient principal de la coopération verticale
8. Participer à l'élaboration des grandes orientations générales et à la place souhaitée dans l'organisation sociale, économique, culturelle et politique.	Contribuer à l'écriture de la doctrine, c'est dire avec un langage commun en vue d'une oeuvre commune

Source : Inspiré de Dejours (2015). *Le choix : souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Montrouge : Bayard.

⁸⁴ Pour l'espace formel de discussion il s'agit de : réunion d'équipe, réunion de staff, briefing et debriefing, réunion de synthèse. Tandis que l'espace informel se localise dans les endroits de convivialité : cafétéria, vestiaire, office, cuisine, secrétariat, événement cinq à sept, espaces festifs (Dejours, 2015).

En fait, Dejours (2015) parle d'un changement profond sur le plan des fonctions managériales pour le vivre ensemble et la mise en place de conditions propices à l'élaboration de la coopération. Il précise que les ressources qu'il revient au dirigeant de mobiliser ne relèvent pas de l'ingénierie, mais plutôt d'un engagement de la subjectivité qui nécessite des habiletés relationnelles (*Ibid.*, 2015). Cela suppose une compréhension de la création de valeurs par la dynamique de travail de ses équipes puis une capacité d'analyse de la portée stratégique des situations professionnelles ou d'évènements qui se traduisent par des signaux faibles, mais présents dans l'organisation. Ces signaux se traduisent souvent par des indicateurs de climat qui méritent une attention particulière, de manière à maintenir la coopération au sein de l'organisation. Autrement dit, cela suppose de comprendre, de communiquer et d'écouter l'autre, car « l'analyse de la portée stratégique des évènements et l'attention aux signaux faibles méritent une place tout aussi importante que la gestion » (*Ibid.*, p. 169). En ce sens, les huit sujets de cette recherche ont mentionné l'importance d'adopter une pratique de gestion qui tient compte de ces signaux souvent émotionnels pour le rétablissement d'un climat de travail fonctionnel. Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation qui démontre l'attention et la compréhension du vécu et des réactions du milieu par deux directrices générales.

Marie (DG, cégep urbain) : « *J'ai développé cette capacité intuitive par rapport à la lecture de l'environnement. En d'autres mots, c'est un jumelage de mon feeling avec un ressenti qui permet de voir comment les autres se positionnent, de comprendre l'expression du non verbal, d'approfondir la connaissance des dossiers, et d'augmenter ma capacité à prendre les décisions* ».

Anne (DG, cégep urbain) : « *J'utilise mon intuition pour mesurer le climat, c'est-à-dire que je sens quand les gens aiment ça. J'ai plusieurs autres indicateurs tels que le rire collectif, le taux de participation, la satisfaction des gens, car ils viennent me remercier. Selon moi, ce sont des indicateurs d'une autre nature, mais qui sont très révélateurs. J'observe aussi certains comportements sociaux : est-ce que les gens se sourient ? Est-ce qu'ils se saluent ? Est-ce que les employés vont me saluer ? Est-ce que les employés s'adressent à moi ? Si un employé de soutien ose s'adresser au DG en l'appelant par son prénom. Alors, je me dis bon : il est assez à l'aise* ».

Un lien nous paraît s'esquisser entre ces huit fonctions du dirigeant servant à proposer un changement de pratique, et celui du concept de compétences émotionnelles.

Dans le même ordre d'idée, Dejours (2016) mentionne que « la coopération suppose bien sûr l'acceptation de règles de travail communes aux agents. Mais cette acceptation ne suffit pas. Il faut aussi que soient réunies les conditions permettant à ces règles d'accéder à une effectivité sociale » (p. 134). Même si nous pouvons prétendre que les travailleurs ont le désir de coopérer, nous savons aussi que ça ne va pas de soi. Or, Dejours (2016) précise que la coopération est possible seulement s'il existe des relations de confiance mutuelle entre les travailleurs. Il s'interroge : « Comment s'instaure cette confiance mutuelle entre les travailleurs ? Comment s'instaure cette confiance dans (*sic*) les collègues, les subordonnés, les supérieurs hiérarchiques, les chefs, les responsables? » p. 134). Selon nous, les compétences émotionnelles au sein des pratiques managériales des directrices et des directeurs généraux des cégeps au Québec peuvent favoriser la mise en place des conditions de coopération.

1.4 Rapport de proximité des conditions de coopération avec les compétences émotionnelles

La revue des conceptions théoriques sur la délibération et de ses applications dans différentes sphères de la vie professionnelle rend incontournable la perspective de Dejours (2009b, 2015) au sein des travaux de cette recherche. L'étude des travaux de Dejours (2009a, 2009b, 2015) fait ressortir des solutions qui portent sur un changement profond, c'est-à-dire revoir les fonctions managériales des dirigeants. Il y a eu lieu d'investiguer davantage sur cette proposition d'intelligibilité qui nous a permis de mettre en rapport les conditions de coopération avec les compétences émotionnelles. En fait, les résultats de l'étude portent à croire que l'exercice des compétences émotionnelles fait partie des solutions pour instaurer des espaces de délibération qui répondent aux besoins de l'organisation, et ce, en respect aux personnes impliquées.

Si Dejours (2009a, 2009b, 2015) offre un éventail d'exemples cliniques et empiriques pour appuyer ses thèses, ceux-ci relèvent de son champ d'investigation soit la psychodynamique du travail qui s'intéresse à l'interrelation entre l'individu et sa relation au travail. Il en ressort un construit sur l'espace de délibération fort intéressant et applicable en

gestion, car les huit fonctions du dirigeant nous semblent convergentes vers celles d'une direction générale, selon notre lecture des situations professionnelles étudiées. Par conséquent, nous percevons des liens éminents entre les conditions d'élaboration menant à la coopération et le modèle de compétences émotionnelles qui émerge de cette recherche. Or, Dejours (2009a, 2009b, 2015) énonce que même si l'émotion est particulièrement traitée dans la théorie de l'intelligence du corps et du travail vivant et de la question du « pâtir », peu de place semble accordée au concept de compétences émotionnelles. C'est donc sur cette base que nous explorons les compétences émotionnelles comme ressource afin de soutenir le dirigeant à entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération. Toutefois, l'accompagnement des dirigeantes et des dirigeants suppose certainement de réinstaurer des espaces de confrontation et des médiations entre les acteurs. Il s'agit ici d'une institutionnalisation des espaces de la discussion qui, d'un établissement à l'autre, peut prendre différentes formes et s'incarner dans différents dispositifs. Par conséquent, l'ouverture de tels espaces est éminemment problématique et suppose au moins deux choses selon Paradeise (2003) :

- a) de faire l'ingénierie des espaces de discussion tant il est vrai que la discussion loin de supposer une absence d'outils de gestion appelle au contraire des outils de gestion d'un type nouveau, moins orientés vers la conformation des comportements que vers le soutien du travail d'expression. Cette ingénierie est certainement un des points aveugles de la théorie de la régulation conjointe ;
- b) de connecter ces différents espaces de manière à ce que les produits des discussions trouvent des déclinaisons concrètes dans les modes d'organisation (p. 47).

Selon la place qu'occupent les rapports interpersonnels dans cette dynamique de coopération, il y a lieu de croire que l'intelligence émotionnelle devient un concept incontournable aux compétences émotionnelles (Mikolajczak et al. 2014). Ainsi, après avoir abordé le concept des compétences émotionnelles, nous présentons une tentative de mise en rapport de ces deux concepts qui nous semblent subsidiaires. À l'annexe XXIV, nous retrouvons les éléments qui concernent les conditions d'élaboration pour la coopération, à savoir les cinq conditions de la coopération, leur définition, les obstacles ou difficultés ainsi que les émotions pouvant être vécues. Bien que cette liste ne soit pas exhaustive, il y a lieu de préciser que les obstacles et les émotions présentées sont relevés à

partir des exemples de Dejours (2015). Afin d'assurer une meilleure compréhension de l'annexe XXIV, nous avons inscrit en rouge les émotions identifiées au sein du corpus, faisant référence au vécu émotionnel des sujets. Nous y percevons aussi la mobilisation des compétences émotionnelles qui convergent avec les conditions de la coopération. Chaque condition d'élaboration peut mobiliser une ou plusieurs compétences émotionnelles singulières. En fait, cette tentative d'opérationnalisation entre ces deux concepts confirme que la compétence : entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective nécessite la prise en compte d'habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles telles que défini dans le concept de compétences émotionnelles afin d'assurer des conditions d'élaboration pour la coopération.

En réponse au premier objectif spécifique, les 92 situations professionnelles, repérées et classifiées selon les 4 axes de compétences représentent l'environnement interne et externe du contexte réel de travail d'une directrice ou d'un directeur général. Les différents registres de significations abordés par les personnes participantes, soit un registre représentationnel, un registre affectif, et un registre expérientiel ont été pris en compte tout au long de l'analyse. Ces relations d'intersignification ont permis d'observer que « ces relations sont itératives et cycliques et font du développement de la pensée pour l'action un processus progressif, qui n'est pas forcément le préalable de l'engagement de l'action, mais au contraire se nourrit de lui et le nourrit » (Barbier, 2000, p. 95). À partir de ces registres, nous avons été en mesure d'être à l'affût des possibilités d'association, de regroupements, des oppositions, des paradoxes ou des cas singuliers (Pourtois *et al.* 2001) pour répondre avec intelligibilité à ce premier objectif spécifique. Or, l'analyse par une théorisation ancrée permet d'identifier de nouvelles compétences qui soutiennent l'agir autrement en situation. Par conséquent, les résultats de recherche peuvent susciter une réflexion sur la rédaction d'un référentiel de compétences managériales pour les directrices et les directeurs généraux, en terme d'outil de développement professionnel.

2. L'EXPRESSION DES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES LORS DE L'AGIR

Depuis Darwin, la notion d'expression émotionnelle a occupé une place prépondérante dans l'étude scientifique de l'émotion (Rimé, 2009). Selon les dires de Rimé (2009), l'émotion suscite inéluctablement l'expression verbale et le partage social des émotions. Vu les origines de la théorie de l'évolution, il mentionne que celle-ci s'exprime par des manifestations corporelles, faciales, vocales ou posturales de l'émotion. Or, rappelons que le deuxième objectif de notre étude consiste à identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général. Selon les résultats de l'analyse transversale, il s'est avéré nécessaire de créer deux autres codes dans la catégorie : compétences émotionnelles. En effet, lors de la première analyse, nous avons constaté qu'un certain nombre d'unités de significations maintes fois accompagnées de signes paralinguistiques (Paillé et Mucchielli, 2013) demeuraient sans codage. Tout au long de l'analyse, nous avons abordé le document de façon progressive et linéaire, « c'est-à-dire de thématiser le matériau page par page, en prenant soin [...] de bien cerner le thème et de soigner sa formulation » (*Ibid.*, p. 241). Pour éviter les oublis et les erreurs, nous avons procédé à une deuxième analyse par une triangulation des données. À maintes reprises, nous avons effectué un regard itératif entre les documents et les enregistrements vocaux, de manière à bien comprendre les manifestations émotionnelles souvent traduites par des émotions, des sentiments ou des états émotionnels. Ce deuxième regard analytique des matériaux a permis la création puis la consolidation des nouveaux codes. Afin de s'assurer de la validité du codage et d'évaluer la fiabilité des résultats, une évaluation externe a été effectuée par une tierce personne du domaine de l'éducation.

Leur propos démontre à maintes reprises la sollicitude et l'attention des émotions à l'égard des autres, et pour certains, envers leur propre personne. En fait, les données du corpus auquel nous avons relevé des thèmes détaillés, puis un raisonnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2013) nous a conduit vers des similitudes à l'endroit de l'éthique du *care* (Brugère, 2011 ; Gilligan, 2008 ; Tronto, 2009). Comme décrit au tableau 27, ces deux nouvelles compétences relèvent pour l'une d'habiletés intrapersonnelles et pour l'autre d'habiletés interpersonnelles.

Tableau 27 : Nouvelles compétences émotionnelles, le prendre soin

NOUVELLES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	
HABILETÉS INTRAPERSONNELLES	HABILETÉS INTERPERSONNELLES
<p>Prendre soin de son état émotionnel : Avoir une attention à notre senti émotionnel, en terme de projection et de protection de soi. Habiletés (H) à anticiper les effets de nos émotions en rapport à un évènement. H. à évaluer la charge émotionnelle (l'impact) dans les situations. H. à délibérer de cet état émotionnel avec des ressources aidantes. H. à maintenir un équilibre entre vie professionnelle, vie personnelle et vie sociale.</p>	<p>Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui : Avoir une attention aux pratiques et aux récits des autres, en terme de projection et de protection, avec une certaine lecture d'empathie. H. à percevoir et à répondre aux besoins particuliers d'autrui, et une valeur identifiant une manière de les percevoir et d'y répondre en ayant un souci de l'autre Tronto (2009). H. à anticiper les effets des émotions des autres dans l'espace social. H. à évaluer la charge émotionnelle (l'impact) dans les situations. H. à prendre en compte l'état de l'autre et l'orienter vers un traitement de situation ou vers des ressources aidantes.</p>

À l'analyse des REdePP, nous relevons que ces directrices et directeurs généraux considèrent l'émotivité de leur entourage professionnel, et ce, au-delà de leur tâche prescrite (Dejours, 2009b). Leur représentation de la tâche réelle semble être ainsi liée à leurs valeurs, à leur profil de compétences, à leur expérience ou encore aux encadrements professionnels et légaux qui circonscrivent leurs responsabilités et leurs obligations professionnelles. Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation qui exprime l'amplitude des situations émotionnelles à gérer avec les situations professionnelles des années passées par un directeur général ayant 29 années d'expérience en éducation.

Benoit (DG, cégep en milieu rural) : « *Pendant toutes ces années passées en gestion, je n'ai jamais vu autant de travail social qu'à la direction générale du cégep. Je gère tout le temps des émotions, tu gères tout le temps des humains. Ce sont des humains qui sont pris avec des problèmes, et non des problèmes en soi. On ne gère pas des problèmes ; on gère du monde qui vit des problèmes, ce n'est pas pareil ! Les émotions, c'est vraiment ce qui est le plus important [...] Les aspects humains aussi sont importants, pas juste les aspects émotionnels et les aspects relationnels* ».

En terme de résultats, l'expression de ces deux nouvelles compétences émotionnelles est inspirée par l'éthique du *care* que nous expliciterons davantage dans la

partie 2.2. Dans le cadre de l'analyse, le modèle de l'IE Mayer et Salovey (1997) puis celui des compétences émotionnelles de Mikolajczak et *al.* (2014) ont été des choix théoriques pertinents à l'étude de l'objet de recherche. L'analyse par théorisation ancrée a permis d'identifier cette autre dimension du modèle des CE que nous nommons : sollicitude et attention des émotions. Cette découverte théorique semble être une proposition intéressante quant à l'évolution du modèle sur lequel s'appuie notre analyse. Enfin, la prochaine partie présente succinctement l'apport que nous souhaitons ajouter au modèle de Mikolajczak.

2.1 Enrichissement du modèle de compétences émotionnelles

En complément à ces deux nouvelles définitions mentionnées au tableau 27 et suivant l'ancrage théorique du cadre conceptuel, nous illustrons un enrichissement du modèle de compétences émotionnelles de Mikolajczak (2014). Nous avons discuté précédemment, en quoi se réfère le modèle de CE de Mikolajczak (2014). Or, nous illustrons au tableau 28 les quatre dimensions du modèle de CE et les habiletés de l'IE qui caractérisent chacune d'elle. De surcroît, la cinquième dimension émerge des résultats de notre recherche. Cette dernière propose un regard différent, le *care* qui se manifeste par des comportements faisant preuve d'empathie envers soi et envers autrui.

Selon Réto (2016) « La relation de caring se fonde sur l'attention à l'autre, mais il s'agit d'une attention particulière » (p. 10). Zielinski (2010, dans Réto, 2016, p. 637) avait déjà mentionné que cette attention est « une perception émue, “remuée”, qui va mouvoir le sujet vers la singularité d'une personne et d'une situation ». Car tout le problème semble de tourner l'attention vers autrui, et d'être touché par sa situation. Réto (2017) indique que le fait de prendre en compte la vulnérabilité d'autrui permet d'introduire, dans la relation, la notion de réciprocité, car c'est en reconnaissant son propre besoin de *caring* que l'on prend conscience du besoin de l'autre. « L'aptitude empathique est donc liée au caring (*Ibid.*, p. 10) ».

Tableau 28 : Modèle de compétences émotionnelles
chez la direction d'établissement scolaire

DIMENSIONS	DÉFINITIONS
1. Perception, évaluation et expression des émotions	<p>La perception et l'évaluation verbales et non verbales des émotions. H. à identifier les émotions, les sentiments et les pensées associées ; H. à identifier les émotions et expressions d'autrui ; H. à exprimer les émotions avec précision ; H. à discriminer l'expression des sentiments, soit le vrai du faux.</p>
2. Compréhension et analyse des émotions	<p>La connaissance du domaine des émotions : compréhension de leurs mécanismes, de leurs causes et de leurs conséquences. H. à nommer les émotions, à reconnaître les relations entre les mots et émotions ; H. à interpréter les significations des émotions en les mettant en relation avec des événements ; H. à comprendre les sentiments complexes simultanés ou des émotions combinées ; H. à reconnaître les transitions probables entre émotions.</p>
3. Régulation réflexive des émotions	<p>La gestion de ses propres émotions et de celles des autres. H. à être ouvert aux sentiments tant aux sentiments agréables que désagréables ; H. à s'engager ou de se détacher d'une émotion ; H. à contrôler de manière réflexive les émotions de soi et celles d'autrui ; H. à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives.</p>
4. Utilisation des émotions	<p>La connaissance du domaine des émotions: compréhension de leurs mécanismes, de leurs causes et de leurs conséquences. Les émotions influencent la pensée en attirant l'attention sur des informations importantes ; les émotions peuvent être générées comme aide au jugement et à la mémoire concernant les sentiments ; les changements d'humeur modifient la perspective individuelle de l'optimisme au pessimisme ; les états émotionnels encouragent de façon différentielle, l'approche de problèmes spécifiques.</p>
5. Sollicitude et attention des émotions	<p>La relation de sollicitude à l'autre : compréhension des manifestations émotionnelles, l'impact des ressources d'aide. Avoir une attention à notre senti émotionnel, en termes de projection et de protection de soi. H. à maintenir un équilibre entre vie professionnelle, vie personnelle et vie sociale. Avoir une attention aux pratiques et aux récits des autres, en termes de projection et de protection, avec une certaine lecture d'empathie. H. à prendre en compte l'état de l'autre et l'orienter vers un traitement de situation ou vers des ressources aidantes.</p>

Selon Vigil-Ripoche (2009) Le terme anglais *caring* renvoie à une action dirigée vers quelque chose ou quelqu'un dans une attitude de sollicitude et d'attention. La traduction la plus usitée en français est « prendre soin ». À l'analyse des données, il y a lieu d'observer que ce « prendre soin » converge vers deux compétences émotionnelles qui sont : 1) prendre soin de son état émotionnel et 2) prendre soin de l'état émotionnel d'autrui. Ces compétences servent l'ajustement des pratiques de gestion, de manière à réduire certaines problématiques. Selon Abord de Châtillon et *al.* (2012) les problèmes de santé et de sécurité prennent de plus en plus d'importance aussi bien dans l'actualité et les médias que dans les préoccupations des dirigeants et des responsables des ressources humaines.

De nos jours, aucun dirigeant ne peut faire abstraction de ses responsabilités en gestion de ses ressources humaines. Les dirigeants sont aussi contrôlés et incités à travers des mécanismes internes tels que le conseil d'administration, une surveillance mutuelle entre les autres partenaires, intéressement des dirigeants, les syndicats locaux, autre. Au Québec, il y a également certaines structures gouvernementales qui ont un certain droit de regard sur les pratiques de gestion des dirigeants telles que la Commission de santé et sécurité au travail (CSST), la réglementation municipale, la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE)⁸⁵ (Sobczak et Minvielle, 2011), la Charte des droits et de la liberté de la personne. Ces structures sociopolitiques offrent un soutien aux entreprises afin de répondre aux critères d'une organisation engagée et responsable et en même temps offrent un support aux salariés qui peuvent être lésés dans leurs droits d'employabilité. Considérant la portée bénéfique que pourrait susciter cette dimension émotionnelle au sein des pratiques de gestion, il devient possible d'explicitier le rapport entre l'éthique du *care* et ces deux CE.

⁸⁵ La récente norme internationale ISO 26000 définit la responsabilité sociétale comme étant la « responsabilité d'une organisation vis-à-vis des impacts de ses décisions et activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement éthique et transparent qui contribue au développement durable, y compris à la santé et au bien-être de la société ; prends en compte les attentes des parties prenantes ; respecte les lois en vigueur tout en étant en cohérence avec les normes internationales de comportement ; est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations (Norme ISO 26 000, 2010 : 2.18) ».

2.2 Le prendre soin par l'éthique du *care*

Laugier (2013) mentionne que les éthiques du *care* ont mis au premier plan des valeurs morales d'abord considérées comme féminines : le soin, l'attention à autrui, la sollicitude. L'exposition de ces prédominances morales a contribué à modifier la conception dominante de l'éthique et introduit des enjeux éthiques sur le plan politique (*Ibid.*, 2013). Tandis que le *care* renvoie plutôt à une réalité ordinaire : le fait que les gens prennent soin les uns des autres, l'idée de se soucier les uns des autres et de veiller ainsi au fonctionnement du monde. Or « La personne qui se soucie du soin [...] est émotionnellement investie en tant que personne bienveillante, c'est-à-dire une personne qui s'intéresse et se consacre à des choses, des activités et des personnes qui font partie de son univers » (Tronto, 2009, p. 163). Sur le plan sémantique, Tronto (2009) précise que « la sollicitude est indissociable de la notion de charge ; se soucier implique davantage qu'une simple envie ou un intérêt passagers, mais bien plutôt l'acquiescement à une forme de prise en charge » (p. 143). En fait « Le *care* est à la fois une pratique et une disposition » (*Ibid.*, p. 145). Selon Laugier (2013) les éthiques du *care* soulignent l'importance de ces soins et de cette attention tournés vers autrui, en particulier vers ceux dont la vie et le bien-être exige une attention singulière, continue ou quotidienne. Alors que Brugère (2011) définit l'éthique du *care* comme étant :

L'éthique du *care* concerne différentes formes d'attention aux autres que l'on peut traduire par les concepts de sollicitude et de soin, le premier exprimant la capacité à se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande, le second regroupant un ensemble d'activités ou de pratiques sociales qui problématisent ensemble le fait de prendre soin et de recevoir le soin (p.26).

Par l'étude de plusieurs recherches autour de la notion de *care*, Brugère (2011) confirme qu'il existe bien une *caring attitude*⁸⁶, une manière « de renouveler le problème du lien social par l'attention aux autres, le “prendre soin”, “le soin mutuel”, la sollicitude ou le souci des autres » (p. 3). D'après Tronto (2009) « Le *care* n'a que peu à voir avec le seul registre des émotions ou de l'empathie, certes mobilisées, mais bien davantage avec une

⁸⁶ Traduction libre : attitude bienveillante

tension entre proximité et distance, entre indifférence et nécessité » (p. 7). Le terme comprend une dimension perceptive (faire attention à, se soucier de) et une dimension de l'action (s'occuper de, prendre soin). La construction d'une éthique visant le bien-être en tenant compte de la vulnérabilité (Gilligan, 2008 ; Noddings et Caring, 1984 ; Tronto, 2009) devient une vision alternative de la vie, centrée sur le souci des autres et l'interdépendance humaine. Brugère (2011) indique que « l'éthique est du côté de l'enquête empirique qui propose une détermination des normes à partir des situations vécues » (p. 35).

Depuis quelques années, il y a un débat politique crucial entre éthiques de la justice et éthique du *care* qui inaugure un problème à la fois philosophique, psychologique, sociologique et politique (Brugère, 2011 ; Gilligan, 2008). L'objet de ce texte n'est pas de faire acte de ces diverses perspectives théoriques, mais plutôt d'être sensible à ce nouveau champ de recherche qui interroge le plan humain en terme d'approches humaines. Brugère (2011) mentionne que l'intérêt du « prendre soin » émergeant de toutes les formes de vulnérabilité appartient « à cette mouvance des sciences humaines qui déborde largement l'idée d'*Homo oeconomicus*⁸⁷ et la perspective d'une rationalité de l'action structurée par l'intérêt » (p. 49). Qu'est-ce que la vulnérabilité ? Brugère (2011) parle « d'un concept désormais incontournable pour exprimer toutes sortes de fragilités humaines liées à des causes vitales, sociales ou environnementales ? » (p. 50). Brugère (2011) souligne qu'il s'agit d'un changement de paradigme des sciences humaines pour reconsidérer tous les humains, ce qui suppose de reconnaître le fait que nous sommes tous liés. En ce sens, Gilligan (2008) aborde l'éthique du *care* en vertu des êtres humains qui nous distingue, comme étant des êtres de relations, responsables et sensibles. D'ailleurs, Gilligan (2008) s'interroge « comment faire, dans telle situation, pour préserver et entretenir les relations humaines qui y sont en jeu » (p. IV). Pour y répondre, Gilligan (2008) requiert un examen

⁸⁷ Le paradigme de l'*Homo oeconomicus* mis en place par la science économique apparaît de manière conceptuelle en étant lié à des toutes sortes de principes tels que d'intérêt, de rationalité, de maximisation de satisfaction, d'utilitarisme, autres sans que la nature économique soit intelligible (Demeulenaere, 2015). En fait, la théorie du choix rationnel est une variante savante de l'utilitarisme anglo-saxon.

des situations particulières, soit « un mode de pensée plus contextuel et narratif que formel et abstrait » (p. IV).

En fait, ça rejoint la démarche compréhensive que nous avons effectuée auprès de l'échantillonnage et qui nous a permis de repérer des situations professionnelles qui amenaient la directrice ou le directeur général à adopter une attitude de bienveillance. Plusieurs sujets du corpus ont mobilisé le « Prendre soin » sur le plan humain, mais dans un contexte professionnel. La question difficile est de reconnaître sciemment jusqu'où des êtres vulnérables sont marqués par les actions des autres et comment ils peuvent y répondre favorablement ou défavorablement en situation professionnelle. Selon Brugères (2011), « La vulnérabilité rend toujours possible des abus de pouvoir dans la mesure où la capacité de réponse ne tient pas dans la réciprocité entre égaux » (p. 54). Or, établir une relation morale avec les personnes en état de vulnérabilité amène à introduire la perspective du respect, en considérant la posture émotionnelle de l'autre tel que lui même l'exprime et non en prétendant que l'autre est identique à soi (*Ibid.*, 2011). Si les personnes vulnérables existent au sein des travailleurs en milieu scolaire, la question se pose de savoir quel soin approprié construire en réponse à la vulnérabilité. « Quand la vulnérabilité nécessite une protection, une prise en charge ou une attention, c'est qu'elle fait surgir une altérité, une situation qui n'est pas interchangeable et mérite une réponse appropriée » (Brugère, 2011, p. 54).

La prise en compte de l'intelligence émotionnelle en situation professionnelle peut-elle devenir une ressource nécessaire pour prévenir ces états de vulnérabilité qui affligent les travailleurs ? Dans le même ordre d'idées, Gilligan (2008) définit cette conception morale comme étant « Un souci fondamental du bien-être d'autrui, et centre le développement moral sur l'attention aux responsabilités et à la nature des rapports humains » (p. V). Puis Tronto, philosophe américaine (2009) définit le *care* comme étant une :

Activité caractéristique de l'espèce humaine, qui recouvre tout ce que nous faisons dans le but de maintenir, de perpétuer et de réparer notre monde, afin que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos

corps, nos personnes et notre environnement, tout ce que nous cherchons à relier en un réseau complexe en soutien à la vie (p. 13 et 143).

Selon Laugier (2016), le *care* est un terme anglais laissé non traduit, car il est impossible de lui rendre une traduction juste à sa complétude. En ce sens, le *care* se distingue par plusieurs propriétés ; celles du soin, du souci, de la proximité, du fait de se sentir concerné. Il y a aussi les attitudes ou les dispositions morales (*care about, for*) et celles qui concernent l'activité et le travail de *care* utilisé communément (*take care*), puis de manière plus négative : « *I don't care* »⁸⁸ (Laugier, 2016). La première fonction de l'éthique du *care* est d'abord d'attirer l'attention, soit de susciter une bienveillance sur des phénomènes pouvant être négligés selon trois ordres dimensionnels : une dimension morale, une qui relève de l'urgence, puis une dimension pratique qui s'attribue à des activités de *care* et du statut des *care givers* (*Ibid.*, 2016). D'après Tronto (2009), « la meilleure manière d'éviter une idéalisation du *care* est de le penser en termes de pratique » (p. 163). Penser le *care* comme pratique avec tous les éléments qui le composent nécessairement, amène à prendre en compte le contexte du *care*. Ce qui oblige à prendre en compte les besoins réels de toutes les parties prenantes, les préoccupations des destinataires du soin « comme les compétences de ceux qui prennent soin des autres et le rôle de ceux qui assument la “prise en charge” » (Tronto, 2009, p. 163).

D'après Tronto (2009) « Pour qu'elle se crée et se maintienne, une éthique du *care* doit donc reposer sur un engagement politique à valoriser le *care* et à remodeler les institutions de sorte qu'elles reflètent les transformations de cette valeur » (p. 230). La visée du *care* suivant l'éthique du *care* « est de favoriser les relations “avec et pour autrui dans des institutions justes” pour reprendre la définition de l'éthique selon Ricoeur » (Zielinski, 2010, p. 632). Dans le même ordre d'idée, Ricoeur (1990) parle de la vie bonne, la norme morale et la sagesse pratique qui s'apparente au *care*, par l'articulation de la vertu morale et de l'activité soit l'intelligence des situations particulières, réponse adéquate et adaptation au contexte. La situation professionnelle peut interpeller la dimension morale, urgence et

⁸⁸ Traduction libre : *Care about, for* : prendre soin de l'autre. *Take care* : prendre soin de toi. *I don't care* : je ne me soucie pas.

pratique. Selon les théories du *care*, le *care* se révèle comme une disposition ou une aptitude et aussi comme une activité soit une pratique concrète socialement reconnue ou instituée (Brugère, 2011 ; Zielinski, 2010). La question sur l'acquisition du *care* relève telle de l'articulation d'une valeur morale qui viendrait « cultiver » une prédisposition naturelle et d'une compétence, un savoir-faire qui s'acquiert (Zielinski, 2010) ?

2.3 Le prendre soin, en terme de compétence émotionnelle

D'après Zielinski (2010) l'action de prendre soin ne se résume pas seulement à donner, mais suscite la participation, invoque à faire un choix, et finalement éveille l'action d'autrui. Tronto (2009) présente quatre phases du *care*, auxquelles interpellent quatre qualités morales singulières et qui démontrent que le *care* ne se réduit pas uniquement à la morale. En fait, la morale dont on fait référence est celle qui s'expérimente dans une pratique plutôt qu'une autre qui n'agit sous le repère de grands principes moraux. Zielinski (2010) mentionne que la compétence se développe aussi par la pratique. Certains peuvent exprimer une attitude défavorable du *care*, ou susciter une polémique engendrée par l'apparition du terme « Prendre soin » dans l'espace professionnel, d'autres dirigeantes ou dirigeants peuvent être récalcitrants ou moins sensibles à cette responsabilité qui pourtant leur est dévolue. Pourtant leur rôle est crucial, car le bon *care* est indéfinissable puisqu'il varie nécessairement selon la situation et le point de vue des acteurs impliqués (Garrau, 2014).

En somme, le *care* est un processus actif qui comprend quatre phases que nous avons mises en relation avec les quatre éléments éthiques du *care*. Le tableau 29 présente les quatre phases du *care* ainsi qu'une brève définition puis les quatre éléments éthiques du *care*. Tronto (2009) indique que « De ces quatre éléments se dégagent les quatre éléments éthiques du *care* : l'attention, la responsabilité, la compétence et la capacité de réponse » (p. 173).

Tableau 29 : Les quatre phases du *care* et les quatre éléments éthiques du *care*

Phase distincte et en interrelation	Définition
1. Se soucier de (<i>caring about</i>)	Il s'agit de constater l'existence d'un besoin, de reconnaître la nécessité et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse.
Premier élément de l'éthique du <i>care</i> : L'attention	
2. Prendre en charge (<i>taking care of</i>)	Il s'agit d'assumer une certaine responsabilité par rapport à un besoin identifié et d'agir en vue d'y répondre.
Deuxième élément de l'éthique du <i>care</i> : La responsabilité	
3. Prendre soin (<i>care giving</i>)	Il suppose la rencontre directe des besoins de <i>care</i> avec autrui. Il y a la dimension de « tâche » du prendre soin, en terme de travail. Cela implique le professionnalisme, la dimension sociale et économique.
Troisième élément de l'éthique du <i>care</i> : La compétence	
4. Recevoir le soin (<i>care receiving</i>)	Il s'agit de la reconnaissance de ce que l'objet de la sollicitude réagit au soin qu'il reçoit. C'est la dimension de la réciprocité dans la relation de soin ; la réaction d'autrui est le critère d'évaluation de l'adéquation ou l'inéquation des actes de soin.
Quatrième élément de l'éthique du <i>care</i> : La capacité de réponse	

Source : Inspiré de Tronto (2009). Un monde vulnérable pour une politique du care. Paris : Éditions La Découverte.

Selon Tronto (2009), l'attention demande d'être attentive aux besoins des autres, sinon on ne peut y répondre. Or « La simple reconnaissance des besoins de ceux qui nous entourent est une tâche difficile, et l'attention aux autres représente donc bien un accomplissement moral » (p. 173). Le deuxième élément de l'éthique du *care* est la responsabilité qui en devient une catégorie morale centrale. Sur le plan professionnel, les responsabilités sont conçues de manière formelle et peuvent correspondre aux exigences professionnelles ou critères de réalisation (Le Boterf, 2013), comme l'exigence de se conformer à des obligations légitimes à la fonction de travail. Puis, le troisième élément de l'éthique du care renvoie au concept de compétence sur le conséquentialisme moral. D'après Tronto (2009), « Prêter attention à la question de la compétence dans l'exercice du care est une manière différente d'examiner une autre question, qui est devenue centrale dans le domaine de l'éthique au cours des dernières années, celle de l'éthique professionnelle » (p. 180). Rappelons que la compétence éthique fait partie des compétences professionnelles requises pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial (ACCQ, 2013b). Or, la perspective du *care* n'exonère pas les personnes faisant preuve d'incompétence

lorsqu'elles invoquent leur affiliation à une charte professionnelle (Tronto, 2009). Enfin, le quatrième élément de l'éthique du *care* est la capacité de réponse du destinataire du *care* qui se retrouve dans une position de vulnérabilité. La capacité de réponse renvoie à l'attention reçue et suggère une manière de comprendre les besoins de l'autre différente de celle qui consiste à se figurer à leur place. Ce processus de soin entre le destinataire du *care* et la personne aidante peut générer un partage social des émotions tel que l'empathie et la sympathie. En fait, la mise en oeuvre de l'éthique du *care* exige une connaissance du contexte du processus de soin, et certains individus s'engagent dans un processus de formation afin d'aiguiller leur jugement quant à des préoccupations sociales en lien avec des situations de vulnérabilité. À titre d'exemple, les enfants sont particulièrement vulnérables, comme le sont les personnes en situation de handicap et peuvent nécessiter une forme de protection dans un milieu scolaire défavorisé où l'intimidation et la violence sont des problématiques récurrentes. Avec une visée d'intervention, une formation sur ces phénomènes de violence selon l'approche de l'éthique du *care* peut outiller notamment les acteurs scolaires, afin de porter attention à ces situations de vulnérabilité. Rappelons que l'institution scolaire assume la responsabilité des élèves qui lui sont confiés et par le fait même conserve la protection sociale dans le cadre de certains encadrements politiques tels que la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives⁸⁹.

