

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 6, n° 1, 2024

**Mentorat, compétences émotionnelles
et leadership transformationnel :
trois composantes de la
réussite professionnelle d'une
direction d'établissement scolaire**

Roula HADCHITI

Éric FRENETTE

Alexis LOYE



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Mentorat, compétences émotionnelles et leadership transformationnel : trois composantes de la réussite professionnelle d'une direction d'établissement scolaire

Roula HADCHITI

Université du Québec en Outaouais (Canada)

Éric FRETTE

Université Laval (Canada)

Alexis LOYE

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, province du Nouveau-Brunswick (Canada)

RÉSUMÉ

Les directions d'établissement scolaire (DES) doivent constamment actualiser leurs connaissances, leurs attitudes ainsi que leurs compétences professionnelles, émotionnelles et sociales afin de concrétiser la mission de l'école. Bien que des mesures ont été mises en place pour les accompagner, les DES du Québec ont mentionné le besoin d'être soutenues à travers le mentorat, la nécessité de développer des compétences émotionnelles (CE) et leur besoin d'exercer un leadership mobilisant et stimulant. Cette étude s'inscrit dans une approche quantitative et exploratoire permettant d'étudier les liens entre le mentorat, les CE et le style de leadership. Les résultats font ressortir les interactions entre les trois concepts et suggèrent de recourir à un programme de mentorat pour développer des CE et pour exercer un style leadership positif et efficace.

MOTS-CLÉS

Mentorat, compétences émotionnelles, leadership, directions d'établissement scolaire, analyse acheminataire

1. INTRODUCTION

L'importance du travail des directions d'établissement scolaire (DES) n'est plus à démontrer. Cette reconnaissance a suscité le besoin de définir et de préciser leurs fonctions pour de nombreux chercheurs et organismes gouvernementaux. Ainsi, plusieurs référentiels ont été élaborés pour aider les DES dans le développement de leurs compétences (Ministère de l'Éducation, 2013; Council of Chief State School Officers, 2008; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008; National Policy Board for Educational Administration, 2015). Afin que les DES puissent exercer un leadership efficace, des standards de pratique et des niveaux attendus de compétences sont requis tant lors de leur formation que lors de leur recrutement ou de leur évaluation (Da'as, 2017; MELS, 2008).

Comme les DES sont les premières responsables de l'efficacité et de la réussite d'un établissement scolaire (Terziu et al., 2016), elles doivent constamment actualiser leurs connaissances, attitudes et compétences — qu'elles soient de nature professionnelle, émotionnelle ou sociale — afin de réaliser la mission de l'établissement (Ntibanyendera, 2010). Pour Hoy et Miskel (2012), les compétences nécessaires à cette réussite se répartissent selon trois aspects : 1) managériales (savoir-faire lié aux techniques du travail); 2) sociales et émotionnelles (savoir travailler en équipe, comprendre ses émotions et celles des autres); et 3) cognitives (analyser, déduire). Les compétences développées par les DES leur permettent de répondre aux attentes, de réussir leur mandat et d'être efficaces tout en visant à offrir un service de qualité et un bon niveau de productivité (Bernatchez, 2011).

Différents programmes de mentorat sont mis en place dans les centres de services scolaires québécois afin de favoriser le développement de ces compétences, de même que l'insertion professionnelle des DES et leur réussite professionnelle (Bouchamma, 2004). Ces programmes se centrent sur la relation d'aide entre un expert (direction en poste ou retraitée) et un novice (nouvellement en poste), où le mentor peut transmettre ses connaissances au mentoré et partager son expérience (Lamontagne et al., 2008). L'objectif est d'amener le mentoré à : 1) modifier certains comportements et attitudes; 2) améliorer ses performances; 3) développer des qualités de leader; 4) développer ses compétences en collaboration; et 4) concrétiser sa vision (Turner, 2004).

Pour Chun et al. (2010), le mentorat est un outil de formation qui contribue au développement des compétences émotionnelles (CE). Ces dernières peuvent donc être enseignées, développées et bonifiées par des interventions appropriées : formation continue, mentorat, coaching personnel et professionnel (Brackett et al., 2011; Schutte et al., 2013; Slaski et Cartwright, 2003; Tucker et al., 2000). Par exemple, Sánchez-Núñez et al. (2015) constatent qu'un programme universitaire de mentorat destiné aux futures DES et portant sur le développement des CE a eu des retombées positives sur leurs pratiques managériales. Poirel et Yvon (2014) rappellent l'importance de prendre en compte les CE dans le contexte de la gestion scolaire. Quant à Deschênes et al. (2014), ils font ressortir l'apport des CE afin d'éviter l'épuisement professionnel chez les DES.

Caruso et Wolfe (2004) mentionnent que les CE se reflètent sur le leadership par : 1) la reconnaissance des émotions (de soi et d'autrui); 2) l'utilisation des émotions pour influencer la façon de penser et la transformer en action; 3) la compréhension de la cause profonde des émotions en identifiant leur évolution dans le temps; et 4) la gestion des émotions en utilisant des stratégies qui aideront dans la décision et l'action. Pour Dansereau (2016), les CE sont considérées comme des caractéristiques essentielles d'un bon leader.

D'autres études soulignent le lien entre le mentorat et le développement du leadership, en particulier du leadership transformationnel (Scandura et Williams, 2004). Selon Hallinger (2003), le leadership transformationnel est le style idéal à exercer dans les écoles à l'heure actuelle en raison des nombreux et continuels changements. Pour Deschamps et al. (2016), ce qui caractérise le leadership transformationnel est la présence d'un niveau élevé de CE. Ainsi, les «leaders transformationnels» représentent un type de leaders efficaces et dotés de CE élevées qui constituent un exemple pour les débutants souhaitant contribuer à l'efficacité de l'organisation et à l'amélioration du climat organisationnel (Momeni, 2009). Pour Ashkanasy et Tse (2000), les leaders transformationnels influencent les émotions des autres afin de les motiver à concrétiser la mission et la vision de l'organisation. Selon Goleman et al. (2013), les grands leaders sont ceux qui arrivent à passionner les autres par leur stratégie, leur vision, leurs idées et leur capacité à tenir compte des émotions (positives et négatives). Le style de leadership exercé influence le climat à l'école, les résultats et les comportements des élèves, ainsi que le rendement et les pratiques pédagogiques des enseignants (Lüthi, 2010; Calik et al., 2012).

1.1 ÉCUEILS AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Au Québec, 69 % des nouvelles DES en poste depuis moins de cinq ans ont déjà remis en question leur choix professionnel (Bernatchez, 2011), une situation qui amène certaines à vivre de l'épuisement professionnel et même à abandonner la profession (Gravelle, 2015). En Ontario, 80 % des DES francophones ont mentionné avoir vécu des situations émotionnelles difficiles au travail (Pollock, 2017). Le plus souvent, les interactions sociales sont en cause, empêchant les DES d'être productives et d'exercer leur leadership de façon efficace.

Bien que des mesures aient été mises en place pour accompagner les DES dans leurs tâches afin d'augmenter l'efficacité et la performance de leur école ainsi que pour développer leur leadership, les DES au Québec remarquent encore : 1) le manque d'accompagnement, de conseil et de soutien, tel que le mentorat (MELS, 2008); 2) la nécessité d'exercer un leadership qui mobilise l'équipe-école afin de réussir la mission