Molinier, Laugier et Paperman (2009) mentionnent que le *care*, terme anglais traduit des préoccupations qui sont aussi les nôtres, ici comme ailleurs, soit des préoccupations humaines. Les enjeux de ces préoccupations concernent le monde dans lequel nous vivons, concernent aussi le monde dans lequel nous travaillons. Pourquoi est-il important de placer cette façon de se soucier des autres au centre de la réflexion politique, et bien sûr dans notre agir professionnel ? Pour notre propos, le prendre soin, issu du *care*, en terme de compétence émotionnelle demande de s'attarder à la place du *care* en éducation, plus précisément dans la pratique managériale de la direction d'établissement scolaire. Pour initier une réflexion, nous proposons l'hypothèse suivante : si la place

⁸⁹ Gouvernement du Québec (1997). *Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-180-35-2.html>> Consulté le 27 février 2017.

accordée aux compétences émotionnelles dont celles du « prendre soin » dans la formation est significative et révélée dans les enseignements offerts et dans la posture relationnelle des formateurs, comme une conception issue d'une pensée responsabilisante envers l'humain basée sur le *care*, alors les étudiantes et les étudiants en administration scolaire pourront transférer et adapter ces CE durant leur stage de formation, puis les expérimenter pour les intégrer à leur propre conception managériale en devenir. Ainsi en partant du modèle de compétences émotionnelles chez la direction d'établissement scolaire, inspiré de Mikolajczak et *al.* (2014) qui est présenté au tableau 4, nous pouvons aussi émettre une deuxième hypothèse de recherche. Dans certains établissements scolaires, le taux d'absentéisme est élevé et le nombre des personnes en congé de maladie est jugé aberrant. De plus, on y relève des problèmes de rétention et même d'attraction du personnel. En contrepartie, plus les compétences émotionnelles au sein des pratiques managériales seront exercées par les directrices et les directeurs généraux, donc au centre de leur agir compétent situé, moins le taux d'absentéisme sera élevé, plus le taux des personnes en maladie sera diminué, plus le degré de rétention sera élevé, et plus les personnes seront attirées par les emplois offerts.

Selon nous, cet éclairage significatif sur les cinq dimensions, par la présentation du modèle de compétences émotionnelles chez la direction d'établissement scolaire, semble formaliser les habiletés intrapersonnelles et interpersonnelles nécessaires au développement de l'agir compétent. Dans une perspective de formation ou de perfectionnement des dirigeants scolaires, il importe notamment d'y intégrer l'exemplarité de multiples situations professionnelles qui oblige une réflexion et des échanges sur la gestion de celles-ci de manière à développer la capacité d'adaptation à l'environnement.

2.4 Le partage social des émotions : situations ou évènements émotionnels

Lors de cette recherche, nous nous sommes intéressés aux représentations sociales de situations professionnelles marquantes et l'affectivité, c'est-à-dire en relation avec les émotions. Par situations professionnelles marquantes, rappelons que nous avons interrogé les personnes participantes sur leur perception émotionnelle envers des situations ou

événements qui avaient généré leur plus grande fierté et leur plus grande difficulté. D'après (Rimé, 2009), les rares données empiriques sur le sujet des expériences émotionnelles confirment que les personnes qui ont vécu un événement émotionnel majeur manifestent un besoin insatiable d'être écoutées, de parler et de reparler de cet événement. Par ces interrogations, nous avons suscité un partage social des émotions vécues lors de situations ou événements marquants. Selon Rimé (2009), « le partage social de l'émotion implique deux éléments : la réevocation de l'émotion sous forme d'un langage socialement partagé, et la présence, au moins à un niveau symbolique, d'un partenaire auquel cette réevocation est adressée » (p. 86).

À travers ce partage social, nous avons constaté un intérêt et pour certain un engouement à communiquer cette expérience émotionnelle. À l'instar des résultats d'étude de Methivier (2012), nous avons aussi constaté que la communication d'une expérience émotionnelle active les émotions qui y sont liées chez le récepteur. Lors de l'EdE, nous n'avons pas interrogé la nature des émotions ressenties, de manière à éviter que les personnes soient à nouveau confrontées sur le plan émotionnel à cette même situation. D'après Methivier (2012), « ce partage des émotions au sein d'un groupe permet la construction de nouveaux éléments de savoir. Lors de processus représentationnels, les émotions contribueraient à la construction et à la propagation d'éléments d'information » (p. 421). Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation qui exprime bien l'émergence de ce processus de construction avec une visée sociale. Pour des raisons de confidentialité, nous ne pouvons nommer avec précision la nature de l'évènement.

Fabien (DG, cégep urbain) : « *Je pense que nous avons bien géré cet évènement, que nous avons réussi à tirer les leçons qui s'imposaient d'un tel évènement. Nous sommes une maison d'éducation, on fait profession d'enseigner, alors la première chose qu'on devrait être capable de faire c'est de tirer des leçons de ce qui nous arrive. C'est à dire d'apprendre des choses qui surviennent, et c'est ça qu'on a fait, c'est ça qu'on a réussi à faire. On a appris ! Pour des gestes d'une telle violence, pourquoi vise-t-on les écoles particulièrement ? On s'est posé ces questions-là, puis nous avons tenté d'y répondre à travers une explicitation du sens qu'on doit donner à notre mission éducative. En fait, c'est notre mission éducative, c'est le sens qu'on donne à notre mission éducative qui s'en est trouvée transformé, et je dirais même enrichi par cet évènement-là. Passer à travers cet épisode-là, arriver à faire sentir à ta communauté que c'est ça qu'on doit retenir de ce qui vient de se passer ».*

En fait, ces situations singulières suscitent une diffusion d'information et des échanges au sein des organisations, de manière à réfléchir ensemble avec une visée de construction puis de formation. Afin de nous expliquer le choix des situations révélées, nous nous sommes intéressés à la théorie de l'attribution de l'émotion, car elle nous a permis de mieux comprendre la représentativité de la situation professionnelle racontée par les directrices et les directeurs généraux puis les relations avec les émotions. En nous appuyant sur cette théorie, nous convenons que la situation professionnelle peut-être perçue comme une conséquence qui a généré du bonheur (grande fierté) ou de la tristesse, de la frustration (grande difficulté). La théorie de l'attribution repose sur l'hypothèse selon laquelle les gens ont fortement envie d'expliquer pourquoi ils ont connu une issue de vie particulière (Belzung, 2007). D'après Belzung (2007), les états émotionnels relativement stables peuvent être liés à des fonctionnements psychologiques particuliers tandis que les états émotionnels négatifs jouent un rôle important dans la régulation des rapports sociaux.

Suite à une conséquence, Weiner et Graham (1989) énoncent une évaluation primaire de la conséquence (bonheur, si la conséquence est positive et tristesse ou frustration, si la conséquence est négative), puis vient l'évaluation secondaire de la conséquence. Plus précisément, le bonheur génère de la fierté, de la gratitude et de l'espoir tandis que la tristesse ou la frustration génère de la colère, de la pitié et de l'espoir si la conséquence négative est attribuée à une cause interne contrôlable. Suite à une conséquence, nous nous demandons : pourquoi cet événement-là a-t-il remporté un si grand succès ? Weiner et Graham (1989) note sept émotions, soit trois positives : fierté, gratitude, espoir et quatre négatives : colère, pitié (sympathie), culpabilité, honte.

La figure 15 illustre la théorie de l'attribution de l'émotion, et ce, sous l'angle des aspects cognitifs de l'émotion.

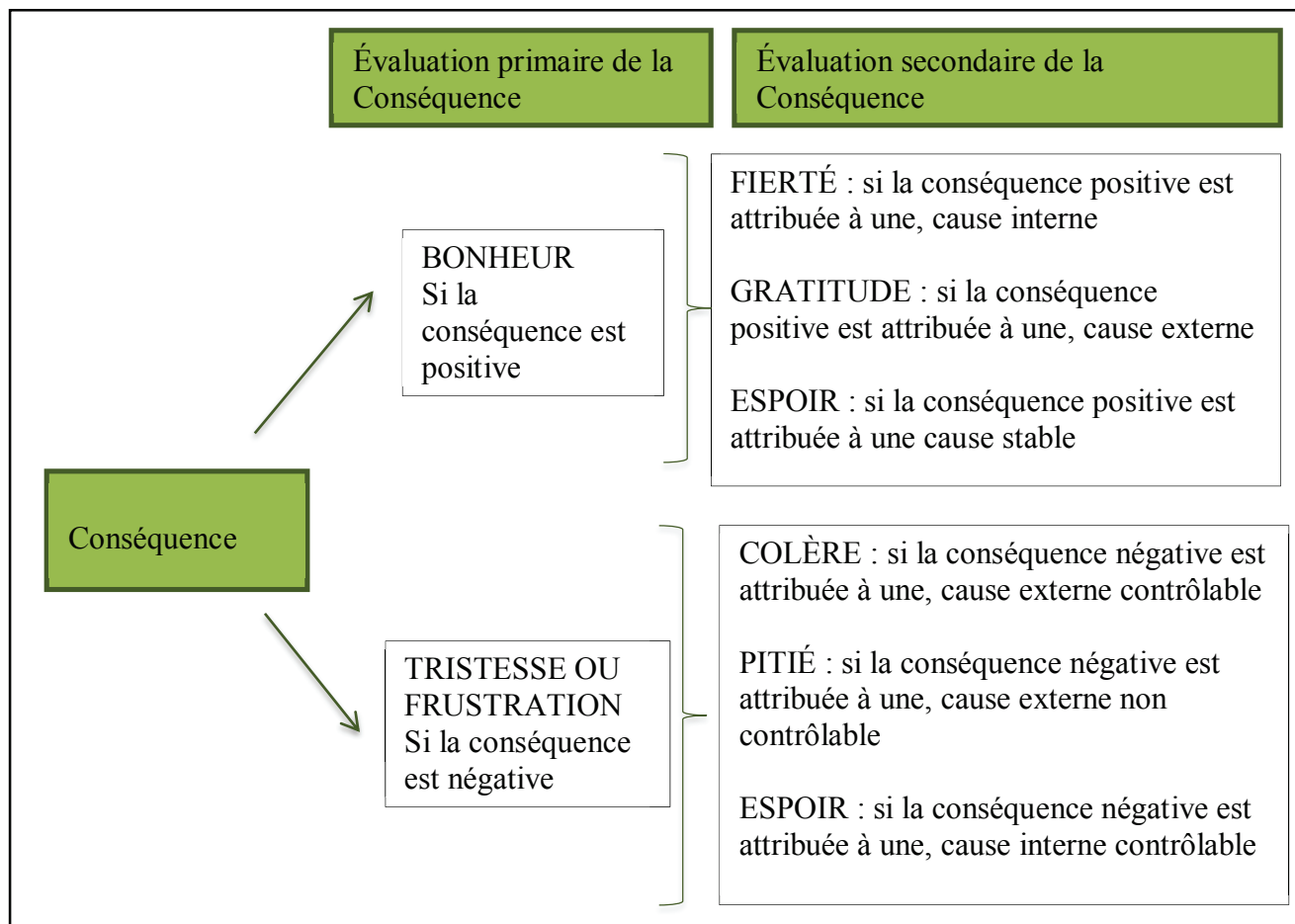


Figure 15 : La théorie de l'attribution de l'émotion

Source : Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation des émotions*. Belgique : De Boeck Supérieur.

Toujours en rapport aux représentations sociales de situations professionnelles marquantes et l'affectivité, les résultats de notre analyse transversale montrent que ces dernières ne se limitent pas à une expérience émotionnelle inoubliable ou insurmontable, mais plutôt à un évènement qui suscite une construction au sein d'un groupe concerné. Or, plusieurs processus émotionnels sur les cognitions ont permis de constater également plusieurs processus de résilience⁹⁰ chez certaines directrices et certains directeurs généraux

⁹⁰ « Le concept de résilience présente l'avantage de souligner cette capacité de rebondir dont peut faire preuve un individu qui a reçu des coups. Ce "processus de rebondissement créatif" que représente la résilience ne se

ayant eu à gérer ces situations professionnelles particulières. En conclusion de ces vécus émotionnels sur des situations professionnelles de grande fierté ou de grande difficulté, il nous semble nécessaire de rappeler que, les personnes interviewées ont démontré une mémoire émotionnelle remarquable. Il y a lieu de constater que les émotions ont influencé sur la mémorisation de ces situations professionnelles ou évènements. Cependant, nous convenons que cette mémorisation émotionnelle s'est effectuée en rapport à deux interrogations à valence positive et à valence négative. Tous ont répondu avec promptitude sans avoir recours à des supports de mémoire, tels un agenda ou un bilan d'activités. Ce constat nous interroge, et interpelle en soi une autre question de recherche qui permettrait d'approfondir le sujet. En quoi les émotions éprouvées lors d'une situation professionnelle particulière (ou une situation de crise) influencent-elles le processus de mémorisation chez les directrices et les directeurs généraux ?

Dans ses travaux de recherche, Rimé (2009) traite des expériences émotionnelles et de leur impact cognitif et social, « on y examine, d'une part, les épisodes émotionnels qui interviennent à l'occasion d'expériences de vie courante et, d'autre part, les épisodes traumatiques qui surviennent lors de l'exposition à des évènements « hors du commun » (p. 1). D'après Rimé (2009) à part de rares exceptions, la recherche fondamentale ne s'intéresse pas aux situations traumatiques, et pourtant celles-ci semblent en émergence au sein des établissements scolaires.

Puis, la prochaine partie présente l'interrelation qui existe entre la recherche, la pratique et la formation permet de collaborer sur des problématiques qui surgissent du milieu professionnel et d'amorcer des recherches afin de soutenir la pratique puis d'enrichir les programmes de formation.

limite pas à la dimension psychologique de l'individu. Il renvoie également aux interactions entre ces personnes résilientes et les supports sociaux, culturels, économiques qui lui permettent de se reconstruire » (Raveleau et Ben Hassel, 2016, p. 139).

3. INTERRELATION QUI EXISTE ENTRE LA RECHERCHE, LA PRATIQUE ET LA FORMATION

La présente recherche repose sur des intentions de rapprochement entre la recherche, la pratique et la formation afin de susciter le partage d'expertises. Selon Guillemette (2011), « chaque domaine s'inscrit dans une visée et une spécificité qui lui est propre », l'émergence de nouveaux concepts théoriques permet de soutenir l'innovation, favorisant la construction de nouveaux savoirs théoriques et savoirs pratiques (p. 306). À l'instar de Saint-Arnaud (1993) qui rêve d'une transformation entre l'interrelation recherche, formation et pratique, souhaitant partir de la pratique vers la recherche, nous aspirons à un tel rapprochement reconnaissant « le rapport de compétences » à la praxéologie⁹¹. L'expression « la notion de science action » prend racine dans les travaux de Schön et d'Argyris, tandis que Saint-Arnaud a décidé de faire évoluer ce paradigme de recherche en l'interpellant « la praxéologie ». Tandis que Saint-Arnaud (1993) rêve d'un rapprochement, nous espérons notamment contribuer à une réflexion vers une conciliation collaborative entre ces trois entités empreintes de savoirs, de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Or, il existe déjà un rapport entre le savoir théorique du chercheur et le savoir pratique du praticien, situant ainsi le paradigme de « compétences » au cœur de l'interrelation.

3.1 La recherche

Il existe une interrelation réelle, « vivante » et parfois « tendue » entre la pratique, la formation et la recherche. Or, leurs rationalités distinctes sont marquées par une activité matérielle concrète où il existe une dissemblance entre le réel de l'activité et l'activité manifestement réalisée, de même qu'entre activité prescrite et l'activité réelle (Clot, 2008). Dans le même ordre d'idée, Dejours (2009a) aborde le paradoxe du réel en disant que lorsque le savoir se heurte à la résistance du monde, nous sommes assurément dans le réel. Dans le travail réel, « il y a l'écart entre le prescrit et l'effectif qui n'est jamais

⁹¹ « La praxéologie est une démarche construite (visées, méthodologie, processus) de conscientisation de l'action tant dans ses pratiques quotidiennes que dans ses visées de changement : ceci dans une perspective micro et macro sociale. De plus la démarche praxéologique ne peut évacuer l'axiologie » (Saint-Arnaud, 1993, p. 406).

définitivement comblé » (*Ibid.*, p. 26). Charlot (1995) stipule que le travail du chercheur est de produire de l'intelligibilité tandis que celui du praticien est d'agir efficacement ; l'un est champion entre ce qu'il fait et l'autre par ce qu'il pense. Entre l'efficacité et l'intelligibilité ; c'est là que Charlot évoque la notion de rupture ; notion qui nous a habités dans toute l'importance de se distancier de sa posture de praticienne pour évoluer en tant que chercheuse. Elias (1983) enjoint les spécialistes des sciences humaines à participer à élever les normes d'autonomie et d'adéquation dans la réflexion sur les problèmes sociaux en adoptant une distanciation. Albarello (2004) avance que c'est aussi au moyen « d'un effort de distanciation » (p. 42) que le praticien-chercheur sera à même de construire son objet de recherche, recherche qu'il envisage comme une réflexion en termes de phénomène « [entendu] comme un produit conceptuel de l'activité mentale [...] objectivé et inséparable de l'abstraction » dans lequel entre « une forte dose de subjectif voire d'éthique » (*Ibid.*, p. 39).

Selon l'évolution de notre posture à titre de chercheuse, il ne faut pas craindre d'émettre nos idées, d'avoir nos convictions personnelles et professionnelles et de susciter un débat social et politique au regard de l'objet de recherche mis en cause. Toutefois, le fruit de nos révélations doit être soutenu par des résultats empiriques et ainsi faire preuve d'une démarche qui respecte les étapes d'une recherche scientifique. Il y a également lieu de démontrer en quoi les résultats de la recherche offrent de nouvelles connaissances pour l'avancée de théories philosophiques et pragmatiques. En fait, la recherche en sciences humaines et sociales, en particulier la recherche qualitative, demeure une aventure, puisqu'elle « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 13).

La présente étude apporte un éclairage sur l'exercice des compétences émotionnelles par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec en les interrogeant sur la gestion de situations professionnelles. Les résultats empiriques permettent de bonifier le modèle de compétences émotionnelles de Mikolajczak et *al.* (2014) en mettant en lumière la place de l'IE lors de l'agir compétent situé. En effet, la reconnaissance des dix contextes

de réalisation permet de comprendre où se situent les lieux d'adaptation de l'agir compétent. L'innovation de cette démarche de recherche s'observe par l'aspect méthodologique mise en œuvre, plus spécifiquement par le développement d'une perspective méthodologique où se croise le récit de pratique et l'entretien d'explicitation pour en faire un récit d'explicitation de pratique professionnelle. C'est donc à partir de cet outil que nous avons élaboré un cadre d'analyse de contenu en quatre temps la menant vers une démarche de théorisation ancrée.

3.2 La pratique

Charlot (1995) conçoit les sciences de l'éducation comme « un espace où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités ». [...] Les savoirs d'intelligibilité qu'elles construisent interrogent les pratiques et les finalités et sont interrogés par elles » (p. 36). Les nouveaux savoirs scientifiques et praxéologiques contribueront sans doute à l'amélioration des pratiques et à l'accompagnement de directions nouvellement en poste. Par la problématique, nous relevons que la dimension émotionnelle dans le cadre des pratiques de gestion en milieu collégial est un champ de recherche en émergence (Pharand et Doucet, 2013). Les résultats de cette recherche démontrent l'importance de l'intelligence émotionnelle qui permet aux personnes de développer leurs compétences émotionnelles en milieu professionnel, en tenant compte de la contextualisation. Or, un agir s'avère compétent, si le comportement de la personne démontre une attitude adéquate, raisonnée et professionnelle envers les personnes en cause et selon le contexte. À l'instar de Masciotra et Medzo (2009), nous pensons qu'une personne développe un agir compétent parce qu'elle apprend à relever des défis, à résoudre des problèmes insoupçonnés ou à surmonter des obstacles en situation puis à faire preuve d'ingéniosité aux aléas des situations professionnelles. En fait, un agir s'avère compétent, s'il permet de résoudre les problématiques associées aux situations professionnelles (*Ibid.*, 2009). Quant au développement des compétences émotionnelles au sein des pratiques professionnelles, il faut envisager que la solution passe aussi par des aménagements organisationnels et non seulement par la formation. La mise en place d'espaces de discussion ou de délibération

entre dirigeants de cégeps et au sein des cégeps peut sans doute permettre une meilleure régulation locale du travail. En effet, la mise en discussion du travail suppose à la fois que des moyens matériels et humains y soient consacrés et que les produits de la discussion trouvent un écho auprès du personnel de direction. À titre d'exemple, pour permettre aux autres de s'exprimer librement ou pour comprendre le vécu et les réactions d'autrui, il faut réfléchir à l'environnement, dont les aménagements organisationnels. Dans le même ordre d'idée, Dejours (2009b) souligne l'importance de la convivialité pour les conditions de coopération qu'il expose : la visibilité, la confiance, la controverse et délibération, l'arbitrage et le consentement et discipline. Rappelons que l'annexe XXIV présente la mise en rapport des conditions de coopération avec les compétences émotionnelles pour poursuivre la réflexion quant à l'aménagement d'espaces de délibération. L'action aux frontières des directions doit permettre de dégager des ressources et de les orienter en partie vers la disposition du travail d'organisation. C'est sans doute le prix à payer pour que s'engage un cercle vertueux permettant de soigner le travail tout autant que les dirigeants de cégeps : le désign des espaces de discussion vise à rendre visible et à expliciter les tensions du travail, à les atténuer ou les réduire à travers leur mise en discussion et l'élaboration de compromis d'action permettant de travailler dans un contexte stabilisé. Ce qui peut soutenir notamment une dynamique positive de construction de la santé au travail à la fois du personnel de direction et du personnel salarié.

Enfin, dans un monde en constante mouvance et en appui à notre questionnement, plusieurs auteurs soulignent toute l'importance d'intégrer le facteur intelligence émotionnelle comme levier de changement au sein de la pratique managériale (Goleman, 2009 ; Kets de Vries, 2002 ; Mintzberg, 2006, 2010). De plus, il y a lieu de croire que le nouvel outil méthodologique, le REdePP peut être utilisé en milieu professionnel comme instrumentation pour interroger les pratiques professionnelles, et ce, dans un contexte d'accompagnement ou d'évaluation professionnelle. Par ailleurs, le REdePP peut aussi aider à élucider de nouvelles connaissances en soutien à la recherche et ainsi susciter de nouveaux besoins en formation.

3.3 La formation

Dans notre vision systémique, le domaine de la formation doit s'intégrer dans cette interrelation circulaire afin de répondre à ses objectifs généraux et spécifiques pour permettre aux maisons d'enseignement d'offrir une formation de qualité et actualisée. Le principal motif de l'activité de formation est l'apprentissage, c'est à dire créer un dispositif de formation pour « faire apprendre ». Guillemette (2011) souligne que « La formation cherche à soutenir et à accompagner les individus à prendre un recul, à acquérir des connaissances, à développer des stratégies et des compétences par des activités cognitives et métacognitives » (p. 307). Rappelons que le concept de compétence existe depuis plus de 30 ans et sert d'assise pédagogique dans plusieurs programmes de formation, et ce, particulièrement en formation professionnelle ou en formation technique. Masciotra et Medzo (2009) mentionnent qu' : « une distinction se manifeste entre la compétence développée en cours d'apprentissage universitaire, donc essentiellement hors de son contexte d'utilisation et celle qu'exerce et développe la personne en action et en situation, c'est-à-dire à l'épreuve de la réalité du terrain » (p. 10). Le modèle du savoir agir avec compétence démontre une évolution fort intéressante du concept de compétence et demeure selon nous l'élément « maîtresse » de la formation. Or, la recherche permet d'aborder son actualisation théorique et pratique au sein de différentes professions, tel que l'agir compétent situé (Masciotra et Medzo, 2009). Nous pensons que la manière d'aborder le savoir agir avec compétence en y reconnaissant la place de l'IE au sein de la pratique peut-être un élément d'ancrage entre la recherche, la pratique et la formation. D'après Le Boterf (2013) et Masciotra et Medzo (2009), l'IE et les possibilités corporelles d'une personne sont des ressources personnelles à l'individu qui lui permettent d'agir avec compétence en situation. Toutefois, les résultats de cette recherche démontrent l'importance inhérente des compétences émotionnelles dans un contexte managérial en éducation. En ce sens, les retombées de cette recherche peuvent proposer un nouveau regard des pratiques de gestion en milieu collégial et, ainsi servir la formation de ces dirigeantes et dirigeants en milieu scolaire.

Les compétences émotionnelles, bien que reconnues par les acteurs de terrain en tant que nouveau paradigme, sont limitées d'une part par le manque de recherche et d'autre part par une méconnaissance en Amérique du Nord. Les liens entre la recherche, la pratique et la formation de cette étude sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec pourraient se joindre notamment aux formations universitaires ou aux perfectionnements existants en milieu de travail. Les résultats de la recherche nous amènent vers une piste réflexive, à savoir en quoi ou comment le cadre conceptuel de l'agir compétent pourrait servir la formation pour les fonctions de gestion, notamment chez les directrices et les directeurs généraux.

4. EN RÉSUMÉ

Ce chapitre de discussion a permis de montrer la pertinence du modèle d'action, le Savoir agir avec compétence (Le Boterf, 2013) et le modèle de l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997) ainsi que la complémentarité des compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.* 2014) par l'analyse des données vers une théorisation ancrée, tout en proposant des ouvertures théoriques à la lumière de nos résultats. Par le repérage des situations professionnelles, nous avons relevé de nouvelles compétences professionnelles et transversales en considérant les divers contextes de réalisation. Ce premier résultat d'analyse constitue le premier élément qui peut conduire à une réflexion sur la rédaction d'un référentiel de compétences managériales pour les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial. Par ailleurs, nos analyses permettent d'enrichir le modèle de CE par l'ajout de deux nouvelles compétences inspirées par l'éthique du *care*. L'intérêt pour cette étude est aussi de vouloir déployer un dispositif méthodologique à plusieurs niveaux qui tient compte de l'individu, son rapport aux autres et son environnement professionnel pour permettre d'interroger les potentialités théoriques de l'approche biographique concernant la problématique théorique de recherche.

Les retombées de l'étude dont les savoirs théoriques, praxéologiques et expérientiels viennent réitérer la complexité des responsabilités et l'émergence de problématiques

inédites d'une direction générale, en réponse à l'évolution de la structure d'emploi du XXI^e siècle, qui requiert de nouvelles compétences interpersonnelles ou émotionnelles (OCDE, 2012*b*). En ce sens, l'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation s'inscrit dans une dynamique itérative qui peut donner naissance à une conciliation collaborative entre ces trois entités. Enfin, nos résultats renforcent la pertinence de considérer l'intelligence émotionnelle en éducation, et ce, particulièrement auprès de la population de référence étudiée, notamment par le biais de formation en administration scolaire plus particulièrement. Quant aux limites de la recherche et aux perspectives que cette dernière crée en termes d'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation, nous les aborderons dans la conclusion.

CONCLUSION

La présente étude a pour objectif de comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle. Dans la conclusion, nous faisons un bref retour sur la problématique, le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie de recherche. Par la suite, les principaux résultats sont rappelés quant à la pertinence scientifique et sociale de l'étude. En dernier lieu, nous abordons les limites de la recherche et les prospectives proposées pour les recherches subséquentes.

La problématique de cette recherche repose sur le constat que nous faisons de l'exercice des compétences émotionnelles par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec. Selon Mintzberg (2006), toute activité managériale est liée au statut et à l'autorité du personnel de direction dont la réussite découle des actions interpersonnelles, d'autant plus que 70 % des activités de gestion nécessitent l'apport de compétences émotionnelles (Aktouf, 2006 ; Mintzberg, 2006). L'accroissement des responsabilités et la lourde charge de travail se traduisent par une évolution constante des fonctions des directions d'établissements scolaires, et ce, sans y être nécessairement préparés (Chevaillier, 2006). On exige d'eux des connaissances, des compétences et des attitudes nouvelles qui répondent aux impératifs de qualité. Devant de nombreux aspects personnels, relationnels, psychologiques, sociologiques, économiques, médicaux et cognitifs qui concourent à une gestion qui fait preuve d'une intelligence des situations, la prise en compte des émotions devient-elle l'intelligence qui réclame sa place auprès de l'intelligence intellectuelle dans le milieu d'éducation ? Comme l'affirme Damasio (2008), il y a certaines situations où le cerveau doit être dirigé par l'émotion pour agir, telle une position de dangerosité, puis d'autres situations interpellent le système rationnel. On pourrait penser à un chirurgien en salle opératoire ou encore à un opérateur de conduite de centrales nucléaires sur la gestion des situations accidentelles (Lhuillier, 1990). À l'instar de Damasio (2008) et de Pharand et Doucet (2013), cette recherche permet d'affirmer que la coexistence du système émotif et le système cognitif chez l'humain permettent la prise en compte de l'intelligence émotionnelle au travail, vers le développement de compétences émotionnelles.

Nos résultats montrent la pertinence d'utiliser l'approche novatrice du modèle « Savoir agir avec compétence » (Le Boterf, 2013), puis le référentiel de compétences de l'ACCQ (2013*b*) en terme d'outil pragmatique pour repérer les situations professionnelles et les classer par axe de compétences afin de répondre au premier objectif spécifique. L'utilisation du modèle de compétences émotionnelles (Mikolajczak et *al.* 2014) en complémentarité au modèle de l'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997) s'est avéré féconde pour identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice et par le directeur général afin de répondre au second objectif spécifique. De même, en mobilisant plusieurs théories des émotions en neurosciences, dont le modèle de la roue des émotions de Plutchik et Kellerman (1980), puis la théorie des émotions de Damasio et Fidel (2012), de rapport entre concepts scientifiques et situations professionnelles qui suscite des émotions, des sentiments et des états émotionnels, nous avons pu comprendre la variété des émotions qui découle des comportements professionnels, et parfois leur incidence en milieu professionnel.

Dans le but d'obtenir une compréhension fine et contextualisée de l'exercice des compétences émotionnelles par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec, nous avons opté pour une méthodologie qualitative avec une visée compréhensive d'inspiration ethnosociologique. Le REdePP est un nouveau dispositif méthodologique qui émerge de la filiation de deux méthodes de collecte de données, soit l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) et le récit de pratique (Bertaux, 2010). Ce dispositif démontre une évolution méthodologique pertinente et innovante pour mieux répondre aux objets d'études qui se situent en milieu professionnel. Par conséquent, le REdePP vient préciser un contexte professionnel où se manifeste la recherche de terrain et propose une conduite méthodologique un peu plus structurée par l'apport de l'entretien d'explicitation. Nos données de recherche ont été collectées grâce à des entretiens d'explicitation avec un fil conducteur du REdePP auprès de huit directrices et directeurs généraux ayant de 1 à 21 ans d'expérience en direction générale et en provenance de régions administratives différentes. Enfin, l'analyse des données vers la théorisation ancrée a permis d'opérationnaliser le cadre d'analyse de l'étude en quatre temps qui sous-tend l'analyse

qualitative en mode écriture pour la construction du REdEPP, puis l'analyse thématique. L'articulation des diverses perspectives d'analyse a permis un resserrement analytique des données et d'accéder à une modélisation des phénomènes émergents.

Une première analyse en mode écriture à partir des entretiens d'explicitation a permis de reconstituer, de rédiger et de valider auprès des personnes participantes leur récit individuel à propos des compétences émotionnelles. Par ces premiers résultats, découlent 92 situations professionnelles classifiées par axe de compétences puis furent regroupées dans dix contextes de réalisation différents. La diversité de ces contextes de réalisation démontre bien la pluralité et la complexité des situations professionnelles qu'ont à gérer les directrices et les directeurs généraux. Notre étude apporte un éclairage sur le sujet des compétences émotionnelles et par conséquent peut susciter une réflexion à l'égard d'un référentiel de compétences managériales, possiblement utiles au développement professionnel des directrices et des directeurs généraux des cégeps en poste ou en voie de le devenir. D'ailleurs, un directeur général en milieu urbain s'interroge notamment sur l'arrimage des réalités contextuelles entre les milieux. Comme donnée manifeste, voici une vignette d'explicitation de Fabien qui se questionne :

Fabien (DG, cégep urbain) mentionne notamment : « Comment s'effectue la mise à jour des programmes de formation, comment accorde-t-on la parole au milieu collégial pour adapter les programmes de formation ? Il ajoute que personne ne naît directeur général, et qu'une préparation adéquate s'impose ».

Une seconde analyse, par la triangulation des outils d'analyse d'intelligibilité, a montré l'expression des compétences émotionnelles lors de l'agir compétent et l'enrichissement du modèle de compétences émotionnelles appartenant à Mikolajczak *et al.* (2014) par l'ajout de deux compétences émotionnelles. En surcroît, les directrices et les directeurs généraux démontrent qu'ils prennent soin de leur état émotionnel et de celui d'autrui dans leur environnement professionnel. Par ailleurs, les résultats de notre étude nommés précédemment répondent avec intelligibilité à la pertinence scientifique et sociale signifiée dans la problématique. La contribution scientifique de notre étude réside dans la

compréhension approfondie et singulière de l'exercice des compétences émotionnelles en situation professionnelle du personnel hors-cadre en milieu collégial en dégagant le sens des phénomènes émergents. Sur le plan de la pertinence sociale, nous pensons que la compréhension de l'intelligence émotionnelle et la reconnaissance des compétences émotionnelles au sein des compétences attendues du personnel de direction générale pourraient apporter des indicateurs aux responsables du système éducatif québécois, aux associations professionnelles du réseau collégial ainsi qu'aux responsables de la formation en administration scolaire quant aux aspects qui méritent une attention particulière pour le développement professionnel. Plus précisément, avec les résultats de notre étude, il nous semble concevable de bonifier les programmes de formation initiale ou continue en administration scolaire et de créer une formation spécifique pour le personnel hors-cadre du réseau collégial en y ajoutant le volet des compétences émotionnelles. Ainsi, les besoins de formation et les modalités d'accompagnement professionnel pourraient être améliorés, plus conséquents à l'évolution de la structure d'emploi du XXI^e siècle et utiles pour favoriser la rétention ou l'attraction de cette fonction de travail.

En terme de retombées, l'étude a aussi l'objectif d'attirer l'attention auprès des autorités qui ont une responsabilité envers les compétences attendues des dirigeants d'établissements scolaires. Le moment est-il venu pour réfléchir autrement le recrutement, l'évaluation et la formation de ces dirigeants qui ont un niveau d'exigence de la société à l'égard d'une maison d'enseignement de qualité ? Selon Dejours (2012) « il est indispensable que les écoles de formation forment leurs étudiants afin que la production ne s'accompagne pas d'une souffrance » (p. 37). Or, « il faut parvenir à faire évoluer les critères et les méthodes dans les écoles de management, afin de prendre en compte les éléments humains qui participent à l'accomplissement du travail » (*Ibid.*, p. 37). Sur le plan de la psychodynamique du travail, Dejours (2012) mentionne qu'« il faut également prendre en considération le rôle important des dirigeantes et des dirigeants dans la problématique de la souffrance au travail » (p. 36). En complémentarité aux propos de Pharand et Doucet (2013) et Poirel (2012), nul ne peut nier l'existence et l'importance de la dimension émotionnelle en éducation qui devient un champ de recherche en émergence. À l'issue de la

présente recherche, il convient de considérer la place de l'intelligence émotionnelle sur le plan de la gestion de l'éducation et de la formation scolaire. Cette étude pourrait inciter une prise de conscience sur la place essentielle des compétences émotionnelles au sein des pratiques de gestion en milieu scolaire ? Même si notre étude renvoie à une population cible, nous recommandons à tous les partenaires éducatifs du personnel-cadre et hors-cadre des maisons d'enseignement, à savoir le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, les instances universitaires et professionnelles de prendre en considération les résultats de cette recherche tels que révélés dans la présente étude. Que chacun, selon ses possibilités et pouvoirs, puisse contribuer à l'amélioration d'une pratique de gestion qui démontre la prise en compte des compétences émotionnelles en situation professionnelle.

Cette recherche comporte notamment certaines limites. La première limite renvoie au choix de l'échantillon, considérant que cette recherche s'est effectuée auprès de 8 cégeps sur une population de référence de 48 directrices et directeurs généraux. Rappelons que la structure du réseau collégial demande des précautions particulières pour assurer la confidentialité des sujets et des établissements d'enseignement. En ce sens, le REdEPP préconise une collaboration entre la chercheuse et les sujets, qui permet la validation des informations transmissibles. D'une part, cette approche nécessite une certaine complicité du chercheur avec le sujet. Ensuite, le risque subsiste, en concentrant les analyses sur les situations professionnelles, de négliger certaines contraintes institutionnelles, personnelles ou socioprofessionnelles. Il reste que les directrices et les directeurs généraux sont des employés de l'État, d'où l'importance de l'éthique en recherche. Or, l'émergence de résultats probants auprès de huit directrices et directeurs généraux peut nous amener dans un deuxième temps vers une recherche mixte avec une perspective englobante, à savoir une population plus significative aux fins d'une généralisation. L'une des limites inhérentes à l'analyse se rapporte aux choix de méthodes de collectes de données, car il a été difficile de trouver une méthode adaptée aux pratiques professionnelles. Par conséquent, la création d'un outil méthodologique, le REdEPP, qui émerge d'une combinaison de méthodes de recherche de terrain empiriques a suscité une rigueur méthodologique singulière, en prenant appui sur les fondements de l'analyse qualitative. Nul doute que le bien-fondé de cet outil

heuristique est d'offrir un outil méthodologique qui situe l'investigation en milieu professionnel. La troisième limite est possiblement l'objet même de la recherche, à savoir l'étude sur les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec. Il importe notamment, dans une perspective de recherche empirique, avec un sujet aussi sensible en éducation, de considérer les risques d'accès sur le terrain et de recueil des données.

Sur le plan scientifique, le monde des émotions est un monde très vaste qui figure en recherche depuis les années 1990, et ce, en neurosciences et en psychologie. Et de fait, Rimé (2009) rappelle que l'approche par les neurosciences ne rencontre qu'une partie de la question à l'étude de l'émotion, tandis qu'une autre partie apporte une dimension différente.

L'autre partie tient au fait que, quand le cerveau humain fonctionne, il entre en relation, il intègre du savoir et du sens, il génère du savoir, il produit du sens, il entre en dialogue, il entre en sympathie, il fonctionne en réseau avec les autres cerveaux du milieu social, et se trouve ainsi connecté au savoir et au sens qui circulent dans ce milieu, maintenant et depuis la nuit des temps (p. 6).

De plus, il précise que c'est dans ce champ-là, au sens que Kurt Lewin⁹² donnait à ce mot, que les émotions ouvrent des chantiers qui mettent à l'œuvre les cognitions et les processus sociaux. Par cette recherche, nous y percevons une limite quant à la distinction des expériences émotionnelles qui interpellent les directrices et les directeurs généraux, c'est-à-dire entre les épisodes émotionnels et les épisodes traumatiques⁹³ selon le sens abordé par Rimé (2009). Nous y décelons une perspective de recherche intéressante qui permettrait de documenter l'expérience émotionnelle et d'en dégager les conséquences sur l'individu en milieu de travail. Puis, une des limites d'analyse des données fut la reconnaissance des trois dimensions de la compétence, à savoir « celle des pratiques ou de

⁹² « Développée aux États-Unis dans les années 1950 par Kurt Lewin, la recherche action (RA) repositionne de manière fondamentale les rapports que l'action et les pratiques entretiennent avec la recherche » (Merini et Ponté, 2008, p. 80).

⁹³ D'après Rimé (2009) « les épisodes émotionnels qui interviennent à l'occasion d'expériences de la vie courante et, d'autre part, les épisodes traumatiques qui surviennent lors de l'exposition à des événements hors du commun » (p. 1).

l'action, celle des ressources disponibles et celle de la réflexivité » (Le Boterf, 2013, p. 145) au sein du nombre élevé de 92 situations professionnelles étudiées. Notre choix méthodologique ne permettait pas d'accéder à toutes ces informations, et ce, de manière rigoureuse. Enfin, il semble novateur et parfois complexe de mettre en rapport plusieurs disciplines telles que la psychologie, la sociologie et la gestion en éducation et d'y concilier le même intérêt de recherche, soit l'intelligence émotionnelle. En ce sens, nous y voyons un intérêt commun à unir nos forces interdisciplinaires pour mieux réfléchir la recherche en éducation, et d'y développer davantage des recherches comme mode d'interrogation des pratiques (Merini et Ponté, 2008).

En plus des quelques pistes de recherches déjà évoquées, la présente thèse offre plusieurs perspectives. Tout d'abord, cette recherche exploratoire a permis l'élaboration de nouvelles connaissances selon une perspective de compréhension, envers un échantillon restreint dont les résultats ne peuvent être généralisables. Il est primordial de s'interroger sur les effets, les enjeux personnels et les enjeux socioprofessionnels des habiletés émotionnelles, vers le développement des compétences émotionnelles. Une recherche appliquée orientée vers l'intelligence émotionnelle par le biais d'une recherche intervention ou une recherche de développement professionnel en collaboration avec un cégep peut permettre de développer un modèle de compétences managériales en rapport à leur réalité contextuelle. Ce modèle hypothétique se rapporte à l'intervention évaluée, planifiée ou instrumentée, selon les éléments de contextualisation connus ou impondérables, et ce, selon la démarche de recherche proposée. Or, certaines instances ministérielles ou politiques pourraient s'intéresser à la réalisation d'une recherche en développement professionnel qui permettrait d'améliorer l'efficacité ou l'efficience des pratiques de gestion en milieu scolaire. L'utilisation du modèle Savoir agir avec compétence par Le Boterf (2013) pourrait en ce sens être salutaire pour mettre en visibilité la dimension émotionnelle (Mayer et Salovey, 1997 ; Mikolajczak, 2014) au cœur d'une pratique de gestion, et ce, en modélisant un agir avec compétence selon la fonction de travail, soit la direction générale.

La présente thèse a mis en lumière l'importance de l'exercice des compétences

émotionnelles lors de la gestion des situations professionnelles par les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial. Nous avons également porté à l'attention le contexte de réalisation qui semble influencer l'intelligence émotionnelle de la personne dirigeante à adapter ses compétences émotionnelles intrapersonnelles ou interpersonnelles selon la situation professionnelle vécue. Il serait par exemple possible de bonifier les travaux de cette recherche considérant l'importance qu'on accorde aux rôles et aux responsabilités d'une direction générale. Rappelons que les rôles et les responsabilités des directrices et des directeurs généraux diffèrent d'un cégep à l'autre et certains semblent axés sur l'application pure et simple des normes et des procédures bureaucratiques en omettant la fonction de synergie (Héon *et al.* 2008). L'attribution des responsabilités est tributaire des rôles attendus d'un cadre. Par conséquent, Mintzberg (2011) insiste beaucoup sur les rôles du cadre efficace qui sous-tend l'implication relationnelle du cadre dirigeant à toutes ces sphères managériales. D'après la littérature (Mintzberg, 2011 ; OCDE, 2008 ; Plane, 2012 ; Royal, 2007), il ne fait donc aucun doute que diriger un établissement de façon efficace nécessite une communication claire des rôles et des responsabilités de la fonction de travail, selon la classification du personnel d'encadrement. En parallèle aux dix rôles du cadre de Mintzberg (2006) qui relève d'une étude auprès de directrices et de directeurs généraux, il serait intéressant de dégager les éléments d'analyse des résultats qui émergent entre les situations professionnelles et les rôles du hors-cadre.

Dans une perspective ethnosociologique, notre thèse s'est intéressée à la catégorie d'emploi qui concerne les directrices et les directeurs généraux, car ceux-ci ont un rôle stratégique et politique envers le développement des cégeps et à l'égard du modèle de gestion qui précise les pratiques de gestion. En terme de recherche postérieure et pour répondre à des enjeux pragmatique et nomothétique (Van der Maren, 2014), il nous semble pertinent de cibler particulièrement une population de cadres scolaires, dont la problématique se situe sur le plan de l'encadrement pédagogique. À titre d'exemple, on remarque une augmentation des services adaptés aux étudiants en situation de handicap (Fédération des cégeps, 2015, 2017a) et qui engendre qu'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants éprouvent des difficultés auprès d'élèves ayant des troubles

d'apprentissage ou des troubles de comportement. Rappelons que le nombre d'étudiants en situation de handicap est passé de 5 000 à plus de 12 000 entre 2010 et 2014 (Fédération des cégeps, 2017a). Comme énoncé dans la problématique, rappelons aussi des problèmes relationnels entre le personnel-cadre et leurs équipes qui ont entraîné des problématiques pédagogiques et organisationnelles (Héon et *al.* 2008). Pharand et Doucet, 2013 mentionnent l'énoncé suivant : « comprendre et maîtriser le concept de l'intelligence émotionnelle peut aussi contribuer à la formation identitaire de la qualité de l'enseignant et des relations interpersonnelles » (p. XIII). Par les résultats de notre recherche, nous pensons que le concept de l'intelligence émotionnelle avec une perspective de développement des compétences émotionnelles en éducation demeure un levier de changement pour améliorer les pratiques de gestion et même les pratiques d'enseignement.

En plus des considérations liées à la formation initiale des directrices et des directeurs généraux ou à leur accompagnement individuel qui peuvent être mis en place pour leur développement professionnel, il serait notamment d'intérêt pour eux d'organiser de la formation continue en se référant aux cinq dimensions émotionnelles du modèle de compétences émotionnelles présenté en terme de résultat. Par ailleurs, la mise en place d'espaces de discussion ou d'espaces de délibération entre directrices et directeurs de cégep selon les conditions de coopération énoncées par Dejours (2009b)⁹⁴ peut permettre le développement de l'intelligence émotionnelle, et ce, par des objets de discussion qui portent sur les activités de gestion. Sur le plan organisationnel, ces espaces de discussion et de régulation nécessitent une attention particulière, de manière à optimiser la convivialité et la confiance au sein des discutant. Or, ces discussions gagneraient à être appuyées par les cinq dimensions émotionnelles⁹⁵, à savoir la discussion sur les compétences émotionnelles doit s'appuyer sur des outils de gestion, permettant de suivre l'activité du collectif et d'éclairer les opinions des participants, et ce avec une visée de développement collectif des compétences émotionnelles.

⁹⁴ En rappel, les conditions de coopération sont : la visibilité, la confiance, la controverse et délibération, l'arbitrage et le consentement et discipline,

⁹⁵ Les dimensions sont : 1) perception, évaluation et expression des émotions ; 2) compréhension et analyse des émotions ; 3) régulation réflexive des émotions ; 4) utilisation des émotions ; sollicitude et attention des émotions (se référer au tableau 28).

Mentionnons que la question du développement des compétences émotionnelles ne peut être restreinte à l'individualité, mais s'élargir à un groupe d'individus avec une perspective d'apprentissages collectifs. À titre d'exemple, structurer les espaces de discussion ou de délibération avec une visée de développement collectif à l'échelle d'une équipe de direction où chacun jouera son rôle en fonction de son intelligence émotionnelle.

Avec une autre prospective de recherche, une nouvelle question se pose : peut-on parler d'une compétence émotionnelle collective à l'échelle d'une équipe de direction où chacun jouera son rôle professionnel en fonction de son intelligence émotionnelle ?

Pour conclure, même si nos propositions de recherche mériteront d'être amendés par des recherches subséquentes, nous pensons que cette étude doctorale apporte un regard nouveau sur l'intelligence émotionnelle et un nouvel outil méthodologique qui permet l'analyse des compétences émotionnelles à travers l'agir compétent, et ce, dans un contexte scolaire. La thèse a permis d'approfondir quelques pistes permettant d'accroître la compréhension sur l'exercice des compétences émotionnelles en situation professionnelle. De ce fait, nous recommandons l'apport de recherches complémentaires à cet objet d'étude qui permettront d'approfondir la réflexion dans d'autres contextes d'intervention et auprès de populations diversifiées dont les femmes dirigeantes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abord de Châtillon, E., Bachelard, O. et Carpentier, S. (2012). *Risques psychosociaux, santé et sécurité au travail : une perspective managériale*. Paris : Vuibert.
- ACCQ (2010). *Rapport du comité d'élaboration du Diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion des personnes et des organisations d'enseignement*. Québec : ACCQ et Université Laval.
- ACCQ (2011). *Les cégeps : 40 ans et après ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- ACCQ (2013a). *Rapport annuel 2013*. Québec : Éditions ACCQ.
- ACCQ (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles et capacités requises du personnel d'encadrement des établissements d'enseignement collégial*. Québec : Éditions ACCQ. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.accq.qc.ca/documents/projetcategory/Referentiel-des-competences/Referentiel-de-competences-ACCQ-October-2013.pdf>> Consulté le 2 février 2016.
- ACPQ (2017). *Historique. Présentation*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.acpq.net/Historique>> Consulté le 12 février 2017.
- Aktouf, O. (2006). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Montréal : G. Morin.
- Aktouf, O., Boiral, O., Ebrahimi, M. et Saives, A.-L. (2012). *Le management : Entre tradition et renouvellement* (5^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} 1989).
- Akoun, A. et Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Robert Seuil.
- Albarello, L. (2004) *Devenir praticien chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Allard-Poesi, F., Drucker-Godard, C. et Ehlinger, S. (2003). Analyses de représentations et de discours. In R.-A. Thiétard (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd). (p. 449-475). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Alter, N. et Laville, J. (2010). La construction des identités au travail. *Sciences humaines*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.scienceshumaines.com/la-construction-des-identites-au-travail_fr_4063.html>. Consulté le 2 février 2016.
- Argyris, C., Moingeon, B. et Ramanantsoa, B. (1995). *Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions.

- Avier, G. (2013). L'émotion. Folle du logis ou ancre de carrière, l'émotion vectrice de sens chez le manager public dans les organisations publiques territoriales. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XIX (48), 43-71.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *AEGIS le Libellio*, 7(2), 33-46.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Éducation et didactique*, 3(3), 120-129.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory : Technical manual*. Toronto : (s.é.)
- Bar-On, R. (2006). The bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb (2014). La collecte des données et la gestion de leurs sources. In R.-A. Thiétard (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4^e éd). (p. 261-296). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Bédard, M. G., Ebrahimi, M. et Saives, A. (2011). *Management à l'ère de la société du savoir*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Bender, A.-F., Dejoux, C. et Wechtler, H. (2009). Carrières nomades et compétences émotionnelles. *Revue de gestion des ressources humaines*, 73, 19-36.
- Ben Hassel, F. et Raveleau, B. (2010). *Management humain des organisations. Grandeurs et misères de la fonction de dirigeant*. Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratique. Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Rapport final, tome I. Paris : Convention C.O.R.D.E.S. 23-1971. 224 p.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

- Bertaux, D. et De Singly, F. (1997). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Berthoz, S. (2004). L'alexithymie ou le silence des émotions. *Cerveau et Psycho*. (6), 56-60
Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-l-alexithymie-ou-le-silence-des-emotions-28371.php> Consulté le 13 février 2017.
- Berthoz, A. et Grosbras, M.-H. (1999). *Leçons sur le corps, le cerveau et l'esprit. Les racines des sciences de la cognition au Collège de France*. Paris : Odile Jacob.
- Blanchfield, K. E. et Ladd, P. D. (2014). Why Recognizing Emotions Is a School Leadership Necessity. *Education week*, 33, 31-33.
- Bobot, L. (2010). L'intelligence émotionnelle est-elle un atout en négociation commerciale? *Management Prospective Ed.I Management et Avenir*, 31, 407-430.
- Boudon, R. (2016). Hiérarchie. In *Encyclopaedia Universalis [en ligne]*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/hierarchie/>>.
- Boutinet, J.P. (2010). *Grammaires des conduites à projet. Formation et pratiques professionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brunet, L. (2004). Intelligence émotionnelle et sélection des directions d'école. *Le Point en administration scolaire*, 6 (3), 8-9.
- Brunet, L. et Savoie, A. (2003). *La face cachée de l'organisation : groupes, cliques et clans*. Montréal : PUM.
- Campoy, E. et Neveu, V. (2007). Confiance et performance au travail. In E. Simon, *Revue française de gestion. La confiance dans tous ses états*. (p. 139 à 153). Paris : Hermes science, Lavoisier.
- Carrier, C. et Gélinas, S. (2011). *Créativité et gestion. Les idées au service de l'innovation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CEEQ (2015). *Bilan de la phase de validation : Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Chanlat, J.-F. (2000). L'analyse des organisations : Un regard sur la production de langue française contemporaine. In M. Côté, et T. Hafi (dir.), *Le management aujourd'hui. Une perspective nord-américaine*, (p. 129-151). Paris : Les Presses de l'Université Laval.
- Chanlat, J.-F. (2003). Émotions, organisation et management : Une réflexion critique sur la notion de l'intelligence émotionnelle. *Revue Travailler*, 9, 113-132.
- Chanlat, J.-F. (2005). La recherche en gestion et les méthodes ethnosociologiques. In P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 159-175). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- Chartrand, N. (2014). *Étude des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle des directrices et des directeurs d'établissement d'enseignement et leur façon d'agir dans leur pratique professionnelle*. Essai. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Chevaillier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. (p. 1- -,859). France : UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>>.
- Chevallier-Gate, C. (2011). *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme : vers une pédagogie de l'explicitation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon II, Lyon. Document téléaccessible à l'adresse <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2011/chevallier_c#p=0&a=top>. Consulté le 2 février 2016.
- Choulet, P., Folscheid, D. et Wunenburger, J.J. (2013). *Méthodologie philosophique*. Paris : Puf.
- Chrétien-Goni, J.-P. (2016). *Heuristique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/heuristique>>. Consulté le 20 novembre 2016.
- Christophe, V. (1998). *Les émotions : tour d'horizon des principales théories*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., Lhuilier, D. et Béguin, P. (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Érès.
- Collin, S. (s.d.). Tutoriel : *Prise en main de QDA Miner pour l'analyse de données qualitatives*. Montréal : CRIFPE.

- Corbin, J. M. et Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition). Los Angeles : SAGE.
- Cormier, M. (2010). Les enjeux actuels du réseau collégial. *Le Point en administration de l'éducation*, 13 (1), 12-14.
- Cormier, S. (2011). *La communication et la gestion* (2^e éd). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1996).
- Cornelius, R. R. (2000). *Theoretical approaches to emotion*. *Speech and Emotion*, 5(7), n.p. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www1.cs.columbia.edu/~julia/papers/cornelius00.pdf>>. Consulté le 2 février 2016.
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. (s.l.)
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions* (2^e éd). Paris : Éditions Odile Jacob (1^{re} éd. 2003).
- Damasio, A. R. (2008). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. et Blanc, M. (2009). *L'erreur de Descartes la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. R. et Fidel, J.-L. (2012). *L'autre moi-même les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Dan, L., D. (2014). L'Alexithymie by Olivier Luminet, Nicolas Vermeulen, Delphine Grynberg. *Chujul Medical*, 87(1), 61.
- Daneau, A. M. (1988). Romans personnels, traits d'histoires communes : trois récits de vie sur la maladie mentale. *Memoria no publicada*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université catholique de Louvain : Belgique.
- Davidson, R. J., Pizzagalli, D. A. et Nitschke, J. B. (2009). Representation and regulation of emotion in depression : Perspectives from affective neuroscience. In H. Gotlib, I. et L. Hammen, C., *handbook of depression*. (p. 218-248). (2^e éd) New York : The Guilford Press (1^{re} éd. 2008).

- De Gaulejac (2007). *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Collection Sociologie clinique. Paris : Éditions Erès.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? *Pédagogies en développement*, 219-249. Document téléaccessible à l'adresse< <http://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-education---page-219.htm>>. Consulté le 11 mars 2017.
- Dejours, C. (2009a). *Travail vivant. 1 : Sexualité et travail*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (2009b). *Travail vivant. 2 : Travail et émancipation*. Paris : Payot.
- Dejours, C. (2012). *Souffrance au travail. Regards croisés sur des cas concrets. Comprendre, prévenir, agir*. France : Éditions de la Chronique Sociale.
- Dejours, C. (2015). *Le choix : souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Montrouge : Bayard.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dejoux, C. (2013). *Gestion des compétences et GPEC* (2^e éd). Paris : Dunod (1^{re} éd. 1996).
- Dejoux, C., Wechtler, H. (2012). Compétences émotionnelles et motivations de carrière comme déterminants de l'adaptation à l'international : cas de l'alliance française. *Revue de gestion des ressources humaines*, 83, 45-64.
- De Ladurantaye, R. (2011). Plaidoyer pour un cégep moderne. In Association des cadres des collèges du Québec. *Les cégeps 40 ans...et après?* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demeulenaere, P. (2015). *Homo œconomicus*. Paris : P.U.F.
- Denecker, P. (1999). *Les composantes symboliques et subsymboliques de l'anticipation dans la gestion des situations dynamiques*. France : Presses universitaires de France. Document téléaccessible à l'adresse< <http://www.jstor.org/stable/40660242>>.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*. Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Descôteaux, J., Brault-Labbé, A., Guay, F., Hess, U., Lecours, S., Litalien, D., Renaud-Dubé, A. et al. (2011). *Motivation et émotion : Fonctionnement individuel et interpersonnel*. Québec : Éditions CEC.

- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. et Grenier, C. (2003). Validité et fiabilité de la recherche. In Thiétard, R.-A (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd). (p. 257-287). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. et Grenier, C. (2014). Validité et fiabilité de la recherche. In Thiétard, R.-A (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4^e éd). (p. 297-331). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Dubois et associés inc. (2012a). *Étude des effets du climat organisationnel des collèges sur les comportements au travail et la santé des cadres pour l'ACCQ*. Québec : (s.é).
- Dubois et associés inc. (2012b). *ACCQ : Annexe : Résultats détaillés par catégorie d'emploi*. Québec : (s.é).
- Ehrlich, M.-F. et Delafoy, M. (1990). La mémoire de travail : structure, fonctionnement, capacité. *L'année psychologique*, 90(3), 403- 427.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Encyclopædia Universalis (2016). *Encyclopédie généraliste de la langue française*. Site télé-accessible à l'adresse < <http://www.universalis.fr/>>. Consulté le 24 août 2016.
- Fédération des cégeps (2013). *Rapport annuel 2012-2013*. Montréal : Fédération des cégeps. Document téléaccessible à l'adresse< http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/01/Rapport_annuel_2012_2013.pdf >. Consulté le 1 janvier 2016.
- Fédération des cégeps (2015). *La fédération des cégeps inquiète pour les services aux étudiants*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2015/03/la-federation-des-cegeps-inquiete-pour-les-services-aux-etudiants/>>. Consulté le 31 janvier 2016.
- Fédération des cégeps (2017a). *Les cégeps demandent un financement adéquat pour pouvoir mener tous les étudiants à la réussite*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2017/01/les-cegeps-demandent-un-financement-adequat-pour-pouvoir-mener-tous-les-etudiants-a-la-reussite/>>. Consulté le 11 mars 2017.
- Fédération des cégeps (2017b). *La fédération des cégeps offre son soutien aux membres de la communauté éprouvée*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/communiqués/2017/01/la-federation-des-cegeps-offre-son-soutien-aux-membres-de-la-communaute-eprouvee/>>. Consulté le 11 février 2017.

- Fernandez-Berrocal, P. et Extremera, N. (2006). Emotional intelligence : A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fortin, F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Édition Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2005).
- Frijda, N. H., Kuipers, P. et Ter Shure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 212- 228.
- Gagnon, M.-E. (2009). *L'applicabilité du Test d'intelligence émotionnelle Mayer- Salovey-Caruso (MSCEIT) chez les personnes âgées : Étude de la compréhension des consignes et des items, de la validité apparente, de la cohérence interne et de la distribution des scores*. Thèse de doctorat en psychologie. Québec : Faculté des études supérieures dans le cadre du programme de doctorat en psychologie, Université Laval Québec.
- Galasso-Chaudet, N. (2013). *Prise en compte des élèves à «Besoins Éducatifs Particuliers» et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'«école inclusive»*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Nantes Angers Le Mans, Nantes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=2213c8bf-fa53-44a8-b590-ec17d18fe051>>. Consulté le 2 février 2016.
- Garneau, J. (2001). Le dirigeant et ses émotions. *La lettre du psy*, 5 (7), Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.redpsy.com/letpsy/>>. Consulté le 2 février 2016.
- Garrau, M. (2014). *Care et attention*. (Paris) : Presses universitaires de France.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne.1. La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne.1. Les relations en public*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. *Institute of education sciences*, 24(6), 49- 50.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : R. Laffont.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle intégrale*. Paris : J'ai lu.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Village Mondial.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2010). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Pearson.
- Goleman, D. et Farny, C.-C. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle : comprendre et maîtriser notre relation aux autres pour vivre mieux*. Paris : R. Laffont.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations-les compétences professionnelles*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf>. Consulté le 2 février 2016.
- Gouvernement du Québec (2006). *Études pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement (no. 2006-06-00010)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Plan de classification des emplois types et guide de classement des postes de cadre pour le personnel d'encadrement des collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008b). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf>. Consulté le 31 janvier 2016.
- Gouvernement du Québec (2013). *Guide explicatif et questionnaire d'analyse. Évaluation d'emploi personnel d'encadrement collèges d'enseignement général et professionnel*. Québec : Ministère l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, Direction générale des relations du travail.

- Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-29>>. Consulté le 28 février 2017.
- Guillemette, S. (2011). *Étude de l'ajustement de pratiques vers une gestion différenciée de l'activité éducative par des directions d'établissement : Expérimentation d'un modèle d'accompagnement collectif*. Thèse de doctorat en éducation. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire ; ajustement de pratique : modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Berlin : Presses académiques francophones.
- Haag, C. et Laroche, H. (2009). Dans le secret des comités de direction, le rôle des émotions : Proposition d'un modèle théorique. *Revue management*, 12, 82-117.
- Hansenne, M. (2006). *Psychologie de la personnalité*. Bruxelles : De Boeck.
- Hedlund, J. et Sternberg, R.- J. (2000). Practical intelligence : Implications for human resources research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 19, 1-52.
- Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (2008). *Les cégeps : Une grande aventure collective québécoise*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jacques, M.-C., Hébert, M., Gallagher, F. et St-Cyr Tribble, D. (2014). La théorisation ancrée. Une théorisation ancrée pour l'étude de la transition des perceptions de l'état de santé. In M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Joyeau, A., Robert-Demontrond, P. et Schmidt, C. (2010). Les récits de vie en gestion des ressources humaines : Principes, portée, limites. *Revue management et avenir*, 4 (34), 14-39.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Québec : ERPI.
- Kets de Vries, M. F. R. (2002). *Combat contre l'irrationalité des managers*. Paris : Éditions d'organisation.

- Kohn, R.C., Callu, E., Famery, K., Abdat, O. (1991). *Des usages singuliers de l'offre sociale dans l'éducation des enfants : pratiques parentales d'éducation et réseau d'interventions institués*. Rapport par la M.I.R.E. Groupe de Recherche en Éducation et Action Sociale (G.R.E.A.S.).
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., et Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity : Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96 (4), 827-839.
- Kotsou, I. (2012). *Intelligence émotionnelle et management : Comprendre et utiliser la force des émotions* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2009).
- Kotsou, I. (2016). *Intelligence émotionnelle et management : Comprendre et utiliser la force des émotions* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck (1^{re} éd. 2009).
- Kotzé, M. et Venter, I. (2011). Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public : Étude empirique. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 77, 405-439.
- KPMG-SECOR. (2014). *La contribution économique des cégeps et des centres collégiaux de transfert de technologie*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2014/11/KPMG-SECOR_La-contribution-%C3%A9conomique-des-c%C3%A9geps-et-des-CCTT.pdf>. Consulté le 2 février 2016.
- Kreitz, P. A. (2009). Leadership and Emotional Intelligence : A study of University Library Directors and their Senior Management Teams. *College and Research Libraries*, 70, 531-554.
- Lafortune, L. et Gendron, B. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : dans l'accompagnement au changement*. Collection Éducation intervention. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N., Lafortune, L., et Rousseau, N. (2013). Prise en compte des émotions, compétence émotionnelle et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle. In J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (p. 146-173). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laplantine, F. (1998). *La description ethnographique*. Collection 128 Sciences sociales. Paris : Nathan.
- Laugier, S. (2013). Raison-publique.fr. *Le care, le souci du détail et la vulnérabilité du réel*. Paris. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.raison-publique.fr/article656.html>>.

- Laugier, S. (2016). *Care, philosophie, Encyclopædia Universalis* [en ligne], Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/care-philosophie/>>. Consulté le 19 avril 2016.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : Quinze propositions* (2^e éd.). Paris : Eyrolles, Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 2008).
- Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives le modèle : agir et réussir avec compétence, les réponses à plus de 100 questions*. Paris : Eyrolles.
- Le Fort, G. (2014). *Premier cycle d'évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois : Rapport d'évaluation sur le processus suivi lors de la vague de validation*. Bern : OAQ. Document accessible à l'adresse <http://www.ceec.gouv.qc.ca/fr/assurance_qualite/SAQC_Rapport-Lefort_2014.pdf>. Consulté le 2 février 2016.
- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement à la formation et à la recherche : un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Québec : Groupéditions.
- Lesourd, F. (2004). *Les moments privilégiés en formation existentielle. Contribution multiréférentielle à la recherche sur les temporalités éducatives chez les adultes en transformation dans les situations liminaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris VIII. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.theses.fr/2004PA083656>>. Consulté le 2 février 2016.
- Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 53, 1- 38.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93.
- Lhuillier, D. (1990). Psychopathologie de la peur au travail : le cas des opérateurs de conduite de centrales nucléaires. *Psychiatrie française*, 90(90), 7- 12.

- Lhuillier, D. (2006). Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 91-103.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions*. Bruxelles : De Boeck université.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck université.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Elsevier Science inc*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. et S., Gill (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *American Psychological Association*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. et Salovey, P. et Sitarenios, G. (2003). Brief report : Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *American Psychological Association*, 3, 97-105.
- Mayer, J. D. Perkins, D. M. Caruso, D. R. Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness. *A Journal on Gifted Education*, 23, 131-137.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence : imagination, cognition, personality. *Sage journals*, 9 (3), 185-211.
- Mayer, J. D., et Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive Psychology*, 4, 197- 208.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. et Sluyter, D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence : Implications for educators* (p. 3-31). New York : Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., et Caruso, D. R. (2004). Emotionnel intelligence : theory, findings, and implications, 15, 197- 215.
- Mayer, J. ., Salovey, P. et Caruso, D. R. (2000). Selecting Measures of Emotional Intelligence : the case of ability scales. In R. Bar-on et J.D.A Parker (Dir.), *The handbook of Emotional intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass Books.
- Merini, C. et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, (16), 77- 95.

- Methivier, J. (2012). État émotionnel négatif et organisation des représentations sociales du travail et du chômage de jeunes adultes en recherche d'emploi. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 95-96(3), 417- 437.
- Mignonac, K., Gond, J.-P., Herrbach, O. (2003). L'intelligence émotionnelle en questions. *La revue des sciences de gestion*, 38, 83-98.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I. et Nelis, D. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. (2^e éd.) Paris : Dunod (1^{re} éd. 2009).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Hlady Rispal, M. et Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.) Paris : De Boeck Université (1^{re} éd. 1994).
- Mintzberg, H. (1998). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (2004). *Le management. Voyage au centre des organisations* (3^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1990).
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien, les 10 rôles du cadre*. Paris : Éditions D'Organisation.
- Mintzberg, H. (2010). *Gérer*. Montréal : Transcontinental.
- Mintzberg, H. (2011). *Manager ce que font vraiment les managers*. Paris : Vuibert.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ndoreroaho, J. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : Nature, manifestations et facteurs*. Thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Noddings, N. et Caring, A. (1984). *Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, Los Angeles : University of California Press.

- OCDE. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*, volume 1 : Politiques et pratiques. Éditions OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/44374906.pdf>> Consulté le 2 février 2016.
- OCDE. (2012a). Introduction, dans : *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure. Une approche stratégique des politiques sur les compétences*. OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-2-fr>>. Consulté le 2 février 2016.
- OCDE. (2012b). Instrument d'action 1 : *Le développement des compétences appropriées, dans des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*. OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-3-fr>>. Consulté le 2 février 2016.
- OECD (2011). *L'éducation aujourd'hui 2010 la perspective de l'OCDE*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://site.ebrary.com/id/10509880>>. Consulté le 2 février 2016.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2002).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2002).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2002).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2002).
- Pailot, P. (2003). Méthode biographique et entrepreneuriat : Application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée. *Revue de l'entrepreneuriat*, 2 (1), 1-41.
- Panksepp, J. (1994). The basics of basic emotion. In P. Ekman et R.J. Davidson. *The nature of emotion : fundamental questions* (p. 20-24). New-York : Oxford University Press.
- Paradeise, C. (2003). La théorie de la régulation sociale à l'épreuve de la pratique. In G. de TERSSAC (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements* (p. 41-49). Paris : Éditions La Découverte.

- Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent. Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie* (2^e éd). Belgique : Mardaga. (1^{re} éd. 2007).
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd.1993).
- Plane, J.-M (2012). *Théorie et management des organisations* (3^e éd.). Paris : Dunod (1^{re} éd. 2003).
- Plane, J.-M. (2013). *Théorie et management des organisations* (4^e éd.). Paris : Dunod (1^{re} éd. 2003).
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life : perspectives from psychology, biology, and evolution*. Washington : American Psychological Association.
- Plutchik, R. et Kellerman, H. (1980). *Emotion, theory, research, and experience*. New York : Academic Press.
- Point, S. et Voynnet-Fourboul, C. (2006). Le codage à visée théorique. *Recherche et Application en Marketing*, 21 (4), 61-78.
- Poirel, E. (2009). *Le stress professionnel des directions d'école au Québec : Sources du stress, vécu émotionnel et ajustements*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Poirel, E. (2012). Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles. *In Actes du Colloque ADERAE 2012* (p. 32- 44). Montréal.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595- 615.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2001). Les points charnières de la recherche scientifique. *Recherche en soins infirmiers*, (65), 29- 52.

- Provalis Research. (2014). *QDA Miner. Logiciel d'analyse qualitative des données. Manuel de l'utilisateur*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative>>.
- Raveleau, B. et Ben Hassel, F. (2016). *Gérer la vulnérabilité et la résilience en milieu professionnel : un défi à relever ?* Paris : Éditions l'Harmattan.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://edso.revues.org/1504>>. Consulté le 11 mars 2017.
- Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. *La sémantique de l'action : recueil sous la direction de Dorian Tiffeneau*, (CNRS). 3-137.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Robin, J.-Y. (1997). *Chefs d'établissement dans le secret des collèges et lycées : Récits d'une responsabilité*. Paris : L'Harmattan.
- Roseman, I. J. (1996). Appraisal Determinants of Emotions : Constructing a More Accurate and Comprehensive Theory. *Cognition & Emotion*, 10(3), 241-278.
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. Thèse de doctorat en administration de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2003). Échantillon (s). In R.-A. Thiétard (dir.), *Méthodes de recherche en management* (2^e éd). (p. 188-223). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Royer, I. et Zarlowski, P. (2014). Échantillon (s). In R.-A. Thiétard (dir.), *Méthodes de recherche en management* (4^e éd). (p. 219-260). Paris : Dunod (1^{re} éd.1999).
- Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche. Une histoire de poupées russes. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et recherche* (p. 405- 419). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Les Presses de la Fondation des sciences politiques.

- Salovey, P., et Mayer, J. D. (1989). Imagination, Cognition and Personality. *Emotional Intelligence* 9 (3), 185- 211.
- Salovey, P., et Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, imagination, cognition and personality. *Emotional Intelligence* 9, 185- 211.
- Sanséau, P.-Y (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : Pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, et T. Johnstone (dir.), *Appraisal Processes in Emotion : Theory, Methods, Research* (p. 92- 120). New York and Oxford : Oxford University Press.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. et De Billy, C. (2010). *Comportement humain et organisation* (4^e éd.). Québec : ERPI (1^{re} éd. 1994).
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 167-177.
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Méridiens.
- Sobczak, A. et Minvielle, N. (2011). *Responsabilité globale : manager le développement durable et la responsabilité sociale des entreprises*. Paris : Vuibert.
- Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : Édition la Découverte.
- Trésor de la langue française informatisé. (2016). *Encyclopédie libre*. Site télé-accessible à l'adresse <<http://atilf.atilf.fr/>>. Consulté le 24 août 2016.
- Université de Sherbrooke (1989). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse<<https://www.usherbrooke.ca/accueil/fileadmin/sites/accueil/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>>. Consulté le 2 février 2016.
- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd. Paris : Dunod (1^{re} éd. 1995).

- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para) médical, travail social*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1990). Questionner l'action : l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 3 (35), 227-235.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (2^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{re} éd. 2011).
- Vigil-Ripoche, M. (2009). Caring et care, prendre soin et soin. In *Les concepts en sciences infirmières*. s.l. : ARSI.MALLET-Conseil.
- Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.
- Vygotski, L. S., Brossard, M. et Anokhina, O. (2011). *Leçons de psychologie*. Paris : la Dispute.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- Weiner, B., et Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect : Life-span research from an attributional perspective. *Cognition et Emotion*, 3(4), 401-419.
- Weisinger, H. (2013). *L'intelligence émotionnelle au travail* (3^e éd.). Montréal : Éditions Transcontinental (1^{re} éd. 1998).
- Zapata, A. (2004). L'épistémologie des pratiques pour l'unité du savoir. Paris : L'Harmattan.
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*. 413 (12), 631 à 641.

ANNEXE I : CHRONOLOGIE DES MOMENTS IMPORTANTS DANS LA VIE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

1961	Mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent).
1962	Rapport Tremblay : Pose les principes et objectifs qui devraient guider le développement de la formation professionnelle à tous les niveaux d'enseignement.
1963 à 1966	Commission Parent (Publication d'un rapport comprenant trois tomes répartis en cinq volumes, occupant près de 1500 pages de texte et comportant pas moins de 650 recommandations).
1964	Création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Création du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ).
1966	Adoption du Règlement relatif à la création des cégeps. Adoption de la première loi sur l'aide financière aux étudiants.
1967	Adoption de la loi des collèges d'enseignement général et professionnel. Ouverture des premiers cégeps.
1969	Création de la Fédération des cégeps.
1970	Publication du rapport Roquet sur le régime pédagogique collégial.
1973	Création de PERFORMA-Perfectionnement et formation des maîtres.
1974	Création de l'Association des cadres des collèges du Québec (ACCQ).
1975	Publication du rapport Nadeau sur les besoins des étudiants. Publication du rapport GTX sur l'enseignement collégial. Création de l'Association nationale des étudiants du Québec (regroupement de près de 70 000 étudiants provenant de 24 cégeps et 5 universités).
1978	Publication d'un livre blanc sur l'enseignement collégial (Bilan officiel des dix premières années d'existence des cégeps).
1979	Création du Conseil des collèges.
1981	Fondation de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Création de programmes de recherche adaptés aux conditions de travail des chercheurs des cégeps (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche-FCAR).
1982	Dépôt d'un livre blanc sur la réforme de l'éducation. « L'école québécoise: une école communautaire, responsable ».
1984	Adoption du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Création du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie.
1985	Le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie devient le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
1988	Fondation de l'Association pour la recherche au collégial.
1989	Modification au Règlement sur le régime pédagogique au collégial (L'accès au DEC est ouvert aux personnes ayant un DEP).
1992	Commission parlementaire sur l'enseignement collégial Plan d'action sur la réussite éducative.

ANNEXE I : CHRONOLOGIE DES MOMENTS IMPORTANTS DANS LA VIE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

1993	<p>Renouveau de l'enseignement collégial (communément appelée « Réforme Robillard »).</p> <p>Introduction de la taxe à l'échec dans les cégeps.</p> <p>Le MESS et le MEQ fusionnent pour devenir le ministère de l'Éducation et de la Science.</p> <p>Création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.</p> <p>Création de la Direction générale de la formation professionnelle et technique.</p>
1994	<p>Le MES reprend le nom de ministère de l'Éducation</p> <p>Abolition du Conseil des collèges.</p>
1996	<p>Commission sur les États généraux de l'éducation</p> <p>Réforme Marois « Prendre le virage du succès »</p> <p>Publication du rapport Brochu portant sur la productivité scientifique des chercheurs de cégeps subventionnés par le FCAR.</p>
1997	<p>Nouvelle politique éducative de la ministre Pauline Marois</p> <p>« L'école: tout un programme ». (Réforme implantée entre septembre 1999 et 2006).</p>
1998	<p>L'épreuve uniforme en langue et littérature au cégep devient obligatoire pour l'obtention du DEC.</p>
2000	<p>Dévoilement de la réforme sur l'Éducation au Québec du ministre François Legault.</p>
2001	<p>Modification du règlement sur le régime des études collégiales donnant accès à certains programmes d'études collégiales aux diplômés d'études professionnelles</p>
2002	<p>Abolition de la taxe à l'échec dans les cégeps.</p> <p>Rendez-vous national des régions s'intéressant notamment à la rétention de la clientèle régionale, à l'attraction d'étudiants étrangers, ainsi qu'au maintien d'un ensemble commun de programmes de formation professionnelle et technique sur tout le territoire québécois.</p>
2004	<p>Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial commandé par le ministre Pierre Reid.</p>
2005	<p>Le MEQ devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).</p>
2006	<p>Fusillade au Collège Dawson (le 13 septembre 2006). Elle a fait deux morts, dont le tireur et une vingtaine de blessés.</p>
2007	<p>40e anniversaire des cégeps.</p>
2008	<p>Dépôt par la ministre de l'Éducation, Michelle Courchesne de deux projets de loi : sur la gouvernance des universités (projet de loi 107) et sur la gouvernance des collèges (projet de loi 110). Au menu : participation accrue des membres externes siégeant au conseil d'administration et nouvelles règles en matière de reddition de comptes.</p>
2009	<p>Consultation publique du Conseil supérieur de l'éducation sur le thème suivant : « L'accès à l'éducation et à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion ».</p>
2010	<p>L'arrivée des élèves du renouveau pédagogique au collégial.</p>

ANNEXE I : CHRONOLOGIE DES MOMENTS IMPORTANTS DANS LA VIE DU RÉSEAU COLLÉGIAL

2011	Premier gala Forces AVENIR au collégial le 7 septembre au Théâtre Capitole de Québec. Ce gala était l'occasion d'honorer des étudiantes et des étudiants pour leur engagement.
2012	Conflit étudiant du printemps 2012 nommé « Printemps Érable » qui après des mois de perturbations sociales, a pris fin en laissant de lourdes empreintes. Au total, c'est près de 60 000 cégépiennes et cégépiens qui ont dû prolonger leur session jusqu'à l'automne.
2013	Changement de gouvernement. Création du ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST), témoignant du même coup de l'ancrage des cégeps en enseignement supérieur. Quarantième anniversaire de l'ACCQ. Tenue du Sommet sur l'enseignement supérieur organisé par le MESRST
2014	50 ^e anniversaire du ministère de l'Éducation.
2015	Congrès de la fédération des cégeps: l'avenir de l'internationalisation des cégeps est un enjeu majeur pour préparer les jeunes à mieux naviguer dans cette nouvelle réalité mondiale. Changement de gouvernement (Ministre Couillard). Compressions budgétaires annoncées dans le budget du Québec 2015-2016 qui suscitent des mouvements sociaux pour manifester envers les mesures d'austérité envers le gouvernement La commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) implante le système d'assurance qualité institutionnel des collèges.
2016	Nomination de M. Charles Simard au poste de président directeur général (PDG) à l'ACCQ.
2016	Le Ministère devient le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les responsabilités du loisir et du sport sont confiées à un ministre délégué, devient MEES.
2016	Le 22 février de la même année, le nom du Ministère demeure inchangé, mais les responsabilités de l'éducation, du loisir et du sport sont confiées à un même ministre alors que celles de l'enseignement supérieur sont attribuées à une ministre.

Source : Héon, Savard, Hamel, (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (2^e éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval (1^{re} éd. 2006).

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
LA GESTION MODERNE DES ORGANISATIONS		
1.1 Frederick Winslow Taylor (1856-1915)	Ingénieur américain	Théorie de la gestion scientifique
1.2 Henry L. Gantt (1861-1919)	Ingénieur américain	La programmation des tâches
1.3 Lilian E. Gilberth (1878-1972) et Frank B. Gilberth (1868-1924)	Ingénieur de formation Ingénieur américain	Théorie physiologique des organisations
1.4 Henry Ford (1863-1947)	Ingénieur américain	Mode de production fordiste
1.5 Jean-Baptiste Godin (1817-1888)	Industriel français	Expérimentation en controverse à Taylor
1.6 Hugo Münsterberg (1863-1916)	Psychologue	Théorie des relations humaines
1.7 Mary Parker Follett (1868-1933)	Sciences politiques	Théorie des équipes de M.P. Follett
1.8 Lester Coch et John R.P. French Jr.	Ingénieurs américains	Travaux sur la résistance au changement
1.9 Henri Fayol (1841-1925)	Ingénieur français	Théorie de la gestion administrative
1.10 Max Weber (1864-1920)	Sociologue allemand	Théorie de la bureaucratie de Weber
1.11 Lyndall Fownes Urwick (1894-1983)	Industriel britannique	Théorie organisationnelle de Lyndall F. Urwick
1.12 Luther H. Gulick (1892-1993)	Droit public	Modèle organisationnel : modèle P.O.S.D.C.O.R.B
1.13 Urwick et Gulick (ci-haut)	Industriel britannique et Droit public	Théorie de la départementalisation
1.14 Chester Barnard (1886-1961)	Économiste non diplômé	Théorie managériale de Chester Barnard
LA GESTION CLASSIQUE DES ORGANISATIONS:		
L'école néo-classique des organisations		
1.15 Alfred P. Sloan (1875-1966)	Industriel américain	Concept de décentralisation
1.16 Peter F. Drucker (1909-2005)	Économiste	L'école empirique du management
1.17 Alfred D. Chandler (1918-2007)	Histoire du management	Théorie de Chandler

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
MANAGEMENT DES RELATIONS HUMAINES		
1.18 Robert K. Merton (1910-2003)	Sociologue américain	Critique de la théorie de la bureaucratie
1.19 Philip Selznick (1919-2010)	Sociologue américain	Théorie de l'organisation
1.20 Alvin W. Gouldner (1920-1980)	Sociologue américain	Modèle de bureaucratie industrielle
1.21 Peter M. Blau (1918-2002)	Sociologue américain	Dynamique de la bureaucratie
1.22 Michel Crozier (1922-0000)	Sociologue américain	Analyse stratégique en sociologie des organisations
1.23 George Elton Mayo (1880-1949)	Psychologue américain	Théorie des relations humaines
LES STYLES DE DIRECTION ET LE MANAGEMENT DES GROUPES ET DES ÉQUIPES		
1.24 Kurt Lewin (1890-1947)	Philosophe allemand	Théorie du champ / Dynamique de groupe
1.25 Douglas Mc Gregor (1906-1964)	Psychologue américain	Théorie de management /Théorie X /Théorie Y
1.26 Rensis Likert (1903-1981)	Psychologue américain	Principes des styles de direction et de management
1.27 Robert R. Blake et Jane S. Mouton (1969)	Médecin et psychologue	Les deux dimensions du management
1.28 B. Tannenbaum et W. Schmidt (1973)	Auteurs américains	Théorie des styles de direction de B. Tannenbaum et W. Schmidt
1.29 Warren Bennis (1925-0000)	Management d'entreprise	Théorie du leadership de W. Bennis
LES THÉORIES DE LA MOTIVATION ET LA QUESTION DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN DANS L'ORGANISATION		
1.30 H. A. Maslow (1908-1970)	Psychologue américain	Théorie des besoins et des motivations de Maslow
1.31 Clayton Paul Alderfer (1940-0000)	Psychologue	Théorie ESC (existence, sociabilité, croissance)
1.32 Frederick Herzberg (1923-2000)	Psychologue clinicien	Théorie des deux facteurs (motivation humaine)
1.33 Victor Vroom (1932-0000)	Théoricien de la motivation	Théorie des attentes /Théorie V.I.E

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
1.34 John Stacey Adams (1963)	Théoricien de la motivation	Théorie de l'équité de J. Adams
1.35 David C. McClelland (1917-1998)	Psychologue américain	Théorie de la motivation par réalisation d'objectifs
1.36 Chris Argyris (1923-0000)	Psychologue industriel	Théories des apprentissages
1.37 Chris Argyris et D. Schön (1930-1997)	Pédagogue anglo-saxon	Théorie de l'apprentissage organisationnel
LES THÉORIES MANAGÉRIALES DES ORGANISATIONS		
1.38 Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972)	Docteur en biologie	Théorie générale des systèmes
1.39 Jay W. Forrester (1918-0000)	Théoricien des systèmes	Théorie des flux
1.40 P. Tabatoni, P. Jarniou, Y. Dupuy (1975)	Discipline inconnue	L'entreprise, un système de gestion
LES THÉORIES DE LA CONTINGENCE STRUCTURELLE		
1.41 T. Burns et G. Stalker (1963)	Discipline inconnue	Modèle d'analyse des organisations
1.42 Paul Lawrence et Jay Lorsch (1967)	Management (É.-U.)	Théorie relativiste des organisations/ Théorie de la contingence
1.43 Joan Woodward (1916-1971)	Sociologue industriel (Londres)	Théorie des organisations /Typologie de Woodward
1.44 Charles Bryce Perrow (1925-0000)	Sociologue de l'entreprise (É.-U.)	La typologie des organisations (1970)
1.45 Henry Mintzberg (1939-0000)	Management (Canada)	Théories des organisations
DE L'APPROCHE SOCIOTECHNIQUE AU DÉVELOPPEMENT DES ORGANISATIONS		
1.46 Frederick Edmund Emery et Eric Trist (1969)	Psychosociologues (Londres)	Les fondements de l'école sociotechnique
1.47 Warren Bennis et Richard Beckhard (1969)	Professeurs en management (É.-U.)	Théorie du développement organisationnel
LA THÉORIE DE LA DÉCISION		
Chaque modèle repose sur plusieurs théories de la décision		
1.48 Igor H. Ansoff (1918-2002)	Professeur en management (É.-U.)	Théorie de la décision

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
1.49 Learned, Christensen, Andrews et Guth (1969)	Professeurs (É.-U.)	Modèle de Harvard
1.50 Herbert A. Simon (1916-0000)	Économiste, sociologue américain	Théorie de la rationalité limitée
1.51 Richard M. Cyert, James G. March (1963)	Économistes américains/Science	Théorie comportementale de la firme
1.52 Charles Lindblom (1959)	Politologue	Modèle politique de la décision
1.53 J.G. March, M.D. Cohen, J.P. Olson (1972)	Politologue américain	Théorie de la poubelle ou <i>Garbage Can Theory</i>
LES NOUVELLES THÉORIES ÉCONOMIQUES DE L'ENTREPRISE		
1.54 Adolf Berle et Gardiner Means (1932)	Économistes	Théorie de l'entreprise managériale de Berle et Means
1.55 Michaël Jenson, William Meckling (1976)	Économiste américain	Théorie de l'agence
1.56 Ronald Coase (1937)	Économiste britannique	Théorie de la nature de la firme de R. Coase
1.57 Oliver E. Williamson (1975)	Économiste américain	Théorie des coûts de transaction de O.E. Williamson
1.58 Armen Alchian, Harold Demsetz (1972)	Économistes américains	Théorie des droits de propriété de Alchiam et Demsetz
1.59 Sidney Winter, Richard Nelson (1985)	Économistes américains	Théorie évolutionniste de la firme de Nelson et Winter
LES APPROCHES CONTEMPORAINES DU MANAGEMENT		
Les approches sociologiques des organisations		
1.60 Michel Crozier, Erhard Friedberg (1977)	Sociologues français	L'analyse stratégique des organisations de M. Crozier et E. Friedberg
1.61 Jean-Daniel Reynaud (1989)	Sociologues français	Théorie de la régulation conjointe de J.-D. Reynaud
1.62 Renaud Sainsaulieu (1977)	Sociologues français	Concept de l'identité au travail
1.63 L. Boltanski et L. Thévenot (1987)	Sociologues français/économiste	Théorie sociologique des conventions
1.64 Michel Callon et Bruno Latour (1980)	Sociologues français	Théorie de la traduction du Centre de Sociologie de l'Innovation

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
1.65 Philippe Bernoux (1985)	Sociologues français	Théorie des logiques d'action de P. Bernoux
1.66 Antony Giddens (1984)	Sociologue britannique	Théorie de la structuration de A. Giddens
Les approches psychosociologiques des organisations		
1.67 Eugène Enriquez (1992)	Sociologue français	Théorie analytique à l'analyse des organisations
1.68 Maurice Thévenet (1992)	Professeur en management, français	Théorie de l'implication
1.69 L. Festinger (1919-1989)	Psychosociologue américain	Théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1962)
1.70 Kiesler, Joule et Beauvois (2000)	Professeurs en psychologie sociale	Théorie de l'engagement
LES THÉORIES ORGANISATIONNELLES CONTEMPORAINES		
1.71 Henri Savall (1974))	Économiste, science de la gestion	Théorie socioéconomique des organisations / Théorie des coûts cachés
1.72 Philippe Zarifian (1996)	Sociologue français	Théorie de l'organisation qualifiante
1.73 Harold Garfinkel (1917-2011)	Sociologue américain	L'ethnométhodologie: approche originale et novatrice du management
1.74 Nils Brunsson (1986)	Management (Suède)	Modèle de l'hypocrisie organisationnelle
1.75 G. Lipovetsky (2004)	Philosophe français	Hypermodernité et management des hommes
MANAGEMENT ET LEADERSHIP:VERS UN NÉOMANAGEMENT		
Le management est dépassé		
1.76 Gary Hamel (2007)	Professeur de management	Management 2.0 (Management du futur)
1.77 Henry Mintzberg (2011)	Professeur de management	Modèle de management de Mintzberg: l'oeuf de Mintzberg
LA THÉORIE DE L'INTERVENTION EN MANAGEMENT		
1.78 Edgar H.Schein (1969)	Professeur de management	Approche de l'intervention: recherche intervention
1.79 Karl E.Weick (1979)	Professeur de management	Théorie de l'enaction de Weick et le constructivisme en management

ANNEXE II
THÉORIE ET MANAGEMENT DES ORGANISATIONS

AUTEUR / ÉPOQUE	DISCIPLINE	THÉORIE OU MODÈLE
1.80 Jacques Girin (1986)	Chercheur en sciences de gestion	Approche de la recherche-intervention
1.81 George E. Mayo (1880-1949)	Professeur de psychologie industrielle	Recherche-intervention en management
1.82 George Devereux (1908-1985)	Psychanalyste et ethnologue	Concepts de transfert et de contre-transfert
LE MANAGEMENT DES ORGANISATIONS PAR L'EXEMPLE: LE CAS IBM		
1.83 Tom Peters, Robert Waterman	Consultants en management	Études de cas
AUTRES THÉORIES OU MODÈLES D'INFLUENCE CONTEMPORAINS		
1.84 Camille Carrier, Sylvie Gélinas (2011)	Sciences de la gestion	Créativité et Gestion
1.85 Howard Gardner (2010)	Psychologue de développement	Théorie des intelligences multiples
1.86 Daniel Goleman (1996)	Psychologue américain	Intelligence émotionnelle
1.87 Daniel Goleman (2006)	Psychologue américain	Intelligence relationnelle
1.88 Robert J. Sternberg (2007)	Psychologue américain	Intelligence à succès (créative)
1.89 Peter Senge, et al. (1999)	Management	Les six intelligences
1.90 Henry Mintzberg (2010)	Théoricien des organisations	L'œuf de Mintzberg
1.91 Johannes von Neumann, Morgenstern (1944)	Économistes	Théorie des jeux
1.92 William E. «Ned Herrmann»	Management	Modèle des préférences cérébrales
1.93 Jacques Fradin (2007)	Docteur en médecine	L'approche neurocognitive et comportementale
1.94 Shoji Shiba, Martine Morel (2007)	Management	Le <i>breakthrough management</i> (BT)

ANNEXE III - LES PRINCIPAUX MODÈLES DE L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE ET LEURS COMPOSANTES

Modèle de l'Intelligence émotionnelle	Description des composantes										
Composantes communes des trois premiers modèles <ul style="list-style-type: none"> • Interpersonnelle et intrapersonnelle • Perception et compréhension de ses émotions • Autogestion de ses émotions ou régulation de ses émotions • Empathie et compréhension des sentiments ressentis par autrui • Aptitudes à faire face aux problèmes personnels et interpersonnels ainsi qu'aux exigences et aux changements organisationnels • Aptitude à produire des effets positifs et à s'automotiver 											
Modèle de Mayer et Salovey (1990, 1997) - L'IE est envisagée comme un construit hiérarchique - Émerge de la littérature académique et managériale - L'IE est décrite comme une intelligence mixte, composée d'une habileté cognitive et de traits de personnalité (Bobot, 2010)	1) La perception et l'évaluation verbales et non verbales des émotions 2) La capacité d'intégration et d'assimilation des émotions pour faciliter et améliorer les processus cognitifs et perceptuels 3) La connaissance du domaine des émotions: compréhension de leurs mécanismes, de leurs causes et de leurs conséquences 4) La gestion de ses propres émotions et de celles des autres										
Modèle de Bar-On (1997) - Ensemble d'aptitudes, de compétences et d'habiletés non cognitives qui influencent la capacité de l'individu à s'adapter	Les compétences intrapersonnelles Les compétences interpersonnelles L'adaptabilité La gestion du stress L'humeur générale										
Modèle de Goleman (1995, 1997, 2002, 2010) - Manifestation concrète de certaines compétences pour être efficace au travail - (1995) Modèle 5 sphères (2002) Modèle 4 sphères	<table border="0"> <tr> <td>1) La conscience de soi</td> <td>1) La conscience de soi</td> </tr> <tr> <td>2) L'autorégulation</td> <td>2) La gestion de soi</td> </tr> <tr> <td>3) La motivation</td> <td>3) La conscience des autres</td> </tr> <tr> <td>4) L'empathie</td> <td>4) La gestion des relations</td> </tr> <tr> <td>5) Les compétences sociales</td> <td>(Goleman, Boyatzis, Mckee, 2002, 2010)</td> </tr> </table>	1) La conscience de soi	1) La conscience de soi	2) L'autorégulation	2) La gestion de soi	3) La motivation	3) La conscience des autres	4) L'empathie	4) La gestion des relations	5) Les compétences sociales	(Goleman, Boyatzis, Mckee, 2002, 2010)
1) La conscience de soi	1) La conscience de soi										
2) L'autorégulation	2) La gestion de soi										
3) La motivation	3) La conscience des autres										
4) L'empathie	4) La gestion des relations										
5) Les compétences sociales	(Goleman, Boyatzis, Mckee, 2002, 2010)										
Modèle de Weisinger (2013) - Les composantes de l'IE nous permettent d'acquérir certaines compétences et habiletés, qui constituent le fondement de notre IE en milieu de travail	L'aptitude à percevoir, à évaluer et à exprimer des émotions avec précision L'aptitude à faire naître des sentiments, au besoin L'aptitude à comprendre les émotions qui s'en dégagent L'aptitude à gérer ses émotions pour favoriser le développement affectif et intellectuel										

Synthèse provenant de diverses études : Bar-On (1997), Bobot (2010), Goleman (1995, 1997, 2002, 2010), Mayer et Salovey (1990, 1997), Weisinger (2013).

ANNEXE IV
DÉFINITION DE L'ÉMOTION SELON L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Types d'approches Familles d'émotion	Définition et caractéristiques de l'émotion	Chercheurs représentatifs
<p>Approche darwinienne (Charles Darwin, 1872)</p>	<p>- Les émotions sont des mécanismes adaptatifs issus de l'évolution. Elle insiste sur l'expression des émotions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Six émotions fondamentales : joie, tristesse, peur, dégoût, colère, surprise <p>- Darwin établit un lien général entre les émotions humaines et les réactions instinctives et affectives correspondantes qu'on peut observer dans le règne animal (Vygotski, Brossard et Anokhina, 2011, p. 124)</p>	<p>Charles Darwin (1872) Plutchik (1984) Paul Ekman (1972) Alan Fridlund (1994) Joseph Ledoux (1996)</p>
<p>Approche jamésienne (William James, 1884)</p> <p>- Les composantes des émotions sont les changements physiologiques</p>	<p>- Définit les émotions en fonction des changements corporels. Le corps est central à l'émotion.</p> <p>- Le processus émotionnel se déroule ainsi: on aperçoit l'ours, on se met à courir, et donc on a peur.</p> <p>- La perception des changements corporels constitue l'émotion, celle-ci étant conçue en tant qu'expérience subjective. Les émotions représentent donc des expériences conscientes provoquées par des changements d'état physiologique. La suppression de l'expression d'une émotion supprime également l'émotion.</p>	<p>William James (1884), Lange (1885) Schachter et Singer (1962) Worchel et Teddlie (1976) Kenrick et Johnson (1979) Stemmler et Wacker (2010)</p>
<p>Approche constructiviste</p>	<p>- Perspective postmoderne qui se concentre sur les aspects sociétaux des émotions, définissant ces dernières en tant que construits ou rôles sociaux à des fins sociales.</p> <p>- Les émotions sont principalement déterminées par la culture en vigueur à une époque donnée et contribueraient à la régulation des échanges entre les individus.</p>	<p>Averill (1980) Armon-Jones (1986) Lutz et White (1986) Wierzbicka (1994)</p>

ANNEXE IV
DÉFINITION DE L'ÉMOTION SELON L'APPROCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE

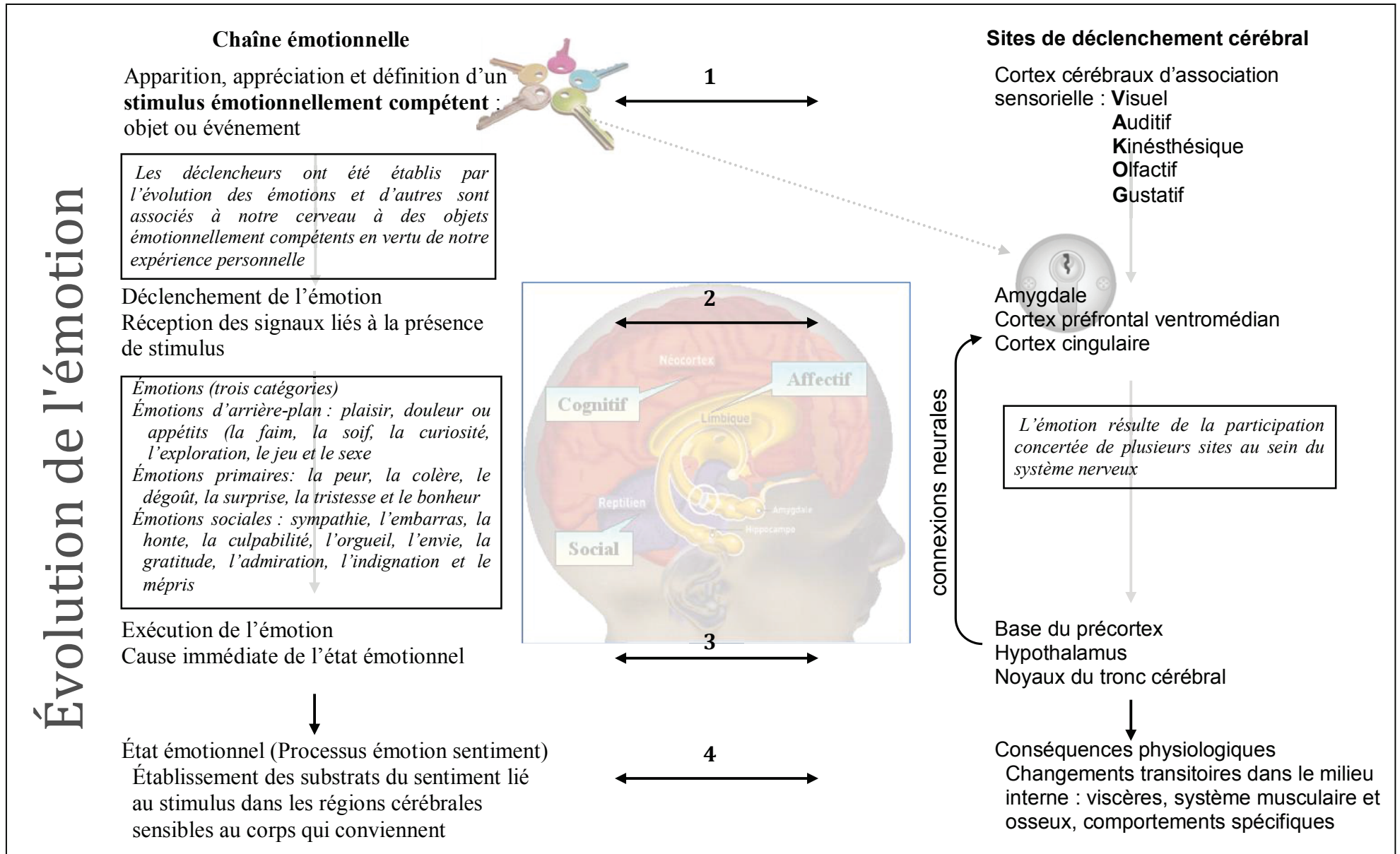
Types d'approches Familles d'émotion	Définition et caractéristiques de l'émotion	Chercheurs représentatifs
<p>Approche cognitive Conceptualise les émotions comme étant fondées sur des évaluations cognitives intuitives, les <i>appraisals</i>⁹⁶</p>	<p>Les émotions peuvent être définies comme des états relationnels, de courte durée, basés sur une interprétation individuelle des événements, préparant l'organisme à l'action, communiquant cette intention d'action et étant accompagnés par des changements physiologiques ainsi que par une expérience subjective.</p> <p><u>Composantes des émotions</u> : cinq fonctions (Scherer, 2001)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les pensées suscitées par la situation 2. Les modifications biologiques, dont les modifications neuronales, physiologiques et neurovégétatives 3. Les tendances à l'action 4. Les modifications expressives et comportementales 5. L'expérience subjective 	<p>Arnold (1960) « <i>théorie moderne des appraisals</i> » ; Lazarus (1964), « <i>modèle de stress et de gestion</i> » ; Frijda (1989) ; Oatley et Jonhson-Laird (1987) ; Ortony, Clore et Collins (1988) ; Roseman (1984) ; Scherer (1984) ; Smith et Elsworth (1985), tous ont formulé indépendamment des « <i>théories des appraisals émotionnels</i> ». Bien soutenu sur le plan empirique</p>
<p>Neurosciences affectives⁹⁷ La perspective en neurosciences insiste sur les bases neurologiques des émotions. Elle cherche entre autres à déterminer les substrats neuronaux responsables des variations interindividuelles sur le plan des processus émotionnels, qu'ils soient normaux ou pathologiques.</p>	<p>Les neurosciences affectives tentent d'isoler les substrats neuronaux impliqués au sein des processus émotionnels : « les émotions constituent un système adaptatif et il existe un continuum direct entre les émotions animales et les émotions humaines ».</p>	<p>McLean (1973) Damasio (1994) « <i>marqueurs somatiques</i> » LeDoux (1996) ; J.S. Morris, Öhmann et Dolan (1996) ; Panksepp (1998) ; Harmon-Jones, Gable et Peterson (2010)</p>

Synthèse provenant : Descôteaux, J., Brault-Labbé, A., Guay, F., Hess, U., Lecours, S., Litalien, D., Renaud-Dubé, A. et al. (2011). *Motivation et émotion : Fonctionnement individuel et interpersonnel*. Québec : Éditions CEC.

⁹⁶ Un *appraisal* consiste en l'évaluation d'un stimulus en fonction d'un critère donné. Ex. Ce qu'il vient d'arriver est-il positif ou négatif? Les appraisals sont liés à la perception subjective des stimuli et non à leurs caractéristiques objectives (Frijda, Kuipers et Ter Shure, 1989).

⁹⁷ La neuroscience affective est la sous-discipline de la science biocomportementale qui examine les bases neuronales sous-jacentes à l'humeur et aux émotions (Davidson, Pizzagalli, Nitschke et Kalin, 2009 ; p. 8 ; traduction libre dans Descôteaux et al. 2011).

ANNEXE V
DIAGRAMME DES PRINCIPALES ÉTAPES DU PROCESSUS ÉMOTIONNEL



Source : Damasio, A. R. (2003, 2005). *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Éditions Odile.

ANNEXE VI
LE CONCEPT DE COMPÉTENCE VERS LA GESTION D'UN CÉGEP

<p style="text-align: center;">Compétences (Dejoux, 2013, p. 14) La compétence se définit autour de différentes catégories, qui peuvent être nommées « compétences », suffisamment complémentaires et polyvalentes pour intégrer toutes les spécificités des métiers de l'entreprise. Ex. compétences managériales: leadership, courage managérial, délégation, compréhension de l'entreprise.</p>	<p style="text-align: center;">Compétences managériales du XXI^e siècle (Mintzberg, 2010)</p>	<p style="text-align: center;">Compétences professionnelles pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial (ACCQ, 2013b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre axes principaux • Huit compétences
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences « savoirs » connaissances théoriques, connaissances à posséder, savoirs déclaratifs. Renvoient, aux savoirs essentiels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences personnelles <ul style="list-style-type: none"> - L'autogestion interne (la réflexion, la réflexion stratégique) - L'autogestion externe (le temps, l'information, le stress, la carrière) - La programmation (la priorisation, gestion du temps) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique et conduite professionnelles <ol style="list-style-type: none"> 1. Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement 2. Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences « savoir-faire » aptitudes pratiques, capacités à maîtriser quelque chose. Renvoient à des savoir-faire manuels ou expérientiels. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences interpersonnelles <ul style="list-style-type: none"> - Direction de personnes, de groupe et de l'organisation - L'administration (organisation, ressources, délégation, systématisation, évaluation, etc.) - Liaison de l'organisation (réseautage, représentation, promotion, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion administrative <ol style="list-style-type: none"> 3. Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles 4. Analyser et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue.

ANNEXE VI
LE CONCEPT DE COMPÉTENCE VERS LA GESTION D'UN CÉGEP

<p style="text-align: center;">Compétences (Dejoux, 2013, p. 14).</p>	<p style="text-align: center;">Compétences managériales du XXI^e siècle (Mintzberg, 2010)</p>	<p style="text-align: center;">Compétences professionnelles pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial (ACCQ, 2013<i>b</i>)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences « savoir-être » ou compétences comportementales ou interpersonnelles : aptitudes sociales, comportements innés ou acquis, capacités d'intégration dans des réseaux relationnels. Cette compétence est prisée particulièrement en management. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences informationnelles <ul style="list-style-type: none"> - Communication orale (écoute, entrevue, élocution, etc.) - Communication non verbale (vision, intelligence perceptive, intelligence viscérale, etc.) - Analyse (traitement de données, modélisation, mesure, évaluation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement collégial <ol style="list-style-type: none"> 5. Orienter ses actions à l'intérieur de cadres légaux et réglementaires 6. Exécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences émotionnelles conscience de soi, maîtrise de soi, conscience sociale, gestion des relations avec les autres. Cette compétence mise en avant par Salovey et Mayer (1990) est déterminante pour la réussite individuelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences liées à l'action <ul style="list-style-type: none"> - Conception (planification, créativité, vision) - Mobilisation (gestion de projets, négociation, politique, gestion du changement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des personnes et des équipes <ol style="list-style-type: none"> 7. Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence 8. Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences « savoir résoudre » capacités cognitives, savoir associer, posséder des capacités à combiner des connaissances et des expériences, être capable de développer des stratégies mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences interpersonnelles chez un gestionnaire (huit) (Dejoux, 2013) <ul style="list-style-type: none"> - Gestion des équipes de travail - Vitalité et résistance au stress - Communication - Éthique et valeurs - Souplesse du comportement - Confiance en soi 	

Synthèse provenant de diverses études: Dejoux (2013) ; Mintzberg (2010) ; ACCQ (2010, 2013*b*).

ANNEXE VII : LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES AU COLLÉGIAL



Source: ACCQ (2010). *Rapport du comité d'élaboration du Diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion des personnes et des organisations d'enseignement*. Québec : ACCQ et Université Laval. Septembre 2010 (p. 5).

ANNEXE VIII : LES CATÉGORIES DE COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL

Les compétences requises pour la gestion dans un établissement d'enseignement collégial	Les compétences transversales
<p>1. Pratique et conduite professionnelles</p> <p>1.1 Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement.</p> <p>1.2 Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive.</p>	<p>1) Éthique : Habiletés relevant du « sens moral » du gestionnaire qui l'amènent à poursuivre le bien commun et à assurer le bien-vivre ensemble, à l'intérieur d'une culture de gestion empreinte de transparence, d'impartialité et de responsabilité.</p> <p>2) Communication : Habiletés en « traitement et diffusion de l'information » du gestionnaire qui l'amènent, par exemple, à expliquer, diffuser, énoncer, vulgariser, faire comprendre, faire connaître.</p> <p>3) Collaboration : Habiletés « relationnelles » du gestionnaire qui l'amènent à privilégier la mise en place de conditions favorables à la collaboration.</p> <p>4) Leadership : Habiletés dans ses relations avec les personnes, les groupes et l'organisation dans un environnement complexe et dégage une vision systémique des enjeux, se positionne stratégiquement.</p> <p>5) Sens politique : Mobiliser les individus et les groupes autour de la mission et des défis qui s'y rattachent. Est à l'affût et crée des partenariats influents et efficaces.</p> <p>6) Regard critique : habiletés « analytiques et synthétiques » du gestionnaire qui l'amènent, par exemple, à mettre en place des mécanismes d'analyse et de suivi visant à réduire l'écart entre les résultats attendus et ceux atteints.</p> <p>7) Pratique réflexive : Il s'agit d'un jugement de la personne sur ce qu'elle peut faire ou ne pas faire dans telle ou telle situation et avec les ressources qui sont à sa disponibilité (Le Boterf, 2013, p. 149).</p>
<p>2. Gestion administrative</p> <p>2.1 Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles.</p> <p>2.2 Analyser et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue.</p>	
<p>3. Environnement collégial</p> <p>3.1. Orienter ses actions à l'intérieur de cadres légaux et réglementaires.</p> <p>3.2 Exécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial.</p>	
<p>4. Gestion des personnes et des équipes</p> <p>4.1 Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence.</p> <p>4.2 Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence.</p>	

ANNEXE IX : DIFFÉRENCIATION MÉTHODOLOGIQUE DES RÉCITS

	Définitions et caractéristiques	Avantages	Limites méthodologiques
<p>Histoire de vie Introduit à la fin du XIX^e siècle, travaux de l'École de Chicago (1892)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire de vie est définie [...] comme une recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience (Pineau et Le Grand, 2002, p. 3). 	<ul style="list-style-type: none"> • Est conçue à la fois comme approche de recherche, mais également comme pratique de formation [...], ne vise pas seulement la théorisation de pratiques empiriques, mais l'articulation dialectique des deux pôles : pratique et théorique (Pineau et Le Grand, 2002, p. 18). • Les histoires de vie sont une clé de compréhension des faits sociaux (Robin, 1997). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'histoire de vie est un intertexte: elle se situe entre le souvenir de l'auteur, la cohérence qu'il a besoin de donner à son existence, l'image de son existence qu'il souhaite projeter, et les justifications de ses actes qu'il désire présenter aux autres, le tout dans un contexte donné. Ces récits ne sont pas les témoins fidèles de ce qui a été vécu par leurs auteurs (Van der Maren, 2014, p. 193).
<p>Récit de vie Introduit par Bertaux en 1970</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En sciences sociales, le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif. C'est un entretien au cours duquel un chercheur demande à une personne dénommée sujet, de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue (Bertaux, 2010, p. 10). • Le récit de vie est « une analyse d'un récit par un auteur sur des événements qu'il a vécus. Le discours est provoqué par le chercheur. L'acteur reste libre de la formulation des faits et des interprétations qu'il en donne. La subjectivité est donc inévitable, mais si elle est connue, le chercheur la gère » (Wacheux, 1996, p. 127). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'intérêt de cette méthodologie de recherche est le rapport de proximité entre l'acteur et le chercheur qui permet d'étudier l'action dans la durée (Bertaux, 2010). • Est d'un intérêt considérable pour les chercheurs qui s'intéresse à une catégorie particulière (une profession, les cadres, les travailleurs d'un certain âge, etc.) puis est fort intéressant pour l'étude de situations professionnelles (Chanlat, 2005). • La méthode des récits de vie, en s'attachant à faire émerger des expériences vécues en contexte peut être un instrument méthodologique approprié pour rendre compte de récits de pratique, autrement dit, pour rendre compte de ce que Bertaux appelle l'action en situation (Chanlat, 2005, p. 164). • Le récit peut-être complètement construit en interaction entre l'enquêteur et l'informateur (Van der Maren, 2014, p. 192) 	<ul style="list-style-type: none"> • D'après Wacheux (1996), l'accès au réel ne peut pas se restreindre à l'enregistrement de récits de vie ou de récits de pratique parce que les problématisations en gestion dépendent de l'environnement professionnel.

ANNEXE IX : DIFFÉRENCIATION MÉTHODOLOGIQUE DES RÉCITS

	Définitions et caractéristiques	Avantages	Limites méthodologiques
Récit de pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Les histoires de vie ou récits de pratique sont généralement des récits construits par un informateur aux fins de la recherche, à la demande de l'enquêteur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières (Van der Maren, 2014, p. 192). • Le récit de pratique, approche qui découle des histoires de vie est selon Pineau et Le Grand (2002) « un axe de réflexion épistémologique et méthodologique ainsi qu'un mouvement de pratiques sociales de recherche et de formation » (p. 104). • La méthode de récit de pratiques [...] consiste à recueillir des “petits faits” de la vie ordinaire en se concentrant sur l'expérience du sujet [...] et se construit sur la base d'une focalisation thématique et temporelle (Kohn, Callu, Famery, Abdat, 1991, p. 13). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le recours à des méthodes de terrain telles que le récit de pratique, l'entretien narratif ou l'observation permettent d'accéder à l'expérience vécue par les acteurs en situation professionnelle, à reconstruire l'histoire et à rendre intelligible des comportements qui le sont difficilement par les méthodes quantitatives (Chanlat, 2000). • La méthode des récits de vie ou récits de pratique peut faire partie de « l'arsenal méthodologique du chercheur en gestion » d'autant plus que la gestion est considérée comme une pratique sociale, ainsi « qu'une bonne partie de la recherche tourne autour de récits de pratique en situation et que notre époque semble développer un intérêt croissant envers de telles méthodologies » (Chanlat, 2005, p. 172). • Par les récits de pratiques, on cherche à reconstruire la logique de production de ces pratiques par les rapports sociaux (Bertaux, 1976, p. 206). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les histoires de vie et les récits de pratique, « il est essentiel que les narrateurs soient choisis en fonction de leur participation à des situations en rapport avec l'objet de recherche » (Van der Maren, 2014, p. 193). • L'édition des histoires de vie est confrontée au problème rédactionnel du respect de l'anonymat, non seulement du sujet autour de la narration, mais aussi de son contexte avec les personnages qui y ont été impliqués (Van der Maren, 2014, p. 193).
Récit de pratique professionnelle ou Récit de vie professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Sous l'influence de Bourdieu, notamment, les pratiques sont entendues et rapportées à l'action. À l'heure actuelle, les pratiques font plus souvent référence aux pratiques professionnelles (Galasso-Chaudet, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> • La mise en œuvre d'une démarche du récit de vie professionnelle est en soi une forme d'institutionnalisation, car elle s'associe à une tradition méthodologique et à une approche épistémologique (Pineau et Le Grand, 2002). • Les pratiques sont observables et dans ces conditions, elles permettent non pas d'apporter la preuve (par l'analyse des données), mais d'élucider dans le sens de décrire, de clarifier (Galasso-Chaudet, 2013, p. 201). 	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a plusieurs limites techniques dont l'accès au terrain, la légitimité de la personne enquêtrice est rapidement questionnée et l'échantillon est nécessairement quantitativement très limité (Joyeau, Robert-Demontrond, Schmidt, 2010).

Tableau qui s'inspire des modèles théoriques de : Bertaux (1980, 2010) ; Pineau et Le Grand (2002) ; Van der Maren (2014) ; Wacheux (1996).

ANNEXE X : REPÈRES SUR LE RÉCIT DE PRATIQUE VERS LE REDEPP

Définitions et objectifs	Objets de conduite	Conditions	Techniques	Régulation
<p>Le REDEPP, approche biographique, suppose d'analyser et de comprendre les situations à partir du vécu professionnel des individus par la verbalisation de la situation professionnelle, de la verbalisation des actions et de la verbalisation du vécu émotionnel.</p> <p>De plus un projet de recherche, par la méthode biographique, aura donc la volonté de connaître les faits humains à partir de trois dimensions :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) par la situation elle-même, comme une description d'états sociaux ou de relations sociales à un instant donné ; 2) par les évolutions sociales, provoquées ou naturelles, comme une évaluation d'écarts entre deux moments de l'histoire ; 3) par les mobiles d'actions des acteurs, comme une explication d'un système complexe de croyances, d'identités, dans un contexte particulier (Wacheux, 1996, p. 129). 	<p>Le récit est construit par un informateur aux fins de la recherche et porte sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières, à la demande de l'enquêteur.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le récit peut s'enregistrer dans un cadre détendu. 2) Il se poursuit par une interaction familière, qui permet des interruptions et même des interrogations en cours de verbalisation. 3) Cependant, l'interaction doit être contrôlée et limitée aux interventions nécessaires à la compréhension du sens des mots et du récit (Van der Maren, 2014) et touchant la problématique théorique de recherche (Pailot, 2003). 4) L'émotion est considérée, car fait partie de l'action. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Être dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue (Vermersch, 2014). 2) Faire référence à des situations professionnelles qui semblent mobiliser les compétences émotionnelles (Vermersch, 2014). <p>Les sept étapes méthodologiques du récit de pratique professionnelle concernant la problématique théorique de recherche selon la démarche de Bertaux (1980).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qui interroger ? 2) Combien de personnes ? La taille de l'échantillon. 3) L'entretien sera-t-il directif ou non directif ? 4) S'agit-il de récits complets ou incomplets ? 5) Comment s'effectuera la transcription ? 6) Comment les données seront-elles analysées ? 7) Comment les résultats seront-ils publiés ? 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Amorcer la question introductive : « Je voudrais que vous me racontiez comment s'est passée votre semaine ». La question de départ doit orienter la discussion afin de répondre à notre question de recherche « Comment les directrices et les directeurs généraux du réseau collégial exercent-ils leurs compétences émotionnelles en situation professionnelle ». 2) Guider l'évocation en tenant compte des axes de compétences des cadres du réseau collégial : <ul style="list-style-type: none"> • pratique et conduite professionnelles ; • gestion administrative ; environnement collégial ; • gestion des personnes et des équipes (ACCQ, 2013b, p. 3) et du cadre théorique soit le modèle de l'agir avec compétence de Le Boterf (2013) et le concept de l'intelligence émotionnelle de Salovey et Mayer (1990) 3) Questionner l'implicite linguistique 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Élaborer un prétest sous forme d'aide-mémoire construit en tenant compte des axes de compétences et le cadre théorique. 2) Effectuer un premier entretien avec un sujet. 3) Procéder à la transcription de l'entretien puis prévoir la lecture par le narrateur. 4) Effectuer l'interanalyse des données discursives. Au besoin, mettre en rapport des documents institutionnels, notes du chercheur ou journal de terrain. 5) Améliorer l'aide-mémoire, suite aux observations de la première interanalyse des données discursives. 6) Effectuer une prochaine entrevue avec un autre sujet, et reprise des opérations subséquentes, jusqu'à la fin de l'échantillon. 7) Procéder à l'analyse aux fins de recherche en regard du cadre théorique (Daneau, 1988 ; Pineau et Le Grand, 2002).

Tableau qui s'inspire des modèles théoriques de : Bertaux (1980, 2010) ; Pineau et Le Grand (2002) ; Vermersch (2014) ; Van der Maren (2014) ; Wacheux (1996).

ANNEXE XI : REPÈRES SUR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION (EdE)

Définitions et objectifs	Objets de conduite	Conditions	Techniques	Régulation
<p>L'entretien d'explicitation est composé d'un ensemble de techniques qui visent à permettre au formateur ou à tout professionnel de :</p> <p>1) s'informer En particulier sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, dans un but de recherche, de soutien ou de remédiation pédagogique, de perfectionnement ou d'entraînement, de bilan, d'orientation ;</p> <p>2) aider l'autre à s'auto-informer Pédagogie de la prise de conscience, aide à l'appropriation de l'expérience, complément de la pédagogie des situations ;</p> <p>3) former l'autre à s'auto-informer Pédagogie du fonctionnement métacognitif.</p>	<p>L'EdE est focalisé sur la mise en mots a posteriori de l'action.</p> <p>1) L'action plutôt que l'émotion.</p> <p>2) La dimension vécue, singulière de l'action plutôt que ses aspects conceptuels, généralisant, schématiques ou ses aspects imaginaires créatifs.</p> <p>3) Dimension procédurale de l'action plutôt que les seuls aspects déclaratifs ou les aspects intentionnels.</p> <p>4) Dimension implicite et prérefléchie de l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'action est une connaissance autonome ; • l'action est opaque à celui-là même qui l'accomplit ; • dans toute action, il y a un savoir pratique prérefléchi. <p>5) L'action est une source privilégiée d'information sur les aspects fonctionnels de la cognition.</p>	<p>1) Être dans le domaine de la verbalisation de l'action vécue.</p> <p>2) Faire référence à une tâche réelle et spécifiée.</p> <p>3) Focaliser sur l'action plutôt que sur le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions, les commentaires.</p> <p>4) Subordonner les aspects déclaratifs et intentionnels de l'action au procédural.</p> <p>5) Vérifier que, au moment où il s'exprime, l'interviewé est en évocation du vécu ; de son action spécifiée, c'est-à-dire dans la position de parole incarnée.</p> <p>6) Aider à l'accès à la mémoire concrète :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne pas solliciter la mémoire consciente ; - désamorcer tout enjeu et toute tension visant un effort conscient de rappels ; - chercher l'accès sensoriel. 	<p>1) Questionner en fonction du caractère prérefléchi de l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> • éviter d'induire le conscientisé (quoi, plutôt que pourquoi) ; • questions descriptives ; • relance sur les dénégations (le prérefléchi n'est pas connu) ; • questionner les gestes (témoins du prérefléchi) ; • relances ericksonniennes et formulations vides de contenu ; • solliciter la mémoire concrète. <p>2) Questionner en fonction des propriétés de l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionner le procédural (identification, réalisation, les cycles Test-Action-Test, les cohérences causales, temporelles, logiques) • maîtriser la granularité de la description d'une action. <p>3) Guider l'évocation</p> <p>4) Questionner l'implicite linguistique (métamodèle)</p>	<p>1) Proposer un contrat de communication.</p> <p>2) Se synchroniser sur l'interviewé.</p> <p>3) Canalisation et non-directivité.</p> <p>4) Le déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • démarrer : initialiser, difficultés des premières phrases ; • poursuivre : trois fonctions, chercher, élucider, réguler • aboutir : critères de fin. <p>5) Validation Trois critères complémentaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vérité : est-ce que ce qui est dit est vrai ? • Précision : est-ce que ce qui est dit est détaillé ? • Complétude : tout a-t-il été rapporté ? <p>6) Principes éthiques : respect de la personne, des limites du rôle professionnel.</p>

ANNEXE XII

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec

BÉLANGER, Lyne, étudiante au grade de Ph. D., Université de Sherbrooke, à Sherbrooke
 étudiante au grade de docteur, Université catholique de l'Ouest, à Angers
 Faculté d'éducation, Département de la gestion de l'éducation et de la formation

Équipe de direction

Madame Suzanne Guillemette, professeure adjointe, Université de Sherbrooke

Monsieur Benoit Raveleau, professeur associé, Université catholique de l'Ouest

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de ce projet de recherche vise à comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle.

Des objectifs spécifiques de recherche en découlent, à savoir :

- repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences ;
- identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

En quoi consiste votre participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi-structurée individuelle, selon votre disponibilité et à l'endroit qui vous conviendra. Sachez que je suis disponible à me déplacer vers votre institution ou, si vous le souhaitez dans un autre lieu. La chercheuse effectue elle-même les entrevues. Votre participation à ce projet de recherche consiste à fournir des données discursives à des fins scientifiques. Lors de l'entretien, vous avez la liberté de vous exprimer sur les thèmes significatifs pour vous en lien avec l'objet de recherche. Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation d'une technique d'entretien d'explicitation permet de guider la discussion de manière à rendre accessible le sens de vos actions et de vous offrir un accompagnement tout au long de l'entretien. L'entrevue dure un peu plus d'une heure et sera enregistrée (audio) afin d'être transcrite aux fins d'analyse. La prise de note sera aussi un outil de rétention que j'utiliserai. Par la suite, vous serez invité à valider le contenu du récit. En ce sens, vous pourrez nous faire les propositions d'ajouts ou de modifications dans votre récit. Nous conviendrons ensemble des modalités quant à cette validation. Selon votre convenance, je pourrai me déplacer une deuxième fois vers votre institution ou planifier une rencontre par médium technologique.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps des rencontres à insérer à votre calendrier.

- Le temps consacré à la rencontre où a lieu l'entretien d'explicitation de pratique professionnelle qui dure un peu plus d'une heure.
- Le temps consacré à la validation du récit, c'est-à-dire à la lecture du récit (transcription de l'entretien par la chercheuse), qui peut durer un peu plus d'une heure. Au besoin, une rencontre complémentaire peut être convenue, soit en personne ou par médium technologique.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**.

- La confidentialité sera assurée en identifiant les personnes par des codes alphabétiques et numériques.
- Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur au bureau de la chercheuse ou sous fichiers électroniques avec un mot de passe.

- Les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse, et les deux directions de recherche, nommées précédemment.
- Les données seront détruites au plus tard cinq ans après le dépôt final de la thèse et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.
- Il y a lieu de préciser que ces données serviront à la thèse et que les résultats de la thèse pourront être communiqués lors d'activités scientifiques ou d'activités professionnelles, en respect de la confidentialité des participantes et des participants.

Est-il obligatoire de participer ?

Non, votre participation est totalement volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Si vous décidez de vous retirer, vous êtes prié d'aviser la chercheuse en communiquant avec elle sur son cellulaire au numéro suivant:

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques ?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. Par contre, la contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la reconnaissance des compétences émotionnelles en lien avec les particularités de votre milieu est les bénéfiques prévus :

- aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

[Signature de la chercheuse]

_____ mois 2015

Lyne Bélanger, B.Éd., M.Éd.

Étudiante au grade de Ph. D., Université de Sherbrooke, à Sherbrooke

Étudiante au grade de docteur, Université catholique de l'Ouest, à Angers

CONSENTEMENT

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « Les compétences émotionnelles exercées en situation professionnelle par les directrices et les directeurs généraux des cégeps au Québec ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- J'accepte de participer à l'entrevue d'explicitation de pratique professionnelle.*

- J'accepte de participer à la validation du récit et de convenir des modalités de validation avec la chercheuse.*

- J'accepte que les données recueillies soient utilisées aux fins de la recherche.*

- Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entretien ou autres communications subséquentes.*

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE XIII
CERTIFICAT ÉTHIQUE À LA RECHERCHE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Étude sur la mobilisation des compétences émotionnelles chez les gestionnaires du réseau collégial québécois.

Lyne Bélanger

Étudiante au doctorat, Faculté d'éducation.

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 2 juillet 2015

ANNEXE XIV**FICHE DE RENSEIGNEMENTS DE LA PARTICIPANTE OU DU PARTICIPANT**

Espace réservé	Répondant : _____
Intérêt 2 ^e entrevue <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non	

Informations personnelles

Nom : _____ Prénom : _____ Sexe : _____

Fonction de travail : _____

Nombre d'année en tant que titulaire de ce poste : _____

Nombre d'années d'expérience en éducation (incluant vos années comme cadre) : _____

Nom de formation suivie au moment de l'entrée en fonction : _____

Nom de formation qui vous semblerait importante pour la fonction de cadre : _____

Informations sur l'établissement scolaire

Adresse : _____

Téléphone : _____

Milieu (urbain, urbain ou rural) : _____

Population étudiante (nombre d'élèves) : _____

Personnel sous votre responsabilité (nombre, catégorie de personnel) : _____

Nature des services sous votre responsabilité (ex. pédagogie, vie étudiante) : _____

Nombre et nature d'immeubles sous votre responsabilité (ex. résidence étudiante, centre sportif) : _____

Description de tâches : _____

Pourriez-vous déposer un document en appui à cette description de tâches ?

ANNEXE XV
GUIDE D'EdE, AIDE-MÉMOIRE

Guide d'entretien d'explicitation « Aide-mémoire »
« La place de l'intelligence émotionnelle en situation professionnelle »

Objectif général :

comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle.

Objectifs spécifiques :

1) **repérer** les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences ;

1) **identifier** les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général.

1. Domaines de verbalisation, vers la mise en mots (Vermersch, 2014)

- Verbalisation de la situation professionnelle: la technique permet au sujet d'expliciter « une situation professionnelle qui correspond à une activité clé à laquelle sont associés un ensemble de critères de réalisation » (Le Boterf, 2013, p. 76). L'activité-clé désigne une situation professionnelle (SP) qui mobilise les compétences émotionnelles.
- Verbalisation du vécu de l'action: le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but (Vermersch, 2014).
- Verbalisation du vécu émotionnel: la technique est centrée sur le sujet vers la sphère de l'action, ce qui veut dire sur l'implication personnelle et donc la dimension émotionnelle du vécu (revécu). L'aspect relationnel « avec l'autre ». Le regard vers l'autre.

2. Thèmes pouvant être abordés lors de l'entretien qui relèvent du cadre conceptuel

Thème 1	Savoir agir
Thème 2	Vouloir agir
Thème 3	Pouvoir agir
Thème 4	Savoir agir relationnel (savoir agir émotionnel)

Question introductive

« Je souhaiterais que vous me racontiez votre semaine de travail ». Ce que je vous propose c'est

d'explorer des situations professionnelles de manière générale ; et puis d'aborder certaines situations professionnelles de nature relationnelle avec votre entourage de travail. Je vous propose de parler au présent .	
Thème 1 Savoir Agir	
SP1	Quelle est « l' action professionnelle » ou la «réussite organisationnelle dont vous êtes le plus fier ? Comment avez-vous procédé ? Ou : Qu'avez-vous su faire ? Je vous propose de parler au présent .
SP2	Cette dernière semaine, quelle est la situation professionnelle qui s'est avérée difficile à gérer ? Comment avez-vous procédé ?
SP3	Parlez-moi d'une situation professionnelle qui a nécessité un travail de collaboration avec votre personnel. Je vous propose de vous exprimer au présent .
Thème 2 Vouloir agir	
SP1	Quelles sont les politiques de ressources humaines qui favorisent le développement professionnel ? Plus précisément, comment ces politiques se traduisent-elles au sein de vos équipes ? (accompagnement, coaching, formation)
SP2	Pouvez-vous m'expliquer une situation professionnelle qui démontre un engouement ou une forte motivation chez votre personnel ?
SP3	Pouvez-vous m'expliquer une situation professionnelle qui fut difficile à gérer à cause d'un conflit relationnel, une divergence d'opinions ou une intervention difficile avec une tierce personne ? Je vous propose de vous exprimer au présent .
Thème 3 Pouvoir agir	
SP1	Parlez-moi d'une situation de contrainte qui a freiné un projet ou une activité que vous aviez à cœur pour votre cégep ?
SP2	Dans tous ces moments-là, comment avez-vous procédé pour informer le personnel ou autre personne impliquée dans le projet ?
SP3	Parlez-moi d'une situation professionnelle où vous avez été en désaccord avec votre supérieur immédiat ? Est-ce que vous auriez préféré faire autrement ? Je vous propose de vous exprimer au présent .

Thème 4 Savoir agir émotionnel (Devoir agir émotionnel)	
SP1	Expliquez-moi une situation de crise , que vous avez eu à gérer ? Quelle était l'ambiance ? Je vous propose de vous exprimer au présent .
SP2	Quelles sont les émotions des autres (de votre personnel) ou situations interpersonnelles qui vous amènent à modifier votre comportement envers eux ? Pouvez-vous me fournir un exemple ?
SP3	Quelles sont les situations professionnelles qui vous ont demandé d'utiliser des habiletés relationnelles ou si vous préférez des compétences émotionnelles ?
Questions pour fin d'entrevue	
Avez-vous d'autres choses à ajouter ou à compléter par rapport à votre semaine de travail, soit des interventions ou des événements particuliers ?	
Selon vous, y a-t-il des situations professionnelles auxquelles vous auriez pu agir autrement ?	
De façon générale, que pensez-vous de la gestion des émotions au sein de votre pratique managériale ?	
Quelle place occupent vos habiletés relationnelles ou activités de communication dans votre pratique ?	

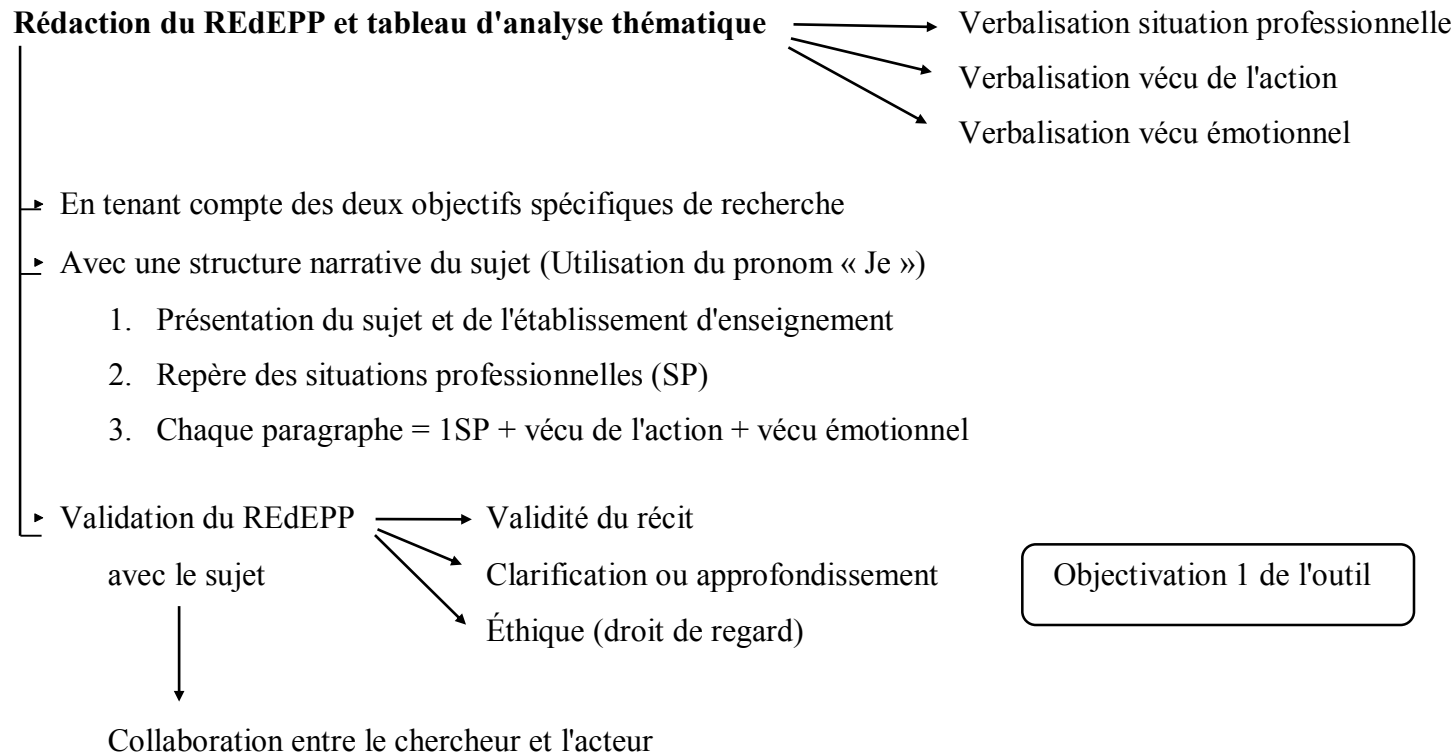
Prenez note que la question introductive relève de la méthode du récit de pratique tandis que les autres interrogations sont des exemples de question qui reflètent la technique d'entretien d'explicitation. Les vraies questions (les relances) vont émerger selon le vécu de la semaine de travail raconté par chaque directrice ou directeur général.

ANNEXE XVI
CADRE D'ANALYSE, EN QUATRE TEMPS

Transcription de l'EdE (données brutes avec code sur QDA Miner)

1^{er} temps d'analyse

Objectif: trouver du sens au discours partagé et faire des regroupements thématiques



2^e temps d'analyse

Analyse de contenu en lien avec l'objectif spécifique de recherche 1: Repérer les situations professionnelles dans lesquelles sont impliqués la directrice ou le directeur général et les classer par axe de compétences

Population de 8 sujets

Ils ont géré 10 à 15 SP chacun

Regrouper en 6 catégories de SP



Axes de compétences (ACCQ, 2013b) Compétences transversales

1 Pratique et conduite
professionnelle

2 Gestion administrative

3 Environnement collégial

4 Gestion des personnes et
des équipes

• Éthique

• Communication

• Collaboration

• Leadership

• Sens politique

• Regard critique

• Pratique réflexive

SP de nature émotionnelle

5 La plus grande fierté

6 La plus grande difficulté

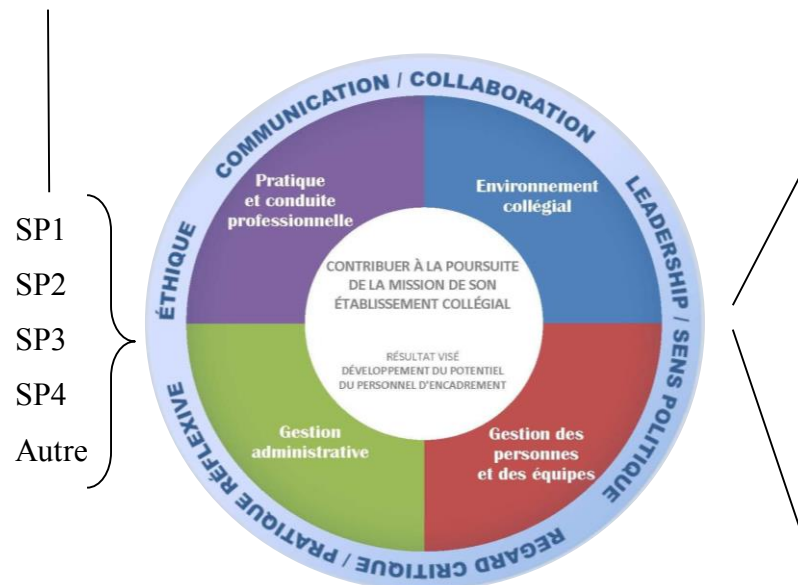
Objectivation 2 de l'outil

3^e temps d'analyse

Analyse de contenu en lien avec l'objectif spécifique de recherche 2: Identifier les compétences émotionnelles qui soutiennent un agir compétent par la directrice ou par le directeur général

À titre d'exemple

▸ Pratique et conduite professionnelles



— Compétences émotionnelles (Kotsou, 2012 ; Mikolajczak et *al.* 2014)

Intrapersonnel

1. Identifier
2. Exprimer
3. Comprendre
4. Gérer et réguler (émotions négatives)
5. Réguler (émotions positives)
6. Utiliser

Interpersonnel

7. Identifier
8. Permettre
9. Comprendre
10. Gérer et réguler (émotions négatives)
11. Réguler (émotions positives)
12. Utiliser
13. Autre

Les émotions (Damasio 2003 ; Plutchik 1980)

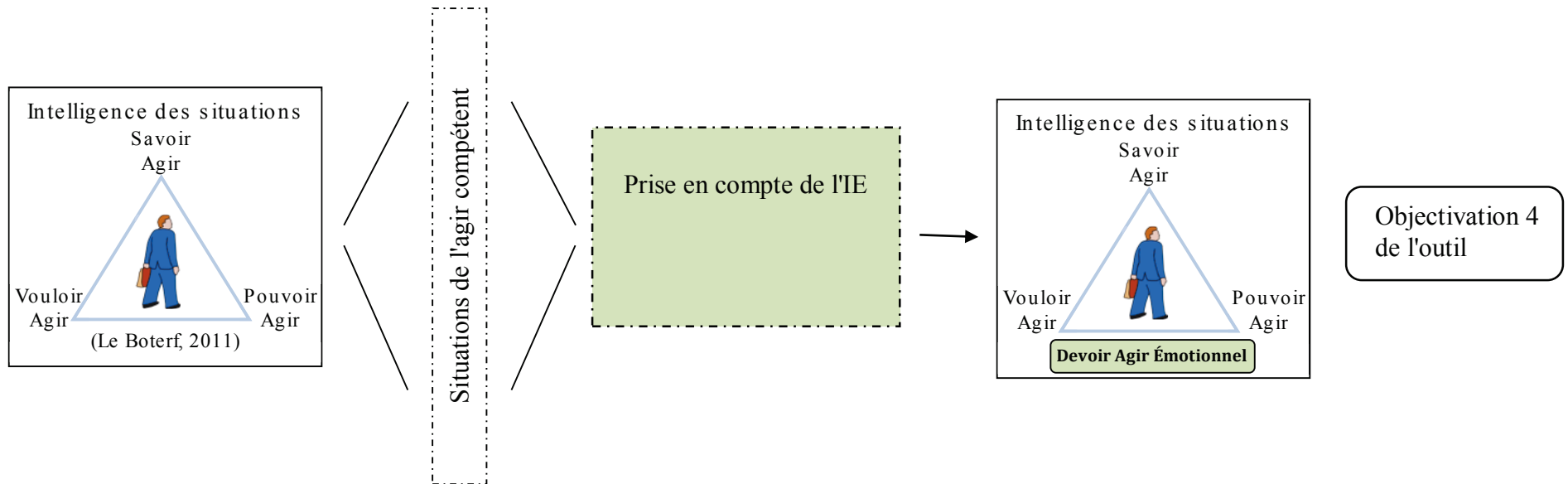
- D'arrière-plan
- Primaires
- Secondaires ; Sentiments
- Sociales ; États émotionnels

Objectivation 3 de l'outil

4^e temps d'analyse

Analyse et discussion des résultats

Objectif général : Comprendre la façon dont l'intelligence émotionnelle de la directrice ou du directeur général d'un cégep l'amène à exercer ses compétences émotionnelles en situation professionnelle.



ANNEXE XVII LE REdePP DE LAURENT

Je suis directeur général d'un cégep urbain où j'ai eu le privilège d'exercer le meilleur de mes compétences depuis 11 ans. Je peux situer mon premier intérêt au monde de l'éducation à l'époque qui a débuté en rééducation auprès des jeunes. Mon cheminement de carrière m'avait amené à travailler auprès des jeunes en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Alors, mes baccalauréats en psychoéducation et en orthopédagogie m'ont permis de travailler en centre d'accueil, d'occuper des fonctions en rééducation puis d'effectuer du dénombrement flottant⁹⁸ auprès d'enfants en difficultés d'apprentissage ainsi que de nombreuses interventions dans les écoles. Il est fort probable que ces expériences auprès des jeunes m'ont rendu encore plus sensible à toutes les problématiques et les concepts liés à l'intelligence émotionnelle. Ce qui fait que j'ai une meilleure vision des choses au sein d'une maison d'enseignement. En somme, j'ai consacré ma vie à l'éducation et à la gestion de l'éducation pour y avoir œuvré pendant 32 ans dans des milieux diversifiés soit au primaire, au secondaire, au collégial et universitaire. Après un 3^e mandat à la direction générale au cégep, je prendrai ma retraite à l'automne 2015.

Pour ce qui est de ma dernière semaine de travail, j'ai une excellente mémoire séquentielle qui me permet de retracer pas mal de choses. Je me suis préparé à quitter le cégep, en assurant le transfert des dossiers avec la direction des études qui assumera la période intérimaire de mon poste à la direction générale. Alors, la semaine dernière, j'ai eu plusieurs rencontres avec le directeur des études (DE) afin de préciser différents dossiers, pour situer où l'on en est et vers où l'on s'en va exactement. Je lui ai parlé aussi des différents enjeux pour l'amener à réfléchir lui, sur comment il va voir ça et comment il compte se positionner sur l'un ou l'autre des dossiers. En fait, nous avons trois centres de recherche au collège, ce qui nous force à réfléchir à un positionnement différent en ce qui concerne la gestion des activités de recherche. Nous pensons même à créer un OBNL⁹⁹. Ces centres génèrent un certain nombre d'activités qui sont liées aux opérations normalement

⁹⁸ Le dénombrement flottant est une mesure accordée aux élèves qui permet de travailler sur des problématiques spécifiques, par des interventions différentes.

⁹⁹ Organisme but non lucratif (OBNL).

dévolues au service des ressources humaines, au service des ressources matérielles et financières et même au service des communications, habituellement dédiés exclusivement au cégep. Avec le développement des trois centres, nous avons maintenant grosso modo à peu près une soixantaine de personnes qui gravitent autour des activités de recherche, et tout ça mis ensemble plaide pour réfléchir à une nouvelle façon de guider ces trois organisations face aux besoins et obligations du cégep. Avec cette volonté d'agir, j'ai proposé un changement au plan effectif en modifiant le statut d'emploi du conseiller à la recherche hautement qualifié à titre de cadre dédié au centre de recherche. D'ailleurs, pour ce nouvel organigramme, je m'étais appuyé par l'équipe de régie pour ensuite le présenter au conseil d'administration (CA) et d'obtenir une résolution positive du CA. Ce processus d'embauche nécessite une consultation auprès des membres de l'association locale du personnel-cadre.

Au niveau de l'association, la consultation sur l'ajout d'un poste-cadre à la recherche a été bloquée. Certains membres me reprochaient d'avoir nommé un cadre il y a trois ans sans en faire un appel de concours. J'ai trouvé ça « *cheap shot* »¹⁰⁰, un peu, et comme j'ai l'habitude de dire les choses telles que je les pense et bien, je leur ai dit que ça m'avait touché, mais pas dans le sens positif du terme. Alors, là on tombe dans les relations émotionnelles! J'ai tout le temps eu pour principe d'exprimer très clairement ce qui me dérangeait et je l'ai fait. Donc, nécessairement ça crée un inconfort et l'on comprendra que j'ai expliqué à certaines personnes que ça m'avait déçu amplement. Cette mésentente a créé un climat inhabituel entre nous. Pour ma part, j'ai pris un petit bout de temps avant de retomber sur mes pattes. La situation la plus délicate consistait à faire les rencontres de clarification, mais il fallait que ça se fasse. Alors comme à l'habitude, c'est en utilisant différentes stratégies notamment l'humour que je suis intervenu. Avec un peu de recul, je suis convaincu qu'il fallait se servir de cette situation pour les aider à cheminer professionnellement afin de mieux comprendre ce qui s'était passé pour s'en inspirer une prochaine fois. En d'autres mots, comment utiliser l'expérience acquise pour la transformer en un savoir de pratique qui va être pérenne et qui pourra être réinvesti au cours des

¹⁰⁰ Traduction libre : coup bas

prochaines années. Pour en revenir à la consultation, bien que j'aie le pouvoir d'outrepasser l'association, j'ai plutôt choisi de prendre une orientation plus modérée pour plusieurs raisons. Entre autres, quand tu prends des décisions difficiles, il faut être là pour les assumer jusqu'au bout, et dans ce cas-ci je serai parti. La situation plaidait d'agir avec une plus grande prudence afin de ne pas placer le directeur général par intérim dans une situation qui s'avère trop complexe.

Durant la dernière semaine, puisque j'ai assumé les responsabilités de la direction des ressources humaines en congé je devais régler une plainte de harcèlement, finaliser une entente pour des contrats d'engagement avec quelques personnes et effectuer plusieurs rencontres professionnelles. De plus, j'ai dû informer une personne pour lui dire qu'elle n'avait pas un poste convoité. C'est une démarche qu'il faut faire avec délicatesse et respect. Il faut en effet, soigner l'humain qui est en dessous de ça ! Puisque je m'en vais prochainement, j'avais pris soin que mon successeur intérimaire m'accompagne là-dedans à la fois pour qu'il voie comment ça se passe et qu'il puisse aussi connaître la situation.

Il y a une autre situation importante pour le cégep et pour le développement de la région de laquelle j'aimerais parler. En ce moment, nous travaillons sur la création d'un concept d'incubateur en agriculture biologique avec des partenaires. L'idée est de créer un contexte de recherche et d'étude en les plongeant dans un ensemble de situations réelles où les élèves vont être en quelque sorte en atmosphère contrôlée. Ils seront avec des chercheurs, des enseignants et d'autres intervenants sur une terre qu'on possèdera et qui va nous permettre de donner à ces jeunes-là ce qui leur manque pour pouvoir s'implanter éventuellement en région comme agriculteur en production biologique. En somme, il a fallu préparer un plan d'affaires, le projet, attacher les ficelles de financement avec le conseil d'administration et avec des partenaires au privé, puis rencontrer le conseil municipal pour la définition d'un partenariat. Ce projet nécessite l'implication financière de plusieurs partenaires, dont la municipalité et il devenait fort intéressant d'être invité à le présenter au conseil municipal ce qui n'est pas usuel. Ce projet est l'aboutissement d'une foule d'efforts qui ont convergé vers ce projet collectif qui risque de faire des petits. En d'autres termes,

cette station de recherche en agriculture biologique va permettre de générer de la richesse collective chez nous plutôt que d'être développée ailleurs.

Dernièrement, un de mes amis me disait « Maudit, qu'on devient bon avec le temps! » et je trouve qu'il a raison ; plus ça va et plus c'est facile. Même si, les situations sont délicates et les difficultés différentes, l'expérience et le fait que j'en ai tellement vu me permettent de toujours avoir une idée pour résoudre le problème auquel je suis confronté et définir une solution. Pour régler les difficultés plus complexes, j'ai toujours un plan général que j'adapte aux situations plus particulières. L'intuition, une compréhension fine des tenants et des aboutissants de la situation et une lecture systémique de la réalité sont essentiels. Il faut apprendre à écouter et à lire les gens. Il y a une foule de compétences que l'on doit maîtriser et adapter selon la subtilité des moments, des situations et des personnes en cause. Cela peut s'illustrer avec les cadres en constatant par exemple qu'ils sont trop fatigués. Il est alors possible de leur dire d'aller se reposer à la maison. Je constate qu'il est important de se garder des moments pour respirer, pour réfléchir, pour se retrouver bref pour s'asseoir sur une roche et regarder l'univers comme je le fais moi-même de temps en temps. Il s'agit de faire le point! J'ai l'impression de ne plus avoir, comme c'était le cas avant, de situations difficiles à gérer. Probablement que je perçois les situations avec plus de profondeur, davantage avec une vision systémique et en m'inspirant des savoirs de pratique que j'ai développés pour répondre aux différentes problématiques auxquelles je suis confronté. Autrement dit, l'important est de réussir à trouver le bon moment pour appliquer la bonne solution. En définitive, les savoirs de pratique aident à résoudre plus facilement les difficultés. C'est l'un des plus grands défis qui guette les générations montantes puisque les savoirs de pratique se développent de façon lente progressive et sont difficilement transférables.

Dans un autre ordre d'idées, j'ai déployé beaucoup d'efforts pour mettre en relation les trois centres de recherche. J'ai utilisé des stratégies pour les rejoindre afin de placer les différents intervenants dans des situations de collaboration pour discuter. Il fallait qu'ils comprennent que ça n'avait pas de bon sens de travailler en vase clos et qu'ils saisissent les

avantages de travailler en équipe. D'ailleurs, la recherche notamment illustrée par Senge¹⁰¹ a démontré que lorsqu'on place des conditions autour d'une table pour permettre aux gens de s'éclater, de collaborer, on réussit à les faire avancer, à aller beaucoup plus loin. L'intelligence collective est plus riche que l'intelligence des individus pris isolément. Mon objectif était de créer un comité institutionnel de recherche où siègeraient les principaux acteurs, dont les trois directeurs des trois centres, le directeur des études et mon conseiller à la recherche. Cet objectif m'a amené à agir comme conciliateur pour rassembler tout le monde vers un objectif convergent, à créer une jonction entre le comité institutionnel de recherche et le comité de régie tout en tenant compte du service de ressources humaines, du service des ressources matérielles et financières, de la direction des études. On a fini par réussir à faire en sorte qu'il se passe une chimie intéressante entre les personnes pour que l'on puisse envisager de collaborer, de s'entraider, de s'informer de ce que l'on fait parce qu'on en a tous besoin. Ça m'a pris un an, un an et demi à réussir que tout le monde collabore pleinement comme je le souhaitais. La prochaine année va permettre de créer une jonction entre le comité institutionnel de recherche et la régie. Ainsi, les deux comités vont se compléter et se nourrir.

J'ajouterais que les difficultés des rapports collaboratifs entre eux découlent entre autres du fait que ce sont des personnes indépendantes, des développeurs qui croient en leur organisation qu'ils protègent. Alors, ils ont développé en quelque sorte des espèces de droits de propriété, et ce pour une foule de raisons qui leur sont propres. Ces droits de propriété ainsi développés font en sorte qu'ils protègent jalousement leur territoire, ce qui est compréhensible. On pourrait peut-être même dire que c'est un trait caractéristique du genre humain. Mais, en même temps, il faut comprendre qu'il y a des notions de bien commun qui font en sorte que l'on doit travailler tout le monde ensemble. Le processus de rapprochement a été long et ardu, ce qui est normal. Aujourd'hui, cependant je constate que l'on est capable de travailler ensemble comme je l'avais planifié à l'origine. Comme DG, il

¹⁰¹ Il s'agit ici des disciplines développées par Senge : 1) pensée systémique ; 2) maîtrise personnelle ; 3) schémas mentaux ; 4) vision partagée ; 5) apprentissage en équipe. Par : Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. et Kleiner, A. (2000) *La cinquième discipline Le guide de terrain*. Paris : Éditions générales First.

faut faire évoluer les divergences apparentes entre les individus afin de les faire travailler en convergence pour faire en sorte qu'on puisse trouver le chemin de la collaboration. Je pense ici aux liens que l'on peut faire avec les organisations collaboratives. C'est un peu cela qui pourrait se décrire comme l'art de gérer des équipes de travail. Il faut les amener à développer une contribution positive pour le bien commun, plutôt qu'une contribution positive pour le bien de soi. À travers ça, il y a une foule de phénomènes qui sont assez complexes, mais il faut qu'ils apprennent entre autres qu'ils vont être beaucoup plus riches en travaillant avec l'autre qu'en travaillant seuls. Mais ça, ce n'est pas inné chez l'humain. Même si j'ai un pouvoir d'autorité, j'ai choisi pour première démarche de les convoquer et de les asseoir autour d'une table. Bien sûr, que j'ai des pouvoirs coercitifs, mais ça ne fonctionne généralement pas avec les gens. Il faut plutôt utiliser une approche qui fait appel à l'intelligence humaine. Il faut s'intéresser aux gens, il faut comprendre quelles sont leurs réserves et en tenir compte pour trouver des solutions afin de générer un événement ou une situation plus confortable. Il faut bâtir de petites expériences gagnantes qui vont grossir progressivement pour devenir quelque chose de suffisamment important afin que ça puisse être palpable.

[En réponse à une question de la chercheuse concernant la réalisation professionnelle de laquelle le répondant est le plus fier].

Il y a onze ans, le climat organisationnel était excessivement lourd. Le collègue avait perdu 23 % de sa clientèle étudiante par la diffusion négative des conflits dans les médias. Le climat organisationnel témoignait alors de relations de travail lourdes et de problèmes manifestes de gouvernance au cégep. Cette situation a créé toutes sortes de conséquences plutôt dommageables telles qu'un climat maussade, des mises en disponibilité chez le personnel, de l'instabilité, de la morosité, du malaise, de la peur bref, des papillons dans l'estomac. Plus on brasse des affaires négatives et plus on s'enfonce dans des choses négatives et plus on devient malheureux. C'était la guerre entre le collègue et les syndicats. Cette situation conflictuelle avait été décrite par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). À leur demande, je leur ai envoyé un document

explicatif¹⁰² sur les actions et réponses au suivi de leurs recommandations concernant les inquiétudes quant au climat organisationnel qui polluait les relations de travail. En fait, j'ai expliqué à la CEEC que j'ai amené les personnes sur de nouveaux terrains que sont ceux de la franchise, la transparence et de la collaboration en utilisant des opérations charmes, de compréhension ou des actions qui permettent de comprendre le problème de la personne et d'essayer conjointement de trouver une solution. Ces approches ont permis de bâtir un bagage d'expériences positives et de rassurer tout le monde au fil du temps. Je m'étais référé notamment à un chercheur de l'Abitibi-Témiscamingue qui avait identifié 52 habiletés qu'il qualifiait d'autos renforçatrices. En abrégé, quand on réussit à créer des conditions gagnantes pour que les gens se sentent à l'aise, ça devient des habiletés dont ils ne peuvent plus se passer, au point qu'ils en viennent à les réclamer eux-mêmes. En ce sens, les opérations charmes peuvent prendre différentes formes telles que : inviter la personne dans un endroit d'ambiance moins formel, créer des situations qui permettent d'aller voir les gens sur leur terrain. C'est aussi sortir du contexte normal et multiplier les occasions pour réussir à favoriser les échanges. Au fond, un bon enseignant multiplie les activités d'enseignement, car on n'apprend pas tous de la même manière puis on n'a pas tous les mêmes stratégies d'apprentissage et les mêmes stratégies d'enseignement. Un cadre ou un DG fait des actions semblables. On est tous différents comme individus. Ce n'est donc pas vrai que le même modèle-cadre peut s'appliquer de la même manière avec tout le monde. D'ailleurs, c'est l'erreur que l'on constate dans de nombreuses écoles puisqu'elle ne rejoint pas toujours les jeunes aux bonnes places. Il faut multiplier à mon sens les occasions et les sortir du contexte rigide de la classe !

À titre de direction générale, l'on est pris dans le feu de l'action et l'on est sous-pression. Nous avons un million de choses à faire dans 24 heures qui nous amènent à définir des urgences et des priorités. Nous avons peu de temps à consacrer à une foule de choses, ce qui nous amène parfois à déduire trop vite ce que l'autre veut nous dire. On anticipe beaucoup, car on veut sauver du temps. Pour bien comprendre les enjeux, nous

¹⁰² Ce document est, en réponse à la lettre du CEEC envoyée le 21 novembre 2007 puis a été préparée par la direction générale. Pour des raisons de confidentialité, cette correspondance demeure dans la banque des données brutes de la chercheuse.

sommes obligés de prendre le temps d'écouter ce que l'autre veut réellement nous dire. Cela nous permet de mieux cerner quelles sont ses appréhensions et de mieux répondre à son besoin. De ce fait, je réponds aussi à mon besoin de DG, car je fais quelqu'un qui est plus heureux, plus confortable, plus à l'aise et qui dit : « Finalement, c'est comme ça que je le voyais ». Même si pour mieux comprendre l'autre, on prend beaucoup de temps à agir ainsi, il faut le faire. C'est probablement pour cela que je considère le rétablissement du climat organisationnel comme l'une de mes plus grandes réussites professionnelles. J'ai proposé une nouvelle façon de voir les choses en amenant les gens à voir ça différemment. Je les ai invités à être heureux en ayant du plaisir en travaillant. Nous pouvons identifier de nombreux résultats issus de ce nouveau climat de travail. Par exemple, nous avons récupéré notre clientèle étudiante, et ce malgré les baisses démographiques annoncées par la commission scolaire depuis 5 ans. De toute évidence, il s'est passé quelque chose dans le milieu, car nous avons ajusté nos activités pour les rapprocher des étudiants, multiplié par dix les activités de recherche, effectué un grand nombre de projets pédagogiques, augmentés les activités de formation pour le personnel enseignant avec PERFORMA¹⁰³ puis innové des changements pour l'ensemble de nos départements en adoptant une approche facultaire. Aujourd'hui, on se parle avec nos syndicats sans se disputer, puis on est capable de s'asseoir avec nos étudiants pour échanger.

Pour arriver à ce résultat, plusieurs approches ont été utilisées et expliquées dans la lettre envoyée à la CEEC en regard des actions à mettre en place. D'abord, faire preuve de transparence et dire les choses telles qu'elles sont. La deuxième est d'apprendre à se parler plutôt que de se disputer, et ça, ça passe par l'écoute et par l'émission du message. La troisième est de garder nos affaires et nos chicanes chez nous. En d'autres mots, il faut se le dire quand ça ne va pas, s'asseoir ensemble et discuter d'une solution plutôt que de faire l'étalage des problématiques dans les médias, car il n'y a rien de plus suicidaire pour une organisation. Cela s'est reflété dans une foule de situations dans lesquelles nous avons été à

¹⁰³ PERFORMA propose plusieurs programmes d'études de perfectionnement en enseignement au collégial, en fonction du profil de la personne. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/performa>>.

l'écoute et attentive tout en nous assurant d'une cohésion au niveau de l'équipe de direction. Parler à tout le monde avec une cohérence, ne pas tolérer l'intolérable, procéder à de la réévaluation, éliminer les éléments dysfonctionnels, garder et encourager ceux qui travaillent bien de façon constructive et positive. On a créé des liens de confiance puis redynamisé correctement les comités de relations de travail (CRT) en se donnant des règles de jeux équitables, claires et connues au préalable.

[En réponse à une autre question de la chercheuse sur une situation de crise la plus difficile à gérer].

Les situations les plus critiques et les moins agréables à gérer sont celles où je suis obligé d'intervenir, quand personne n'a envie de le faire. Une direction de service vient me voir découragée avec un dossier problématique ne sachant plus quoi faire avec. Et bien, le DG doit ramasser ce type de problème qui ne peut se régler nulle part ailleurs. La porte du DG est souvent la dernière où il est possible de s'adresser. Cependant, dans le cas du DG, il n'y a plus d'autres portes. La prise de décision doit être juste parce qu'elle est souvent sans appel et que les conséquences à porter sont souvent à la hauteur de l'institution. Les réflexes doivent être les bons, l'information la plus juste et complète possible et tu dois agir. En réponse plus précise à la question posée, je dirais que les situations qui nous ébranlent le plus sont celles où l'humain est présent, où il y a une douleur humaine qui vient nous chercher. En somme, il faut s'appuyer sur des valeurs. L'humanisme, la rigueur, le respect, l'intégrité sont des valeurs, qui m'ont inspiré et guidé toute ma vie. Tu ne peux pas à mon avis être directeur général si tu n'es pas humain, franc, respectueux, ni intègre en exerçant tes activités de gestion. Par exemple, quand tu te retrouves devant une personne qui a volé de l'argent ou même du temps, tu dois malgré tout la traiter avec respect et humanisme, sans sacrifier l'intégrité. L'intégrité va te conduire à une prise de décision qui sera juste et probablement disciplinaire, mais qui demeurera respectueuse de l'humain qui est en face de toi. J'ai par exemple eu à composer avec un individu qui avait un comportement agressif et menaçant. Les mesures prises ont été à la hauteur des comportements qu'il avait choisis pour protéger l'intégrité des personnes et des biens. La

sécurité et la police étaient présentes. Toutefois, la personne en question a toujours été traitée avec respect malgré les interventions qui devaient être faites.

[À une question posée par la chercheuse concernant ce que le répondant ferait autrement].

La motivation qui m'inspirait d'être gestionnaire remonte au moment où j'étais enseignant et confronté à des directeurs qui ne répondaient pas ou le faisaient parfois avec incertitude ou ambivalence : ça m'indignait ! Je m'étais alors dit : « C'est cet emploi-là que je veux, et je m'engage non seulement à prendre des décisions, mais aussi à les justifier » ! Je vais prendre des décisions, je vais les prendre avec diligence et je vais expliquer pourquoi je les prends. J'ai fait ça toute ma vie, alors mes décisions je les ai tout le temps annoncées et justifiées. Le personnel peut ne pas être d'accord, ce n'est pas grave, car j'ai pris la décision. J'ai tout le temps remarqué que les gens respectent cela, même s'ils ne sont pas nécessairement d'accord avec ta prise de décision. Bien sûr plusieurs personnes sont égocentriques. Ils réclament souvent ce qui les avantage personnellement alors que le DG gère une organisation pour laquelle il doit tenir compte d'une dimension systémique, donc d'une quantité d'éléments qui vont faire en sorte que ça ne fera pas nécessairement l'affaire de tout le monde. Chose importante cependant : le DG doit assumer sa décision. Il ne faut pas tomber dans le piège de continuellement douter des décisions prises. La réponse plus spécifique à la question serait donc que je ne ferais pas grand-chose autrement. J'ai agi, je suis bien avec cela et je me suis certainement inspiré des erreurs pour éviter d'en faire d'autres.

[En réponse à l'interrogation de la chercheuse sur la place des émotions dans des fonctions de gestion].

On ne peut pas faire abstraction des émotions, car nous sommes a priori des humains et qu'on gère des organisations d'abord et avant tout humaines. Un mur, ça pas beaucoup d'émotion ! Ce qui rend ce métier-là fascinant c'est justement la capacité qu'on a de composer avec les situations qui sont elles-mêmes exacerbées par une foule d'émotions. J'ai personnellement des émotions. Alors, j'ai commencé par me gérer moi-même ! On ne peut pas faire abstraction d'aucune façon des émotions dans la gestion de tous les jours ;

c'est omniprésent. Il faut en tenir compte, il faut le sentir, car il y a beaucoup de choses qui se passent dans l'informel. L'intuition est souvent associée à un comportement féminin, mais elle est essentielle en gestion, pour l'homme comme pour la femme. Alors, je m'en suis servi toute ma vie. Je me suis aussi fié à mes sentiments, à mes intuitions en regardant vers où l'on s'en va, afin d'analyser et de déduire l'essentiel. Ça fait en sorte que l'on dort parfois moins bien la nuit, mais ça permet de réfléchir, et en fin de compte ça donne un sens à l'humanisation de nos organisations par la place que l'on laisse aux émotions. D'ailleurs, même si l'on ne voulait pas qu'il y en ait des émotions, il faut malgré tout composer avec une personne qui est en situation de crise donc aux prises avec ses émotions. Il est faux de prétendre qu'une personne qui accomplit un boulot de gestionnaire dans un bureau le fera sans émotion. Il y a des émotions partout ! Quand j'étais directeur dans une école secondaire, un de mes bons enseignants est venu me raconter le suicide de son garçon. Ça m'a ébranlé et ça me touche encore aujourd'hui : on ne peut pas être insensible devant tel drame.¹⁰⁴ Il vivait d'intenses émotions ; il fallait que je l'écoute. Il fallait aussi que je m'occupe de lui. C'était un être brisé et cela malgré le fait que j'en sois moi-même tout chamboulé. Un directeur vit une foule de situations de la sorte à des niveaux différents. Celle que je viens de décrire n'était pas drôle et me fait encore frissonner ! Je suis donc formel là-dessus, l'émotion est omniprésente dans tous nos rapports humains, quels qu'ils soient. En ce sens, je m'interroge sur certaines aberrations administratives qui découlent de situations vécues auprès des instances ministérielles à l'égard de l'humain, sur le plan de la gestion de l'ensemble des ressources humaines de l'État ! En synthèse, les organisations qui réussissent à se démarquer et à performer sont justement celles qui sont capables de se préoccuper des humains qui travaillent en leurs murs. Les humains ne sont pas des machines et ne doivent pas travailler sous l'emprise d'un fouet !

¹⁰⁴ Même si cet événement s'est déroulé il y a plusieurs années, et ce, dans un autre contexte de travail, la direction générale a été en mesure de raconter de manière très détaillée ce drame qui affectait son enseignant. Avec une voix parfois chambranlante, et les yeux par moments remplis d'eau, l'émotion était palpable tout au long de la verbalisation de ce vécu émotionnel.

ANNEXE XVIII LE REJEPP DE MARIE

Je suis membre de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (CRHA) et je cumule plus de 20 années d'expérience dans le milieu collégial. En premier lieu, j'ai occupé des postes de conseillère en formation pendant 7 ans puis je détiens maintenant des postes de direction depuis plus de 11 ans. Je suis convaincue de l'importance de la réussite éducative et préconise une approche par partenariats afin de relever l'important défi régional qui m'est confié par ce deuxième mandat à titre de directrice générale. Fortement intéressée par la formation, je suis détentrice d'une maîtrise en développement des organisations, d'un certificat en administration, d'un certificat en andragogie et d'un baccalauréat en sciences de l'orientation. Au cours des dernières années, je suis très engagée au sein de différents comités de travail de la Fédération des cégeps et d'autres instances politiques qui permettent la concertation de dossiers stratégiques. J'ai la conviction qu'une direction générale ne peut pas s'asseoir sur ses lauriers, elle doit continuer son développement professionnel soit en suivant des formations ou en interagissant avec les autres. En fait, les rencontres professionnelles nous obligent à revoir nos actions puis à réfléchir de manière à nous recentrer sur nos bases et nos valeurs. Selon moi, il faut revenir sur celles-ci, car c'est ce qui solidifie notre gestion. Au sein de mon organisation, je préconise des valeurs comme la dignité, l'intégrité, l'authenticité, le respect et les valeurs humaines.

En ce qui concerne les dernières semaines de juin, il y a eu plusieurs dossiers à gérer, car on parle de la fin de l'année et par le fait même la préparation de la prochaine rentrée scolaire. En fait, la semaine passée était plutôt de nature relationnelle du fait que les gens partent progressivement pour leurs vacances estivales, alors je fais le tour du cégep, je les rencontre, je discute avec eux et je leur souhaite « Bonnes vacances ».

En même temps, sur une note un peu plus détendue, il faut préparer la rentrée scolaire, c'est-à-dire planifier les actions prioritaires et les grands dossiers à traiter. Cette période de transition m'amène aussi à faire du ménage de manière à vider ma tête avant de partir en vacances, car je ne veux surtout pas traîner des dossiers. Plus précisément, je ne

veux rien laisser d'important en suspend tels que des dossiers, des courriels, des tâches à accomplir et des rencontres. Dans le même ordre d'idées, je rédige une liste de priorités et des dossiers à mettre en place à mon retour. De la sorte, j'évite de garder ces informations continuellement dans ma tête puis ça autorise d'avoir le sentiment du devoir accompli, d'évacuer le stress et de ne pas me sentir coupable de partir en vacances. J'ai besoin de ce moment de pause pour me sentir débranchée complètement du travail. Sur le plan émotionnel, cette distance-là me permet de revenir avec les idées claires et de partir avec une planification déjà réfléchi. En somme, je suis une personne qui planifie beaucoup dans sa tête et dans son agenda. J'utilise aussi la technique de visualisation, car ça me permet d'avoir une vision globale. Voir le global me permet d'anticiper et de gérer un certain niveau d'émotions telles que la nervosité, l'assurance, la fatigue intellectuelle, car c'est dans cet état d'esprit que je vide ma tête.

Manuellement, je fais une reproduction de type tableau pour imager la gestion de mon temps, c'est-à-dire de placer les espaces entre les rencontres, les temps de préparation, les moments de rencontre et les temps de réflexion que je réserve pour des dossiers particuliers. Cette façon de procéder me permet de visualiser ce qui s'en vient, de réserver du temps pour activités imprévisibles et de permettre que les urgences soient gérées en urgence et non comme une norme. En fait si les urgences deviennent une norme, c'est là que ça affecte ma gestion des émotions. Du fait que si je suis trop rapprochée des événements¹⁰⁵ ma prise de décision n'est pas la même. Cette distance par rapport à l'évènement ou à la décision est légitimée par la question de rester capable de recevoir l'information, d'analyser rapidement les conséquences puis d'être en mesure de prendre la décision. Tout au long de l'année, je répète ce processus de planification à savoir si je suis toujours dans le même état d'esprit pour répondre à ces obligations ou impondérables-là, et ce, à des moments où j'ai décanté et suis plus reposée. Je parle d'un état d'esprit d'ouverture et de disponibilité à l'autre, d'écoute et d'accueil. Un état d'esprit qui fait que je suis plus capable de faire des liens entre les éléments d'un problème ou d'une situation. De trouver le bon angle décisionnel et si la décision est difficile, de mieux pouvoir la

¹⁰⁵ Ici, je ne parle pas de gestion de crise

soutenir. D'avoir le sentiment d'avoir fait ce qui devait être fait au mieux de ma connaissance. Me sentir sûre de moi. Ne pas me sentir ébranlée personnellement dans mes valeurs ou par les situations qui concernent la fonction et non la personne. Sur le plan humain, je suis toujours touchée comme personne, car je ne suis pas insensible, mais dans le sens de ne pas me sentir perdue, abattue ou démolie. Je n'ai pas peur de faire preuve de courage. Je suis reconnue pour cela, car je ne suis pas téméraire. Malgré le fait que je suis reconnue par mon courage, il faut tout de même se protéger si on veut passer à travers et rester debout.

En fin d'année, c'est le moment des rencontres d'appréciation du rendement des employés. Pour ma part, j'ai planifié ces rencontres avec le personnel-cadre. À l'avance, ces personnes reçoivent un questionnaire en fonction des attentes de la DG et de l'organisation en général, afin de s'auto évaluer. Je leur envoie aussi mon premier jet de réflexion à leur égard. Ainsi, ça leur permet de se situer et de se préparer à une discussion sur l'évaluation afin de l'ajuster, s'il y a lieu. Cet exercice-là permet aussi d'émettre les attentes signifiées pour l'année suivante. En fait, il y a un processus de gestion qui encadre cette démarche d'appréciation du rendement puis ouvre sur d'autres objets de discussion tels que le budget et devient par le fait même un outil de travail. Avant de partir en vacances, je demande à tout le personnel-cadre de finaliser cette démarche avec leur personnel. Ainsi, ça permet à tout le monde de partir en congé l'esprit libéré avec le sentiment du devoir accompli, de ne rien avoir à garder en tête, ce qui épuise, de fermer l'année, de savoir ce qu'ils auront à faire à la rentrée et d'être heureux. En finalité, ça enlève un niveau de stress à tout le monde ! En somme, ce processus d'évaluation du rendement est connu dans l'organisation, puis demeure en lien avec les projets qui seront décidés pendant la régie de planification annuelle.

Lors des dernières semaines du printemps, il y a eu aussi la préparation pour la régie de planification annuelle à la suite de la planification stratégique. Au préalable, chaque direction consulte son équipe puis je rencontre tous les cadres, afin qu'on puisse travailler les grands éléments. Ensuite, je présente les balises qui vont nous servir comme critères pour faire le choix des projets, et soutenir la prise de décision. La démarche d'élaboration

de la planification est claire et connue, car on l'avait regardé avec les cadres, partagé avec les instances syndicales, présenté à l'ensemble des employés, ensuite entériné au conseil d'administration. Donc, on est légitimé partout étant donné que ç'a été fait de cette façon-là et que les gens font partie prenante de la chose. Le tout n'est pas rigide, car il peut survenir des situations contextualisées qui nous obligent à revoir nos priorités. À titre d'exemple, en ce moment, on doit tenir compte des compressions importantes qu'on nous impose lors de notre planification. D'ailleurs, en mai dernier j'ai envoyé une note interne aux membres du personnel¹⁰⁶ afin de les informer que la direction du collège n'a pas en main le portrait précis de ses finances pour l'année qui suit, mais compte tenu de nos obligations, nous n'avons d'autre choix que de nous préparer en fonction des compressions maximales. Je réitère l'importance du travail de collaboration avec les instances du milieu et j'invite tous les membres du personnel à se serrer les coudes, à se mettre en mode « solution » et à travailler pour le bien-être de notre collège. À l'aube de la régie de planification annuelle, nous avons déterminé des balises de décision qui viendront guider nos choix « collège », et ce, dans l'optique de placer l'étudiant au cœur de nos actions. Alors, ce processus décisionnel permet de retrancher certains choix en tenant compte des critères et de les expliquer au personnel. Pour l'équipe de direction, il est soutenant d'avoir une forme de cadre qui balise notre patinoire. Cette méthode de travail permet d'enlever de l'émotivité dans les endroits où il y aurait beaucoup de subjectivité parce que tout le monde n'a pas le même niveau d'habiletés pour faire les rencontres d'appréciation ou encore « tenir son bout » lors d'une décision difficile. Dans ce cas-là, je vais les coacher et les soutenir, en espérant que ça fonctionne. Dans la circonstance, nous préparons ensemble les rencontres. Je leur pose des questions sur le contexte et sur les difficultés rencontrées. Ensuite, nous déterminons une stratégie qui leur convient selon la situation.

En outre, j'ai eu à travailler avec un cadre qui avait beaucoup de difficultés à dire non. Cette incapacité décisionnelle parle en soi de ses émotions et ça crée des problèmes dans l'équipe, parce que d'une équipe à l'autre, les gens se comparent. Cet état de fait

¹⁰⁶ Ce document a été envoyé par courriel le 4 mai 2015 aux membres du personnel par la directrice générale. Pour des raisons de confidentialité, cette correspondance demeure dans la banque des données brutes de la chercheuse.

amène de la confusion et la confusion, génère un niveau de stress qui engendre des émotions supplémentaires. Il y a une combinaison d'éléments observables qui relèvent de la gestion du personnel puis m'a obligé de demander à des gens de partir. D'ailleurs, j'ai dû procéder à un non-renouvellement pour une direction en fin de mandat. C'est très difficile de faire ça, de faire ces rencontres-là, car la personne a des enfants, une famille. Le cœur te débat, car on est tous humain ! Pour y arriver, il faut se dire « Où sont les intérêts supérieurs de l'organisation ? » Alors, il y a lieu de documenter le dossier, se baser sur des faits de manière à enlever l'émotivité. Au préalable, j'ai eu des rencontres avec l'employé pour lui transmettre les signaux avant-coureurs, puis avec le syndicat ou autres représentants de son association. Dans un processus de congédiement ou de non-renouvellement de mandat, il est nécessaire d'être accompagné par un membre du conseil d'administration ou autre ressource. C'est très difficile, car il peut y avoir des impacts financiers, des impacts légaux pas toujours prévisibles. Il n'est jamais facile d'annoncer un départ de cette nature à l'équipe, puis à l'équipe de cette personne. Par la confidentialité, je dois restreindre les informations ce qui amène les gens à avoir des perceptions qui se retournent inévitablement contre la DG, dans tous les cas je me fais rentrer de dedans. Ça prend une forme de résilience pour faire ça. En situation de congédiement, il faut se garder des choses dans nos poches en arrière, car il y a des apprentissages à faire avec la gestion des émotions qui me ramène à la notion de jugement. En mon sens, faire preuve de jugement, ça se développe, mais ça prend un minimum d'apprentissage, puis le jugement va se développer avec la maturité et au fil des expériences. Pour ma part, j'ai acquis des connaissances et un sentiment qui m'a permis de vivre des expériences de manière à travailler énormément avec mon intuition. Je suis une fille qui a sculpté son travail en tenant compte de son intuition et du lien avec mes connaissances et l'expérience accumulée. Cela est devenu une compétence, car j'ai réalisé à travers le temps que lorsque j'observais tel ou tel aspect dans une situation, j'accumulais de l'information pour mieux agir au moment opportun. J'ai développé cette capacité intuitive par rapport à la lecture de l'environnement. En d'autres mots, c'est un jumelage de mon feeling avec un ressenti qui permet de voir comment les autres se positionnent, de comprendre l'expression du non verbal, d'approfondir la connaissance des dossiers, et d'augmenter ma capacité à prendre les

décisions. En d'autres mots, je parle de ma capacité à retrouver l'information accumulée dans ma tête au fil du temps et les liens que ces informations me font faire. Je n'ai pas besoin de recevoir une analyse en douze points avec statistiques si je puis dire. Dans ces moments-là, les informations sont déjà présentes, car je les ai déjà accumulées, je n'ai qu'à poser que quelques questions et j'ai comme une petite lumière qui s'allume. Je vois le fil des conséquences qui peuvent survenir puis comment les gens impliqués vont réagir, et ce, clairement. Même si ça sera une décision difficile, je sais que je pourrai la soutenir avec confiance et que je pourrai y faire face même s'il fallait que je me rétracte. « Ce ne sont pas les faits ni les données financières ni l'information et les théories qui décident. C'est le dirigeant. Et, c'est à lui d'avoir le courage de faire les choix qui s'imposent », selon Laurent Lapière. Sinon, je pourrais avoir toutes les connaissances et ne pas agir parce que c'est trop difficile émotivement, ça serait trop dur.

D'ailleurs, il m'apparaît évident que les événements qui se sont déroulés à la direction générale au début du mois de mai ne sont pas de nature à favoriser à l'interne un climat de partenariat et d'écoute. En mon absence, un groupe de manifestants est venu porter, puis appuyer un cercueil sur ma porte tout en faisant une oraison funèbre à l'endroit de leur deuil de l'éducation. Dans le bureau, le personnel était sous le choc ! Et même chez des manifestants qui n'avaient pas compris ce qui allait se passer avec ce cercueil. Ils étaient abasourdis. Ils ont eu peur pour moi en se demandant ce que j'avais fait, car j'ai une gestion de proximité avec les gens. Ils se disaient « voyons, ça n'a pas de bon sens, elle ne mérite pas ça ! ». Il y eut des rencontres avec les personnes les plus choquées dans leurs valeurs. Sur le coup, je n'ai pas senti de menace à mon intégrité, je n'ai pas peur de me faire attaquer, car j'ai une très bonne relation avec les gens, mais je me suis interrogée à savoir « Qu'est-ce qu'ils veulent me dire ? ». Avec les idéologies qui sont transformées par les courants actuels du Printemps-Érable, j'ai l'impression que la fonction d'autorité est énormément secouée. Ça devient des croyances très fortes, des idéologies percutantes. Plus tard, j'ai su qu'ils souhaitaient que je porte leur message auprès du gouvernement. Je peux comprendre qu'ils ont réfléchi à ça, ils étaient mobilisés, ils étaient vraiment en équipe, ils avaient l'impression d'agir et de faire quelque chose pour la société. Pour moi, ce sont des

actions qui peuvent être interprétées comme des menaces ou de l'intimidation puis ne donnent rien. Les instigateurs syndicaux ont été informés de mes doléances, à cet égard, et ils ont su que toute forme d'intimidation, symbolique ou non, n'a pas sa place au cégep. À l'ensemble du personnel, j'ai envoyé une communication personnalisée qui était moins formelle qu'à l'habituel. En fait, c'était plutôt la DG qui parlait à son monde avec un ton plus familier qui exprimait son incompréhension face à cette situation inusitée et peu compatible avec les valeurs de notre Projet éducatif, dont le respect fait partie. Par la suite, j'ai eu plusieurs personnes qui sont venues me voir, certains s'excusaient, d'autres pleuraient. Ça secoué suffisamment, alors je pense que s'il y avait d'autres initiatives comme ça, le groupe ferait pression pour que ça ne se reproduise plus.

En cette période de tensions politiques et économiques qui affectent le milieu collégial, les relations avec les instances syndicales sont plutôt bonnes. Certains se réfèrent notamment à un cadre idéologique de nature militantisme et sont investis d'une mission de type « À bas la direction ! ». Moi, je ne mets plus d'efforts sur des comportements de cette nature, je n'ai pas d'énergie à dépenser avec ces gens-là. Je suis une personne qui travaille dans le développement, vers les choses qui avancent de manière positive. Alors, je travaille avec ceux qui veulent être dans le leadership en direction d'une action gagnante. Je demeure toujours courtoise envers tous, mais au début ça me stressait d'être en relation avec des personnes qui ne respectent pas leurs paroles. Au fil du temps, j'ai appris à gérer ces émotions-là et les vivre sans me sentir stressée. Pour y arriver, ça prend une vie équilibrée, de l'amour autour de soi et la capacité de faire la part des choses. Ce qui m'appartient comme personne et ce qui appartient à la perception que les gens ont de la fonction. La maturité et le jugement sont deux éléments importants à savoir ce qui est grave dans ce qui se passe ou se dit. Quand faut-il plier ou se tenir debout ? Doit-on toujours se soumettre à des codes d'étiquette lorsqu'on a en face de soi des gens qui nous détestent (nous ou la fonction) ? Quand est-ce que c'est assez ? Quels sont les impacts à court, moyen ou long terme ? Que doit-on retenir ? Quels sont les coûts de renonciation à faire ou ne pas faire, à dire ou ne pas dire ? À défaut de quoi, je suis occupée à gérer ces émotions-là puis je ne suis pas disponible à autre chose. En fait, je peux avoir beaucoup de situations

plus importantes à gérer qui peuvent être stressantes, mais qui à mon avis ont une valeur beaucoup plus grande que ce genre d'attitude là que je ne peux pas changer. Comme DG, il y a des choses auxquelles, il faut lâcher prise. Je fais référence à des situations de désinformation, de malhonnêteté intellectuelle et de mauvaise foi qui sont difficiles à contrecarrer et qui mettent en défi ta propre acceptabilité sociale. En somme, il n'y a que la direction générale qui agit comme porte-parole au nom du collègue, qui peut poser des actions personnelles, des actions de groupe ou des actions de masse afin de gérer des situations qui portent atteinte à sa réputation ou à celle de l'organisation.

En fait, on se sent très isolé comme direction générale ! Le jour où tu es nommée DG, la première fois que tu arrives dans ton bureau, le poids qu'on a sur nos épaules est inimaginable non parce qu'il est lourd, mais il est présent. Puis, on s'aperçoit qu'on a beau consulter, on a beau déléguer, on a beau faire de la recherche de données, demander l'avis, et favoriser le travail par consensus. La responsabilité de la décision, elle ne se délègue pas, et ça on en prend conscience, moi j'en ai pris conscience rapidement. Au moment opportun, ils vont tous te regarder et dire « C'est toi le patron ». Dans la vie, on est tous égaux comme humains, mais pas au regard du travail, parce qu'on n'occupe pas la même fonction ni les mêmes responsabilités, donc pas les mêmes conséquences à assumer. Au niveau des émotions, il a fallu que je comprenne ça pour être capable de prendre les décisions et de continuer à marcher la tête haute, de circuler et de ne pas me sentir démolie, parce qu'ils ne sont pas contents ou qu'une personne m'en veut énormément. Il est, je pense, difficile pour chaque individu de sentir que les gens sont choqués par des décisions, cela peut faire de la peine, générer de l'inconfort. Les gens pensent qu'il est facile de gérer une organisation. Des gérants d'estrade qui sont assis sur les bancs ne voient qu'une partie de l'équation. C'est l'ampleur des conséquences qui peut altérer notre confiance ou encore notre capacité à agir, car prendre une décision suppose une lourde responsabilité. Chaque décision a un impact sur les émotions des gens soit de manière individuelle ou collective. Ça fait des heureux, ça fait des malheureux, et ça peut faire en sorte que ça ait un impact sur le développement du collègue. Même si je suis quelqu'un qui est énormément en proximité avec les gens, j'assume les fonctions de direction générale avec une certaine barre qui garde

une distance entre nous. J'adore les relations de proximité, mais ça peut me servir et me desservir dans certaines situations. J'ai eu un certain nombre de dossiers difficiles à gérer et de grosses décisions à prendre alors si tu ne gères pas tes émotions et que tu n'es pas capable de prendre cette distance-là, ça ne veut pas dire d'être insensible, mais c'est de faire la part des choses, c'est vraiment de faire la part des choses pour éviter de se faire rentrer dedans! La gestion des émotions, il faut absolument la développer, c'est l'outil primordial, cette compétence-là. En fait la gestion des émotions ou la gestion des relations de travail occupe 80 % de mon temps. Comme DG, il faut la porter la décision, et puis la porter veut dire que physiquement tu rentres dans l'assemblée, et les flèches peuvent rentrer en même temps, mais tu vas continuer à avancer et tu ne tomberas pas. Ça fait que dans la décision, moi je trouve qu'on est tout seul.

Avant mon arrivée au collège, il y avait un climat de travail difficile que j'ai voulu faire évoluer en fonction de ma personnalité. Un peu comme ma signature personnelle, et ce par le reflet de ma vision qui démontre ce que je veux accomplir et vers où je veux amener cette organisation-là. En fait, je voulais développer au quotidien une culture organisationnelle à dimension humaine, de retrouver la notion humaine, de s'entraider, de faire attention à l'autre. Moi, la gestion de proximité m'amène à être près des gens, à rire avec eux, à faire des blagues et même à dédramatiser des situations. C'est ce que nous sommes arrivés à faire. J'ai beaucoup de témoignages en ce sens. Assez souvent, j'ai l'impression que l'équipe de la régie est une entité, une seule personne qui se traduit par une boule d'émotions, mais ensemble. Alors, la régulation des émotions se retourne vers moi la directrice générale qui pour eux est le phare de l'organisation. Sur le plan des émotions, c'est drôle parce que les gens de ton équipe ne peuvent pas s'imaginer que la DG est humaine, pour métaphoriser la situation c'est un peu comme les enfants qui ne peuvent imaginer leurs parents en train de s'embrasser. Et pourtant, les tensions lorsqu'elles surgissent (souvent dues à la fatigue, au stress, la nervosité, autre) ne sont pas toujours entre moi et une autre personne, elles surviennent aussi entre plusieurs collègues. Au sein de l'équipe, ça va générer des émotions chez les observateurs de cette situation-là, qu'il faut que je gère aussi. Puis dans l'action, on m'observe, à savoir comment la DG va-t-elle

effectuer la gestion de ces émotions transcendantes ? Alors, il faut que je sois au clair avec mes propres émotions, que ça ne vienne pas me chercher émotionnellement. Parfois, comme tout le monde, ça m'atteint, mais il faut que je sois capable de faire la part des choses et que je dise les bons mots aux bons moments. Il y a la conscience de soi et la conscience des autres. Avoir une grande conscience de soi est un aspect que je ne crois pas que les DG utilisent naturellement en cours d'action, qui soit suffisamment développé. En somme, la compétence de « la conscience de soi » devient nécessaire pour nous, quant au niveau de responsabilités à gérer et la représentation lourde sur nos épaules par rapport à nos émotions. Pour eux, je suis le phare ! Il faut en prendre conscience. Notre philosophie de gestion à dimension humaine est compatible avec des valeurs de dignité et de respect, un respect ouvert vers l'autre. Moi, je dis toujours « il faut prendre soin » en étant attentif à l'autre, à l'écoute et en aidant.

[En réponse à une interrogation de la chercheuse concernant la réalisation professionnelle à laquelle je suis la plus fière].

Je peux dire qu'il y a plusieurs réalisations qui bâtissent ma fierté, dont ma nomination comme directrice générale. L'une de ces réalisations est d'avoir fait évoluer ce collège, c'est-à-dire d'avoir suscité une dynamique de projets de développement qui amène les équipes à se surpasser vers un niveau de performance inattendu pour eux. Les gens sont heureux de ça et en reçoivent une fierté à chacune de leurs réalisations telles que la construction du gymnase, les stages à l'étranger avec des étudiants et le centre d'expertises de la reconnaissance des acquis. Moi, j'aime ça faire du développement, alors je suis à l'affût de ces choses-là, même si on est surchargé. En ce sens, on fait une gestion des priorités, on déplace des affaires puis on fait équipe, c'est-à-dire « Faire équipe ensemble ! ». Dès le début, je leur ai dit : je vais m'impliquer avec vous, je vais rouler mes manches, on va s'asseoir à la table, je vais prendre un bout et je vais rédiger, puis je vais prendre un autre bout et je vais avancer. Qui dois-je aller voir ? Et bien, je vais aller les voir ! Je vais le faire ! D'insuffler ça, ça permis d'avoir les financements et de réussir trois projets d'envergure, ensemble. Quand on prend un projet et qu'on décide d'aller jusqu'au bout, je suis très exigeante, mais je donne les moyens, je donne la souplesse « l'espèce de

patinoire ». En fait, l'espace patinoire est la zone dans laquelle ils peuvent évoluer de manière complètement autonome et innovatrice et cette zone est très grande. Les moyens parlent de la confiance que j'ai en eux, de la reconnaissance à chaque pas, de débloquer une situation lorsqu'il y a impasse. Si on pense au grand classique qui profère l'énoncé suivant : au lieu de leur donner le poisson, il faut leur apprendre à pêcher. Moi, ce n'était pas dans le but de leur apprendre à pêcher, mais plutôt le fait de vivre ensemble la réalisation d'un projet. Être dans la frénésie d'un projet : « Gang ! C'est quoi monter un projet, ça marche. Go ! On va aller de l'avant même si on rencontre des embûches ». Bref, que tout le monde mette les mains à la pâte, puis qu'on passe au projet suivant.

[Et puis, en réponse à l'interrogation sur la situation professionnelle la plus difficile à gérer].

Il s'agit du congédiement d'un cadre qui concerne une problématique d'intimidation à grande échelle. Dès mon arrivée en poste, j'ai observé des situations de tension, et puis mes doutes se sont confirmés par l'ampleur des confidences que je recevais de toutes catégories du personnel qui rentraient et qui pleuraient dans mon bureau. « N'en parle pas, j'ai peur, je ne voudrais pas avoir de représailles, mais je veux juste que tu le saches ». J'ai aussi été témoin de comportements inacceptables de la part de ce cadre, et à l'écoute de nombreux témoignages de personnes témoins. Un moment donné, mes observations étaient fondées et la personne en cause recommençait et recommençait, jusqu'au jour où j'ai réalisé que la problématique d'intimidation était à caractère institutionnel. En fait, comme direction générale, on est responsable du climat de travail, nous avons l'obligation légale de faire en sorte d'avoir un milieu exempt en santé et sécurité, et là je ne parle pas juste de se couper un doigt, mais c'est aussi au niveau psychologique. Puis, c'est toi, le chef d'établissement qui a cette obligation-là ! J'ai eu à mettre en place une stratégie d'action, selon la politique des cadres. Lors des rencontres d'évaluation, j'ai eu ces discussions avec le cadre en cause, qui faisait des efforts, mais qui replongeait rapidement vers ce comportement déviant. J'ai donc amorcé le processus qui concerne la gestion d'un employé problématique. J'ai préparé un dossier tout en étant accompagné sur le plan légal, puis j'ai rencontré officiellement la personne. C'est extrêmement dur à accomplir. Cette situation-là

a eu un effet énorme sur le climat, et deux ans après le climat de travail est assaini. Encore aujourd'hui, j'ai régulièrement des commentaires et des remerciements puis il n'y a plus de craintes observées lors des rencontres de groupes peu importe la taille. Ça m'amène à dire que pour être en direction générale ça prend de la résilience et plusieurs autres ingrédients de base tels que la conscience de soi, la confiance personnelle, la gestion des émotions puis une volonté d'occuper ce poste où tu seras aux prises avec de grands vents ! Il ne faut pas douter. Le doute est un serpent et il est plus puissant que le doigt d'un roi. Pour garder sa confiance, il faut avoir de solides valeurs sur lesquelles s'appuyer. Je ressens un sentiment de grande fierté et d'accomplissement d'être à la barre de mon cégep. C'est un privilège. Diriger même si cela est exigeant, c'est formidable !

**ANNEXE XIX : REGROUPEMENT ET CONTEXTUALISATION DES 92
SITUATIONS PROFESSIONNELLES PAR AXE DE COMPÉTENCES**

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	CONTEXTUALISATION
Axe de compétences	Environnement collégial (34)
Définir autrement la gestion des activités de recherche (S1)	Positionnement stratégique des centres de recherche (1)
Créer un contexte de recherche et d'étude (S1)	Partenariat avec l'externe (1)
Assister à un dîner-causerie à la chambre de commerce de l'industrie (S7)	Activité de réseautage (1)
Assister à une activité philanthropique à l'égard d'un centre hospitalier (S7)	Activité philanthropique (1)
Participer à l'écriture d'un mémoire en lien avec la future politique de la jeunesse du MELS (S7)	Activité de consultation (1)
Participer à un comité mixte des affaires financières et matérielles avec la fédération des cégeps et le MELS (S8)	
Interagir sur le plan politique auprès de groupes sociaux différents (S8)	Activité politique (3)
Rencontrer la présidente du syndicat du personnel enseignant avec un membre de l'exécutif (S8)	
Discuter avec une professionnelle chargée de l'évaluation des programmes d'études (S8)	Activité de communication (1)
Interagir avec les syndicats (S6)	Climat de coopération (1)
Participer au lancement d'une campagne de financement pour la fondation (S2)	Activité de financement (1)
Participer à l'activité de reconnaissance du personnel (S4)	Activité de reconnaissance (1)

Rétablir le climat organisationnel (S1) (S2)	
Négocier avec le syndicat des enseignants (S5)	
Gérer une dynamique conflictuelle sur la « quête du pouvoir » avec le syndicat (S5)	Gestion de conflits (7)
Développer une cohésion au sein de l'équipe de cadres (S5)	
Apprendre une demande défavorable à son endroit auprès du CA, signée par trois instances du collège (S5)	
Gérer un complot entre cadres contre moi (S7)	
Gérer un évènement de nature manifestante (S3)	Gestion de crise (1)
Interagir avec les instances syndicales (S3)	Manifestation de tension politique, socioéconomique (1)
Développer au quotidien une culture organisationnelle à dimension humaine (S3)	
Développer un nouveau programme d'étude technique (S4)	
Mettre en place des mesures qui favorisent un bon climat de travail (S6)	Climat organisationnel (4)
Mettre en place des stratégies qui favorisent un bon climat de travail (S7)	
Restructurer l'ensemble des activités à l'international et mettre en place un mode de coordination plus efficace (S4)	Restructuration organisationnelle (1)
Préparer le discours pour la rentrée scolaire (S5)	Rentrée scolaire (2)
Modifier l'activité de la rentrée scolaire (S7)	
Proposer au Conseil d'administration une actualisation de la planification stratégique (S5)	Évaluation de la planification stratégique (1)
Avoir eu mon renouvellement de mandat pour les 5 prochaines années (S7)	Évaluation politique (1)
Faire l'évaluation du système de l'assurance qualité (S6)	Expérimentation mandatée par le MELS (1)
Assister à la tenue d'une séance d'administration (S7)	Conseil d'administration (1)

Poser ses orientations d'une nouvelle culture à l'équipe de direction (S7)	Activité mandatée par le conseil d'administration (1)
Avoir posé des actions pour le rayonnement du collège (S8)	Promotion et mobilisation (1)
Axe de compétences	Pratique et conduite professionnelles (30)
Assurer le transfert des dossiers à son successeur (S1)	Insertion professionnelle (1)
Assumer les responsabilités de la DRH (S1) Régler des dossiers ou des situations singulières (S2)	Règlement de dossiers litigieux (2)
Résoudre les difficultés de nature complexe (S1)	Gestion d'activités complexes (1)
Gérer des situations complexes, d'urgence et de crise (S1)	Gestion des priorités (1)
Prendre, assumer et expliquer ses décisions (S1) (S3)	Gestion d'activités multiples (2)
Gérer un évènement tragique ayant eu un impact sur des vies humaines (S8)	Gestion de crise (1)
Marcher le cégep pour cultiver la confiance et une bonne communication (S2)	Climat organisationnel (1)
Rencontrer les gens avant le départ pour les vacances (S3)	Vacances estivales (1)
Faire le ménage avant de partir en vacances (S3) Faire le bilan et le plan d'action en juin (S6)	Fin d'année scolaire (2)
Préparer la rentrée scolaire (S3)	
Préparer le discours pour le personnel (S6)	Rentrée scolaire (3)
Présenter le discours à la communauté collégiale (S6)	
Préparer la régie de planification annuelle (S3)	Planification budgétaire (1)

Animer les réunions d'équipe élargie (S6)	
Animer la régie collègue (S6)	
Effectuer des rencontres statutaires avec les directions de service (S7)	
Voir à l'organisation du comité de direction (S8)	
Effectuer la planification stratégique du cégep avec ses composantes (S2)	Activité de coopération (8)
Inviter les directions à valider certaines diapositives du discours (S6)	
Animer une réunion de l'équipe de direction (S7)	
Rencontrer l'ensemble de l'exécutif du syndicat des enseignants avec la DE et la DRH (S7)	
Gérer des projets de développement (S3)	
Créer un comité institutionnel de recherche (S1)	Développement d'une coopération (3)
Créer une jonction entre le comité institutionnel de recherche et la régie (S1)	
Envoyer un communiqué à l'ensemble du personnel concernant les conséquences à la grève (S8)	Activité de communication (1)
S'assurer du respect de la mission éducative: instruire, qualifier, socialiser (S8)	Activité de mobilisation: projet innovateur (1)
Animer une rencontre de réflexion avec les cadres (S5)	Activité de réflexion stratégique (1)
Axe de compétences	Gestion des personnes et des équipes (21)
Proposer un changement au plan d'effectif (S1)	
Répartir les tâches à réaliser dans l'ensemble des services qui sont sous ma responsabilité (S4)	Restructuration organisationnelle (2)
Gérer la relation conflictuelle avec l'adjoint des études (S4)	
Gérer une situation de mouvement de personnel dans un service (S5)	Gestion de conflit (2)
Intervenir auprès de personnes en grande souffrance (S1)	Gestion de crise (1)

Mettre fin au lien d'emploi avec une direction adjointe (S2)	
Mettre fin au lien d'emploi d'un cadre de direction (S2)	
Procéder à un non-renouvellement d'une direction en fin de mandat (S3)	Mise en congédiement (5)
Procéder au congédiement d'un cadre pour intimidation à grande échelle (S3)	
Procéder au congédiement de la direction des ressources humaines (S4)	

Procéder à l'engagement de deux directions à l'école nationale (S2)	
Procéder au recrutement d'une nouvelle direction des études (S5)	Dotation en personnel (3)
Procéder à des entrevues de sélection pour le poste de direction de la Fondation (S8)	

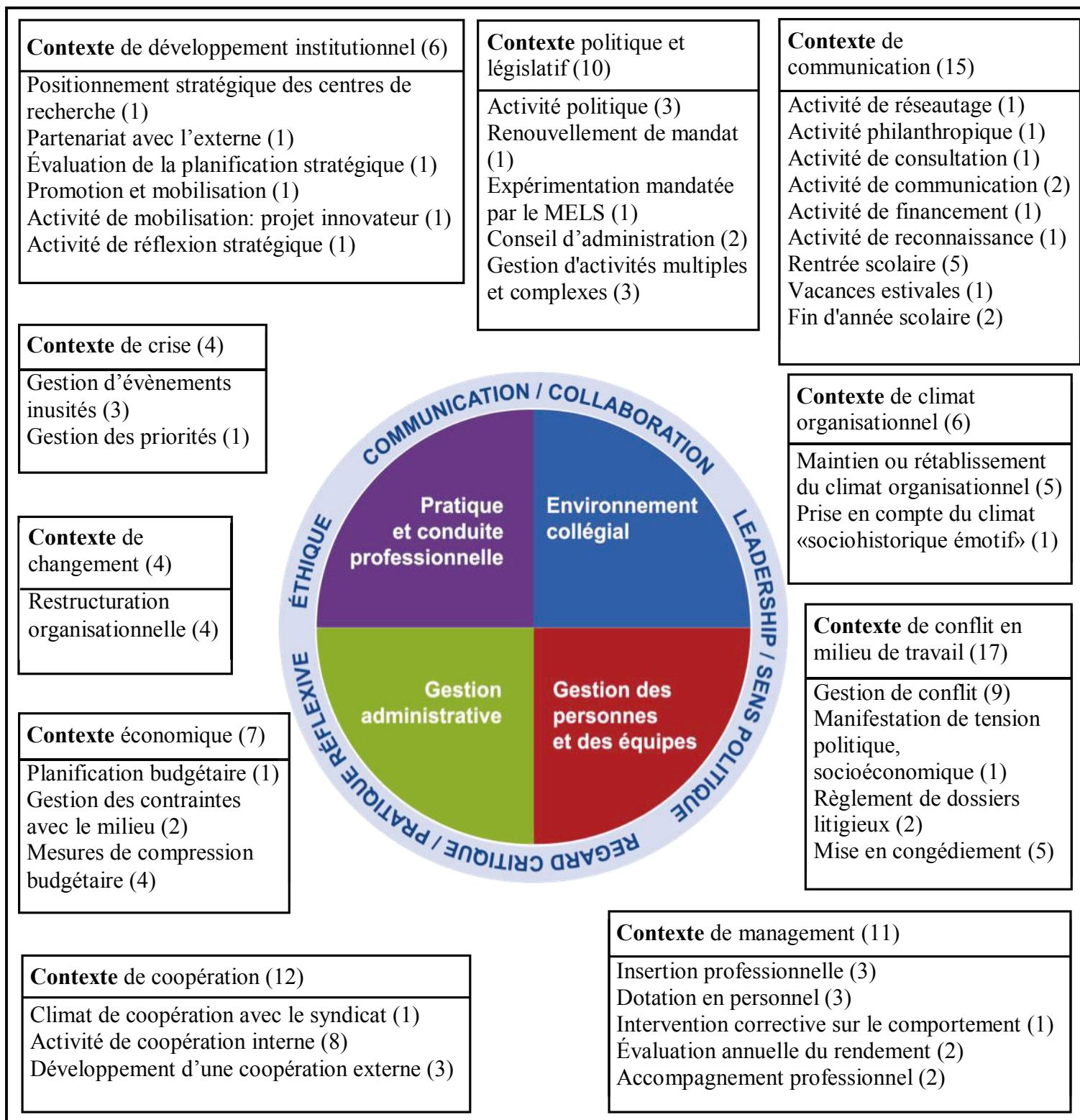
Accueillir le nouveau directeur des études (S5)	Insertion professionnelle (2)
Accueillir un nouveau directeur adjoint (S6)	
Avoir des discussions sur leurs habiletés relationnelles avec trois dirigeants (S2)	Intervention corrective sur le comportement (1)
Gérer des personnes qui ont des problèmes multiples et cachés (S2)	Climat « sociohistorique émotif » ou gestion des émotions (1)
Planifier des rencontres d'appréciation du rendement des employés (S3)	
Effectuer les évaluations de rendement pour le personnel-cadre (S4)	Évaluation annuelle (2)
Appliquer le processus institutionnel de supervision et d'évaluation auprès d'une direction de service (S7)	
Proposer un coaching professionnel auprès d'une deuxième direction (S7)	Accompagnement professionnel (2)

Axe de compétences	Gestion administrative (7)
Présenter les raisons du déficit financier au conseil d'administration (S2)	
Assurer la gestion des contraintes budgétaires avec le milieu (S2)	Gestion budgétaire (2)
Réorganiser le service de la direction des études (S4)	
Gérer les activités dans un contexte de budgétaire (S4)	
Effectuer des compressions budgétaires importantes (S5)	Compression budgétaire (4)
Gérer les compressions budgétaires dans un contexte dit « mesures d'austérité » et parallèlement dans un contexte de « négo » (S8)	
Réorganiser le service de l'administration (S4)	Restructuration organisationnelle (1)

Légende

Dans la colonne de gauche, le chiffre qui correspond au sujet est entre parenthèses. À titre d'exemple, le (S1) veut dire sujet 1. Cette référence permet à la chercheuse de retrouver facilement l'auteur de cette situation professionnelle. Dans la colonne de droite, le chiffre correspond au nombre de situations professionnelles associées à ce contexte de réalisation.

**ANNEXE XX : CONTEXTUALISATION DES 92 SITUATIONS
PROFESSIONNELLES, L'AGIR COMPÉTENT SITUÉ**



ANNEXE XXI- LEXIQUE TYPOLOGIQUE DES ÉMOTIONS

LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	
<p>D'après Poirel (2012) « Les compétences émotionnelles s'inscrivent dans un savoir agir complexe constitué d'un ensemble d'habiletés (verbales et non verbales) qui permettent à un individu de générer, reconnaître, exprimer, comprendre et évaluer ses propres émotions et celles des autres, dans le contexte d'une situation professionnelle concrète, de manière à orienter les pensées et les actions permettant d'affronter efficacement les exigences et les pressions de l'environnement en vue d'atteindre un résultat » (p. 32). En terme d'habiletés, s'ajoutent celles du prendre soin de son état émotionnel et prendre soin de l'état émotionnel d'autrui.</p>	
HABILETÉS INTRAPERSONNELLES	HABILETÉS INTERPERSONNELLES
<p>Identifier son vécu émotionnel : Habileté à percevoir ses propres émotions, les sentiments et les pensées associées</p>	<p>Identifier les processus émotionnels chez les autres : Habileté à percevoir les émotions des autres et la foule de réactions connexes qui les sous-tendent (expressions artistiques, le langage, les sons, l'apparence, le comportement)</p>
<p>Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte : Habileté à exprimer ses émotions avec précision, ses besoins en relation avec les sentiments, en tenant compte du contexte</p>	<p>Permettre l'expression des émotions d'autrui : Permettre aux autres d'exprimer leurs sentiments et faciliter cette expression</p>
<p>Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent : Habileté à comprendre et à raisonner ses émotions dans le contexte présent</p>	<p>Comprendre le vécu et les réactions de ses interlocuteurs : Interpréter les significations des émotions des autres en les mettant en relation avec des événements. Comprendre les sentiments complexes simultanés (ex. amour, haine), ou des émotions combinées (ex. crainte perçue comme un mélange de peur et de surprise)</p>
<p>Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs : Habileté à évaluer et raisonner ses propres émotions négatives ou désagréables en tenant compte du contexte et de ses objectifs</p>	<p>Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle, par exemple dans le cadre d'un conflit: Habileté à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives sans trop réprimer ou exagérer l'information qu'elles contiennent</p>
<p>Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort : Habileté à utiliser ses émotions positives ou agréables pour être plus créatif, prendre de meilleures décisions</p>	<p>Réguler les émotions positives dans la relation, par exemple pour créer de la motivation, installer une ambiance créative: Habileté à contrôler de manière réflexive les émotions de soi-même et des autres selon</p>

	qu'elles soient claires, typiques, influençables ou raisonnables. Habileté à diriger ses émotions et celles des autres en modérant les négatives et en favorisant les positives sans trop réprimer ou exagérer l'information qu'elles contiennent
Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions) : Habileté à faire la distinction entre les émotions positives ou négatives ; agréables ou désagréables et utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions) : Habileté à faire la distinction entre les émotions positives ou négatives ; agréables ou désagréables des autres. Puis utiliser cette information pour les orienter à guider leurs pensées et leurs gestes pour les amener vers une perspective plus positive.
NOUVELLES HABILÉTÉS EMOTIONNELLES	
Prendre soin de son état émotionnel : Avoir une attention à notre senti émotionnel, en terme de projection et de protection de soi. Habileté à anticiper les effets de nos émotions en rapport à un évènement. Habileté à évaluer la charge émotionnelle (l'impact) dans les situations. Habileté à délibérer de cet état émotionnel avec des ressources aidantes. Habileté à maintenir un équilibre entre vie professionnelle, vie personnelle et vie sociale	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui : Avoir une attention aux pratiques et aux récits des autres, en terme de projection et de protection, avec une certaine lecture d'empathie. Habileté à percevoir et à répondre aux besoins particuliers d'autrui, et une valeur identifiant une manière de les percevoir et d'y répondre en ayant un souci de l'autre Tronto (2009). Habileté à anticiper les effets des émotions des autres dans l'espace social. Habileté à évaluer la charge émotionnelle (l'impact) dans les situations. Habileté à prendre en compte l'état de l'autre et l'orienter vers un traitement de situation ou vers des ressources aidantes
LES VARIÉTÉS D'ÉMOTIONS¹⁰⁷	
LES ÉMOTIONS D'ARRIÈRE-PLAN	
D'après Damasio et Fidel (2012), « les émotions d'arrière-plan sont très proches des sentiments, mais elles en diffèrent par leur profil temporel plus circonscrit et leur identification plus nette d'un stimulus. Par exemple, l'enthousiasme et le découragement peuvent être déclenchés par diverses circonstances factuelles de la vie, mais aussi par des états intérieurs comme la maladie et la fatigue » (p. 156).	
Appétits	La faim, la soif, la curiosité, l'exploration, le jeu et le sexe : Les émotions proprement dites influencent les appétits, et vice versa

¹⁰⁷ Les définitions des émotions, des sentiments et des états émotionnels proviennent de source différente dont le trésor de la langue française informatisé (TLFI) et Encyclopædia Universalis indiquée dans l'encadré respectif, puis dans les références bibliographiques.

	(Damasio, 2008, p. 55).
Douleur	Sensation pénible associée à un état affectif aversif. Elle peut être physique ou morale (Belzung, 2007, p. 447).
Plaisir	Émotion hédonique, agréable, déclenchée par des substances addictives ou par des stimulus naturels (plaisir gustatif, plaisir sexuel) (Belzung, 2007, p. 452). <i>Mots-clés : agréable, rire</i>
LES ÉMOTIONS PRIMAIRES OU UNIVERSELLES	
D'après Damasio et Fidel (2012) « Ces émotions sont produites à coup sûr par toutes les cultures et elles sont faciles à reconnaître, car une partie de leur programme d'action, les expressions du visage sont très caractéristiques » (p. 153).	
Anticipation	L'anticipation est un concept superordonné dans lequel on définit la prévision comme une construction explicite du futur et l'attente comme un état préparatoire implicite (Denecker, P. 1999, p. 363).
Bonheur Joie	Émotion positive. La fonction de la joie est double. Elle facilite notre volonté à nous engager dans des activités sociales, car les sourires de joie facilitent l'interaction sociale. La joie a aussi une fonction apaisante, permet de préserver notre bien-être psychologique (Reeve, 2012, p. 365). <i>Mots-clés : joyeuse, contente</i>
Colère	Émotion négative, émotion de passion (Damasio, 2008, p. 270). Elle naît de la contrainte, des barrières, des obstacles, des interruptions. La colère découle aussi d'une trahison de la confiance, du fait d'être repoussé, d'être l'objet de critiques indésirables, d'un manque de considération de la part des autres, et d'ennuis qui s'accumulent (Reeve, 2012, p. 361). <i>Mots-clés : fâché</i>
Confiance	La confiance peut être définie comme un état psychologique comprenant l'acceptation d'une vulnérabilité fondée sur des croyances concernant les intentions ou le comportement d'une autre personne (compétence, ouverture d'esprit, etc.) (Campoy et Neveu, 2004, p. 141). <i>Mots-clés : assurance</i>
Dégoût	Émotion négative. Le dégoût implique de se débarrasser ou de s'éloigner d'un objet contaminé, détérioré ou pourri. La fonction du dégoût est le rejet. Par le dégoût, l'individu rejette activement et large un aspect physique ou psychologique de l'environnement (Reeve, 2012, p. 363).
Peur	Émotion négative, émotion de passion (Damasio, 2008, p. 270). La peur est une réaction émotionnelle qui découle de l'interprétation par la personne de la situation à laquelle elle fait face comme étant dangereuse et menaçante pour son bien-être (Reeve, 2012, p. 361).
Surprise	Ce mécanisme mental est essentiel dans les réactions émotionnelles. Il est très rapide et va produire en quelques instants une réponse émotionnelle spécifique. Si l'évènement est considéré comme nouveau, la personne ressentira une émotion de surprise (Luminet, 2002, p. 131).

	<i>Mots-clés : étonnement, abasourdi</i>
Tristesse	Émotion négative, émotion de passion (Damasio, 2008, p. 270). La tristesse ou la détresse est l'émotion la plus négative et la plus répugnante. Elle découle principalement des expériences de séparation ou d'échec (Reeve, 2012, p. 363). <i>Mots-clés : peine, chagrin</i>
LES ÉMOTIONS SECONDAIRES	
Les émotions secondaires sont une combinaison d'émotions simples (Plutchik et Kellerman, 1980).	
Agressivité, agression	Combinaison de la colère et de l'anticipation (Plutchik et Kellerman, 1980). <i>Mots-clés : violence</i>
Amour	Combinaison de la joie et de l'acceptation (Plutchik et Kellerman, 1980).
Anxiété	Est une émotion secondaire, parfois décrite comme une peur anticipée. L'anxiété se déclenche face à un danger potentiel, incertain (Belzung, 2007, p. 174).
Déception	Combinaison de la surprise et de la tristesse (Plutchik et Kellerman, 1980). <i>Mots-clés : échec</i>
Frayeur, crainte, alarme	Combinaison de la peur et de la surprise (Plutchik et Kellerman, 1980). <i>Mots-clés : menace, dangereux</i>
Mépris, hostilité	Combinaison de la colère et du dégoût (Plutchik et Kellerman, 1980).
Optimisme, courage	Combinaison de l'anticipation et de la joie (Plutchik et Kellerman, 1980).
Remords	Combinaison de la tristesse et du dégoût (Plutchik et Kellerman, 1980).
Soumission	Combinaison de l'acceptation et de la peur (Plutchik et Kellerman, 1980).
LES ÉMOTIONS SOCIALES	
D'après Damasio et Fidel (2012) « Ces émotions sont bien déclenchées par des situations sociales et elles jouent assurément un rôle majeur dans la vie des groupes sociaux » (p. 156).	
Admiration Élévation	Le SEC est : reconnaissance (en soi ou chez l'autre) d'une contribution coopérative. Les conséquences : récompense pour la coopération ; renforcement de la tendance coopérative. La base physiologique est : bonheur (Damasio, 2008, p. 159). <i>Mots-clés : enthousiaste, satisfaisant, plaisant, chaleureux, fabuleux, exaltant</i>
Compassion	Le SEC est : autre individu souffrant, dans le besoin. Les conséquences : confort, restauration de l'équilibre chez l'autre ou le groupe. La base physiologique est : attachement, tristesse (Damasio, 2008, p. 159).
Convivial	Ensemble des sentiments favorables et tolérants existant entre les membres d'une société (Encyclopædia Universalis, 2016).

	Consulté le 16.03.02 <i>Mots-clés : convivialité</i>
Culpabilité	Le SEC est : faiblesse, l'échec, le viol des normes chez la personne individuelle ou dans son comportement. Les conséquences : empêcher la punition par les autres (dont ostracisme, moquerie) ; restaurer l'équilibre en soi, autrui ou le groupe ; renforcer les conventions et les règles sociales. La base physiologique est : peur, tristesse, tendances à la soumission (Damasio, 2008, p. 159). <i>Mots-clés : coupable</i>
Embarras	Le SEC est : faiblesse, l'échec, le viol des normes chez la personne individuelle ou dans son comportement. Les conséquences : empêcher la punition par les autres (dont ostracisme, moquerie) ; restaurer l'équilibre en soi, autrui ou le groupe ; renforcer les conventions et les règles sociales. La base physiologique est : peur, tristesse, tendances à la soumission (Damasio, 2008, p. 159). <i>Mots-clés : inconfort</i>
Empathie	En psychologie, faculté de s'identifier à autrui, de ressentir les sensations d'un autre (Encyclopædia Universalis, 2016). Consulté le 16.08.22 <i>Mots-clés : empathique</i>
Envie	Pulsion ou désir selon le « modèle du désir » qui est une théorie de l'écart de la motivation, propose que les individus savent (<i>sic</i>), consciemment ou inconsciemment, leur état présent, et perçoivent (<i>sic</i>) un état potentiellement plus désirable en rencontrant presque n'importe quelle situation (Reeve, 2012, p. 449). <i>Mots-clés : désir</i>
Gratitude	Le SEC est : reconnaissance (en soi ou chez l'autre) d'une contribution coopérative. Les conséquences : récompense pour la coopération ; renforcement de la tendance coopérative. La base physiologique est : bonheur (Damasio, 2008, p. 159). <i>Mots-clés : belle, beau, reconnaissance</i>
Honte	Le SEC est : faiblesse, l'échec, le viol des normes chez la personne individuelle ou dans son comportement. Les conséquences : empêcher la punition par les autres (dont ostracisme, moquerie) ; restaurer l'équilibre en soi, autrui ou le groupe ; renforcer les conventions et les règles sociales. La base physiologique est : peur, tristesse, tendances à la soumission (Damasio, 2008, p. 159).
Indignation	Le SEC est : viol des normes par un autre individu (pureté, coopération). Les conséquences : punition ; renforcement des conventions et des règles sociales. La base physiologique est : dégoût, colère (Damasio, 2008, p. 159). <i>Mots-clés : frustrant, déplorable, déloyale, pas digne</i>
Jalousie	Émotion négative, émotion de passion (Damasio, 2008, p. 270). McCrae et John (1992, dans Luminet, 2002, p. 175) avaient mentionné

	que par la jalousie se caractérise de la malveillance envers les idées d'autrui ; ils sont centrés sur eux-mêmes et compétitifs. Cognitivement, ce sont des individus sceptiques et méfiants.
Mépris	Le SEC est : viol des normes par un autre individu (pureté, coopération). Les conséquences: punition ; renforcement des conventions et des règles sociales. La base physiologique est : dégoût, colère (Damasio, 2008, p. 159).
Orgueil	Le SEC est : reconnaissance (en soi ou chez l'autre) d'une contribution coopérative. Les conséquences : récompense pour la coopération ; renforcement de la tendance coopérative. La base physiologique est : bonheur (Damasio, 2008, p. 159).
Sympathie	Le stimulus émotionnellement compétent (SEC) est : autre individu souffrant, dans le besoin. Les conséquences : confort, restauration de l'équilibre chez l'autre ou le groupe. La base physiologique est : attachement, tristesse (Damasio, 2008, p. 159).
ÉTAT ÉMOTIONNEL	
Manifestation comportementale qui peut être intense avec des évènements déclencheurs et pour certains difficile à établir en raison d'un faible recours à l'introspection. ¹⁰⁸ La distinction que nous apportons entre sentiment et état émotionnel est le fait que le sentiment émerge d'une émotion en lien avec une situation professionnelle, tandis que l'état émotionnel est davantage une manifestation du corps qui agit à l'évaluation cognitive par l'individu. Nous y voyons une certaine progression émotionnelle qui s'intensifie chez la personne. À titre d'exemple, la colère (émotion à valence négative) peut générer un sentiment de méfiance et se manifester par un état stressé de la personne.	
Angoisse	Inquiétude intense, liée à une situation d'attente, de doute, de solitude et qui fait pressentir des malheurs ou des souffrances graves devant lesquels on se sent impuissant (TLFI, 2016). Consulté le 16.08.22
Calme	1. En parlant de collectivités, qui est exempt de troubles. 2. En parlant de personne individuelle, qui est exempt d'agitation physique, qui est exempte de nervosité; qui se contrôle. Homme, enfant calme; sommeil calme. Qui n'est pas troublé par des passions, des sentiments violents (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10
Découragement	Découragé: En parlant d'une personne ou d'une collectivité humaine, qui a perdu tout courage, toute énergie, force d'âme, confiance, autre. Découragement: Manifestation de la perte de courage (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.12 <i>Mots-clés : découragé</i>
Détresse	Angoisse, grande peine d'esprit, de cœur, causée par la pression excessive de difficultés, de circonstances douloureuses, dramatiques (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10
Émotivité	1. Aptitude à éprouver des émotions ; niveau de sensibilité, degré

¹⁰⁸ Or, le concept de l'alexithymie représente un concept souvent ignoré en psychologie dont plusieurs auteurs notaient chez leur patient une perturbation dans le traitement cognitif des émotions. On parle même d'une incapacité à verbaliser leurs états affectés (Dan, L, D. 2014).

	<p>suivant lequel chaque personne est capable de s'émouvoir.</p> <p>2. Aptitude à s'émouvoir facilement, à réagir trop vivement aux stimuli même très faibles, caractérisés aussi par une insuffisance de l'inhibition, une incapacité à s'adapter aux situations nouvelles, imprévues (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.16</p>
Fatigue	<p>Diminution des forces de l'organisme, généralement provoquée par un travail excessif ou trop prolongé, ou liée à un état fonctionnel défectueux. Fatigue physique; brisé de fatigue. En sentant une petite fatigue dans les muscles. Définition inspirée de Balzac, Cousins. Pons, 1847, p. 158) (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.09.</p> <p><i>Mots-clés : fatigué, fatiguée, fatigue émotionnelle</i></p>
Fébrilité	<p>État caractérisé par une excitation nerveuse intense. Parler avec fébrilité (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.22</p>
Fierté (être fier)	<p>La fierté a un rapport sur les notions d'évaluation cognitive et tendances à l'action vu par Frijda, Kuipers et Ter Schure (1989). Les résultats de son étude : Un état de préparation à l'action qui reprend les items en rapport avec l'exubérance est en général associé à une évaluation de la situation comme positive à des états émotionnels comme la fierté ou l'enthousiasme (Luminet, 2002, p. 28).</p> <p><i>Mots-clés : fier, fière, réussite, réussie</i></p>
Fragile	<p>En parlant du caractère d'une personne, enclin à tomber en faute, à céder aux tentations. Synonyme : Faible.</p> <p>Qui n'est pas suffisamment établi assuré; qui peut aisément être ébranlé, renversé, détruit (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.11</p> <p><i>Mots-clés : faible</i></p>
Heureux	<p>1. En parlant du destin ou de ce qui s'y rattache, qui apporte ou annonce quelque chose de favorable, de positif</p> <p>2. En parlant d'un évènement, d'un trait de l'activité humaine, qui apporte un avantage quelconque, qui a une conclusion satisfaisante, des conséquences positives (souvent à l'encontre de toutes prévisions) (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.07</p> <p><i>Mots-clés : confortable, à l'aise, content</i></p>
Impatience	<p>Manque de patience ; incapacité de se contenir, considérée comme un trait de caractère. Synonyme : Fougue, impétuosité, pétulance. Les deux principaux facteurs de l'impatience sont l'émotivité et la primarité. Les plus impatients des impatients sont donc les émotifs primaires. Les mêmes chez qui la liaison est immédiate et rapide de la pensée à l'acte ne savent pas attendre l'exécution des ordres qu'ils donnent. L'impatience se liquide par des manifestations émotives (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.11</p> <p><i>Mots-clés : manque de patience</i></p>
Insensible	<p>Qui ne ressent rien, qui n'a pas de sensibilité.</p> <p>1. En parlant d'une personne, qui n'a pas de sensibilité morale, incapable d'émotion, de sentiment, de sympathie (TLFI, 2016).</p>

	Consulté le 16.03.08
Malheureux	Qui n'est pas heureux, qui n'est pas favorisé par la nature, les circonstances ou le destin ? 1. En parlant d'une personne ou d'une activité humaine qui a connu l'échec, qui a raté son but. 2. En parlant de ce qui entraîne des conséquences négatives, qui sont fâcheuses, regrettables ou tragiques (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.07
Morosité	Caractère triste, ennuyeux, monotone (de quelque chose) (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.07.
Nervosité	1. Irritabilité, instabilité habituelle du comportement. Synonyme : nervosisme. 2. État d'irritation, d'excitation nerveuse occasionnelle. Synonyme : énervement, agacement (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.12
Résilience	Force morale ; qualité de quelqu'un qui ne se décourage pas, ne se laisse pas abattre. Est le « fait de rebondir » (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.08. <i>Mots-clés : résilient, attitude positive</i>
Stressé	Qui provoque ou peut provoquer une tension, un stress. Agent stressant ; caractère, effet stressant de quelque chose ; situation stressante (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.07 <i>Mots-clés : stress</i>
Vulnérabilité	La vulnérabilité, que l'on peut définir comme la probabilité de voir sa situation ou ses conditions de vie se dégrader, quel que soit son niveau de vie, face à une maladie, un choc ou un aléa (Raveleau et Ben Hassell, 2016, p. 18). <i>Mots-clés : vulnérable</i>
SENTIMENT	
D'après Damasio (2008) les sentiments sont des perceptions et il semble que leur soubassement se trouve dans les cartes corporelles du cerveau, celles-ci renvoient à des parties du corps et à des états du corps. Les sentiments émotionnels surviennent après l'émotion et sont le résultat légitime, et ultime du processus émotionnel, mettant à découvert la perception composite du vécu pendant l'émotion (Damasio et Fidel, 2012).	
Accomplissement	Le besoin d'accomplissement est le désir de bien faire par rapport à une norme d'excellence. Les émotions généralement associées sont l'espoir, la fierté, et la satisfaction anticipative (Reeve, 2012, p. 201).
Capacité	En parlant d'une personne, qui a toutes les qualités requises pour sa fonction, son métier (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.22
Difficulté	Qui n'est pas facile, se fait avec effort, peine. En parlant d'actes, de fait, qui exige un effort, de l'habileté ou une autre qualité particulière. Entreprise, mission, tâche difficile. Synonyme : ardu, compliqué, délicat, malaisé (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.09 <i>Mots-clés : difficile, dur, ardu, compliqué, délicat, malaisé, tenir son bout, corsé, lourd</i>
Être (se sentir)	Ruiner moralement en portant gravement atteint au crédit, à la

démoli	réputation, à l'influence (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.09 <i>Mots-clés : démolie, démolition, atteinte à la personne</i>
Facilité	Qui se fait sans effort, sans peine. Qui a de l'aisance ; où l'on ne sent aucune gêne, libre, dégagée (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.09 <i>Mots-clés : facile, aisance, à l'aise</i>
Frustration	Le sentiment psychologique de la frustration correspond chez l'homme à un affleurement du désir refoulé, de la zone inconsciente dans la zone subconsciente, où il entre en conflit avec les instincts du moi. Ceux-ci, dont le fonctionnement consiste à « rajuster » vaille que vaille, en cas de crise, le principe de plaisir au principe de réalité [...] réagissent de manières variées qui vont de l'accès de colère « sans conséquence » à la névrose...inspirée de Legrand, 1972 (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.16 D'après Reeve (2012) les gens expriment des émotions négatives comme la tristesse, le désespoir, la frustration et le stress (p. 31).
Horreur	Violent sentiment d'aversion morale, de dégoût. Synonyme : exécration, répulsion. Caractère de ce qui suscite l'aversion morale, de ce qui est infâme ou horrible (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.12 <i>Mots clés : horrible, épouvantable, terrifiant</i>
Incapacité	1. État d'une personne qui n'a pas les qualités, les aptitudes requises pour une activité, un état, une fonction. 2. (Être) dans l'incapacité de (faire quelque chose). Ne pas se sentir capable (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10
Incertitude	Caractère d'imprécision d'une mesure, d'une conclusion. Synonyme : Imprécision, relativité (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10 <i>Mots-clés : imprécision, relativité, doute</i>
Injustice	1. En parlant d'une personne, être injuste est une personne qui juge, qui agit d'une manière qui n'est pas conforme à la justice 2. Sur le plan moral, qui n'est pas conforme à la justice. 3. Sur le plan intellectuel, qui n'est pas fondé. Synonyme : injustifié (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10 <i>Mots-clés : injuste, injustice, injustifiée</i>
Inquiétude	État de préoccupation, de trouble ou de tourment qui empêche le repos, la sérénité. Antonyme : Assurance, calme, insouciance, paix, tranquillité (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10 <i>Mots-clés : inquiet, appréhension, préoccupée</i>
Insatisfaction	En parlant d'une personne ou d'un besoin, d'un sentiment éprouvé par une personne. Manque de satisfaction, impossibilité d'être satisfait (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.15 <i>Mots-clés : insatisfaite</i>
Insécurité	Manque de sécurité; inquiétude provoquée par l'éventualité d'un danger. Climat, impression, sentiment, zone d'insécurité ; insécurité de la vie (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10 <i>Mots-clés : insécure, manque de sécurité</i>
Instable	1. Qui n'est pas stable ; qui manque de stabilité. Qui ne reste pas en

	<p>place, droit et ferme; qui est apte à se déplacer ou à être déplacé ; qui n'est pas en position d'équilibre stable de façon durable ; dont l'état ou le caractère de stabilité ne dure pas.</p> <p>2. Pour le domaine psychologique : qui est privé de stabilité intellectuelle et émotive, de persévérance, de fermeté dans ses choix, de fidélité à ses promesses et qui fait preuve d'une grande propension à changer d'idée, de sentiment. Synonyme : inconstant, versatile, fantasque, changeant, lunatique (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10</p> <p><i>Mots-clés : déstabiliser, instabilité</i></p>
Isolement	<p>Action d'isoler, de s'isoler; fait d'être isolé ; état de celui, de ce qui est isolé. Qui se trouve, qui vit à l'écart du groupe (TLFI, 2016).</p> <p>Consulté le 16.03.09</p> <p><i>Mots-clés : isolé, seul, poids de la solitude</i></p>
Malaise	<p>1. Sur le plan physiologique. Trouble passager de la santé, ne constituant pas une maladie caractérisée, et qui se traduit généralement par une sensation de faiblesse, des étourdissements, des suées, des nausées, sans douleur bien précise.</p> <p>2. Sur le plan moral. Trouble, gêne, embarras que l'on éprouve dans une situation anormale, équivoque ou inquiétante. Il éprouvait un vague malaise (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.17</p>
Méfiance	<p>Disposition d'esprit qui conduit à se méfier de quelqu'un ou de quelque chose ; état d'une personne qui se méfie. Synonyme : défiance. Antonyme : confiance (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10</p> <p><i>Mots-clés : manque de confiance</i></p>
Réserve	<p>1. Restriction, limitation à l'approbation ou à l'adhésion que l'on apporte à quelque chose</p> <p>2. Doute, restriction sur le caractère ou la probité de quelqu'un. Émettre des réserves sur le compte de quelqu'un, sur son honnêteté (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10</p>
Satisfaction	<p>État affectif fait de plaisir et de soulagement, éprouvés par celui qui a obtenu ce qu'il souhaitait (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.09</p> <p><i>Mots-clés : devoir accompli, satisfait, contente, bon, bien, à l'aise, confortable</i></p>
Sensible	<p>1. En parlant d'une personne, qui est capable de ressentir profondément des émotions et des sentiments; qui est doué d'une vie affective intense. Synonyme : émotif.</p> <p>2. En particulier, capable d'éprouver des sentiments de compassion, de pitié, d'affection. Qui est capable d'éprouver un sentiment amoureux (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.11</p> <p><i>Mots-clés : émotif, soucieux</i></p>
Solidarité	<p>Responsabilité mutuelle qui s'établit entre les membres d'un groupe social. Solidarité étroite, profonde ; liens de solidarité ; sens, sentiment de solidarité (TLFI, 2016). Consulté le 16.03.10</p> <p><i>Mots-clés : solidaire, en communion</i></p>

ANNEXE XXII : MISE EN RELATION DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES À PERCEPTION ÉMOTIONNELLE AVEC LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES

Perception émotionnelle	Laurent	Benoit	Marie	Caroline
Situations professionnelles : verbatim des sujets				
Grande fierté	« <i>Créer des conditions gagnantes pour que les gens se sentent à l'aise. Aller voir les gens sur leur terrain. C'est aussi sortir du contexte normal et multiplier les occasions pour réussir à favoriser les échanges</i> » (REdEPP, p. 7, ligne 10).	« <i>Je pense qu'avec le travail de communication, de présence, d'établissement de la confiance, j'ai changé le climat [...] quand j'entendais des affaires, j'allais m'asseoir avec le monde</i> » (REdEPP, p. 7, ligne 4).	« <i>Avoir suscité une dynamique de projets de développement qui amène les équipes à se surpasser vers un niveau de performance inattendu pour eux. Les gens sont heureux de ça et en reçoivent une fierté à chacune de leurs réalisations</i> » (REdEPP, p. 10, ligne 17).	« <i>Ce nouveau programme d'études est comme notre bébé, un bébé collectif qui a permis de mettre les gens en action dans une période de morosité [...] ç'a changé la vapeur dans l'organisation</i> » (REdEPP, p. 9, ligne 29).
Contextualisation	Conflit en milieu de travail	Conflit en milieu de travail	Coopération	Climat
Compétence émotionnelle	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	Permettre l'expression des émotions d'autrui	Réguler les émotions positives dans la relation	Réguler les émotions positives dans la relation
Grande difficulté	« <i>Mon enseignant m'a raconté qu'il avait décroché son fils dans la nuit! La situation d'intenses émotions qu'il vivait veut-veux pas, lui le vivait, fallait</i>	« <i>Je gère tout le temps des émotions, tu gères tout le temps des humains. On ne gère pas des problèmes; on gère du monde qui vit des problèmes, ce n'est</i>	« <i>Nous avons l'obligation légale de faire en sorte d'avoir un milieu exempt en santé et sécurité, et là je ne parle pas juste de se couper un doigt,</i>	« <i>Je devais garder mon calme, être cartésienne, préparer mon dossier de congédiement, être factuelle, gérer mes émotions telles que la colère, la pression,</i>

	<i>que je l'écoute, fallait que je m'occupe de lui, c'était un être brisé [...] Puis moi aussi ! »</i> (EdE, p. 26, ligne 24).	<i>pas pareil [...] qui vivent du socio historique émotif que tu ne décodes pas ! »</i> (REdEPP, p. 9, ligne 17).	<i>mais c'est aussi au niveau psychologique. [...] J'ai eu à mettre en place une stratégie d'action, selon la politique des cadres »</i> (REdEPP, p. 11, ligne 21).	<i>l'envie d'en finir au plus vite dans ce dossier »</i> (REdEPP, p. 8, ligne 24).
Contextualisation	Crise	Climat	Conflit en milieu de travail	Conflit en milieu de travail
Compétence émotionnelle	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle	Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs
Perception émotionnelle	Marguerite	Anne	Sophie	Fabien
Grande fierté	<i>« C'est le développement de cette cohésion au sein de l'équipe-cadre et de cette mobilisation-là puis enfin, d'être resté debout au milieu de cette guerre-là ! »</i> (REdEPP, p. 8, ligne 20).	<i>« La démarche d'équipe a permis de créer un système d'analyse de qualité, malgré la grande incompréhension du départ. Encore une fois, je trouve que la conception est une chose tandis que le processus de réalisation passe par le processus de construction collective »</i> (REdEPP,	<i>« L'an passé, j'ai utilisé l'humour tandis que cette année, j'étais plus sur les émotions: la joie de recevoir la confiance des membres du personnel du cégep était à son comble. Je les ai sentis sans jugement, c'est-à-dire vraiment en communion avec moi, très respectueux »</i> (REdEPP, p. 12, ligne 13).	<i>« Ma plus grande fierté c'est d'avoir fait connaître ce que le collège est vraiment, de l'avoir fait rayonné de manière positive à 98 % des cas »</i> (REdEPP, p. 10, ligne 17).

		p. 10, ligne 22).		
Contextualisation	Conflit en milieu de travail	Politique et législatif	Climat	Développement institutionnel
Compétence émotionnelle	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité	Identifier son vécu émotionnel
Grande difficulté	« <i>Le matin que cette nouvelle [...], ça m'a complètement sonnée [...]. Alors, au collège, j'ai vécu cette nouvelle seule, et très difficilement, mais heureusement, j'ai commencé peu à peu sentir les appuis se manifester</i> » (REdEPP, p. 9, ligne 30).	Pour des fins de confidentialité, le sujet veut rendre publique cette grande difficulté	« <i>À travers ce tumulte, j'ai réussi à garder mon équilibre, à dormir huit heures par nuit sans jamais faire d'insomnie. Pour m'accompagner, je suis allée me chercher un coach professionnel</i> » (REdEPP, p. 13, ligne 10).	« <i>Attendu qu'en pleine action, le cerveau surchauffe, car il reçoit trop d'informations en même temps et c'est là que l'intelligence du cœur aide à la prise de décision. Je pense que nous avons bien géré cet évènement, que nous avons réussi à tirer les leçons qui s'imposaient d'un tel évènement</i> » (REdEPP, p. 9, ligne 22).
Contextualisation	Conflit en milieu de travail		Conflit en milieu de travail	Crise
Compétence émotionnelle	Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs		Prendre soin de son état émotionnel	Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort

**ANNEXE XXIII : FRÉQUENCE DES CODAGES POUR LES COMPÉTENCES
MANAGÉRIALES ET ÉMOTIONNELLES**

Pratique et conduite professionnelles	Total : 20,80 %	Compétence E intrapersonnelle	Total : 16,20 %
Assumer différents rôles attendus d'un gestionnaire oeuvrant au sein d'une organisation d'enseignement	8,1 %	Identifier son vécu émotionnel	2,4 %
Adopter une approche personnalisée de la gestion s'intégrant à la culture organisationnelle de son milieu dans le cadre d'une démarche évolutive	8,4 %	Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte	2,8 %
Entretenir, maintenir et créer des espaces de délibération collective	4,3 %	Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent	4,1 %
Gestion administrative	Total : 3,20 %	Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs	3,2 %
Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières et matérielles	1,9 %	Réguler ses émotions positives et faire de ses émotions un point fort	1,4 %
Analyser et développer des procédures dans un processus d'amélioration continue	1,3 %	Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité	1,3 %
Environnement collégial	Total : 15,30 %	Prendre soin de son état émotionnel	1 %
Orienter ses actions à l'intérieur de cadres légaux et réglementaires	2,3 %	Compétence E interpersonnelle	Total : 36,20 %
Exécuter son travail en lien avec les enjeux propres au développement de son établissement et du réseau collégial	11,4 %	Identifier les processus émotionnels chez les autres	5,4 %
S'impliquer dans des activités de nature politique, stratégique propre au développement du collège de la région, du réseau collégial et de cabinets politiques	1,6 %	Permettre l'expression des émotions d'autrui	4,1 %

Gestion des personnes et des équipes	Total : 8,40 %	Comprendre le vécu et les réactions de ses interlocuteurs	8,5 %
Assurer des conditions adéquates pour que chaque membre de son personnel joue son rôle avec compétence	4,9 %	Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur dimension relationnelle	5,1 %
Assurer des conditions adéquates pour que chaque équipe de travail réalise ses mandats avec compétence	2,4 %	Réguler les émotions positives dans la relation	4,7 %
Favoriser une approche de résolution des conflits basée sur la recherche de solutions efficaces pour chaque personne ou pour des groupes de pression	1,1 %	Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité	3,8 %
		Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui	4,6 %
	Total : 47,70 %		Total : 52,40 %

**ANNEXE XXIV : MISE EN RAPPORT DES CONDITIONS DE COOPÉRATION
AVEC LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES**

Conditions d'élaboration pour la coopération				Mobilisation des compétences émotionnelles
Conditions de la coopération	Définition	Obstacles ou difficultés	Émotions pouvant être vécues	Compétences intrapersonnelles : soi Compétences interpersonnelles : autrui
1. Visibilité	Mettre en visibilité, c'est trouver la rhétorique pour exprimer aux autres ma façon de travailler, afin que ça soit intelligible pour eux	Difficultés d'exprimer aux autres, comment je travaille et comment je fais des écarts par rapport à ces règles	<ul style="list-style-type: none"> • Peur d'être jugé et sanctionné 	<p>Soi : Exprimer ses émotions de manière adaptée</p> <p>Autrui : Permettre l'expression des émotions d'autrui</p>
2. Confiance	Faire confiance à l'autre, c'est introduire dans l'explicitation du travail les notions fondamentales et hétérogènes sur le plan technique. Repose sur des ressorts qui sont ni techniques ni psychologiques, mais éthiques	Risques de révéler ses trucs du métier, donc l'ingéniosité. Risques de dévoiler les failles de son savoir-faire, ses maladresses, son incompétence	<ul style="list-style-type: none"> • Peur que les autres utilisent ces informations contre moi • Confiance et loyauté sont indissociables • La confiance ici fait référence à l'éthique, le respect et la promesse 	<p>Soi : Comprendre son vécu émotionnel dans le contexte présent</p> <p>Autrui : Comprendre le vécu et les réactions de ses interlocuteurs</p>
3. Controverse et délibération	Mettre en discussion, en débat, en controverse ces différents modes opératoires afin de faire des choix partagés favorables à la	La délibération s'éternise et ne progresse plus. Les désaccords et les difficultés peuvent générer des conflits risquant de se cristalliser	<ul style="list-style-type: none"> • Engendre des valeurs concernant la confiance, la loyauté, le respect des 	<p>Soi : Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs</p> <p>Autrui : Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur</p>

	coopération et rejeter ceux qui sont nuisibles à la coopération et mettent un frein au consensus	et de ruiner la coopération. Ces arguments sont des compromis entre technique et éthique puis se révèlent sous forme d'opinions	règles, la discipline <ul style="list-style-type: none"> • Enthousiasme au travail, d'une participation • L'humiliation et la honte ressentie par les subordonnés • L'incapacité du chef • Crainte de ne pas donner satisfaction 	dimension émotionnelle Permettre l'expression des émotions d'autrui Réguler les émotions positives dans la relation Prendre soin de l'état émotionnel d'autrui
4. L'arbitrage	L'arbitrage peut être profitable à la progression du travail collectif, s'il est conféré par une autorité. La décision d'arbitrage s'effectue en faveur d'une opinion, donc au détriment de plusieurs autres qui en éprouvent inévitablement de la frustration, voire du ressentiment	Difficultés de gérer le droit de parole, de maintenir un climat empreint de respect et d'écoute mutuelle. Risques de discussions interminables et stériles qui nécessitent l'intervention de l'autorité	<ul style="list-style-type: none"> • Peut engendrer des frustrations, des sentiments d'injustice, du ressentiment qui nuisent à la coopération 	Soi : Utiliser ses émotions pour accroître leur efficacité Autrui : Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité
5. Consentement et discipline	Le consensus implique un consentement de tous les travailleurs, et à défaut un consentement fondé sur la discipline. Ce processus implique	Difficultés possibles d'arriver à un consensus ; ça implique parfois un consentement fondé sur la discipline ou la mission, autre chaînon	<ul style="list-style-type: none"> • Peut engendrer des désaccords : colère, angoisse, frustrations, gel de la parole, aliénation au 	Soi : Gérer ou réguler ses émotions désagréables en fonction du contexte et de ses objectifs Autrui : Gérer ou réguler les émotions désagréables dans leur

	parfois de véritables négociations avec la direction, qui peut requestionner certaines orientations ou directives que le dirigeant juge incompatibles avec l'expérience des équipes.	épineux de toute coopération. En cas de consensus introuvable, une organisation du travail serait menacée d'effondrement.	travail. <ul style="list-style-type: none"> • Le respect et la dignité de l'autre • La prévenance, l'entraide, la solidarité • Peut engendrer l'enthousiasme, la solidarité 	dimension relationnelle Utiliser les émotions des autres pour accroître leur efficacité
--	--	---	--	--

Au travail, on peut apprendre le meilleur : le respect de la dignité de l'autre, la prévenance, l'entraide, la solidarité, l'implication dans les espaces de délibération et l'apprentissage des principes de la démocratie. On peut notamment y apprendre le pire soit : l'instrumentalisation de l'autre, la duplicité, la déloyauté, le chacun pour soi, la lâcheté, le mutisme. En ce sens, l'organisation du travail s'expose comme un lieu d'apprentissage de l'implication ou de désertion des espaces politiques générés par l'entretien, le maintien ou la création des espaces de délibération collective (Dejours, 2009b, 2012).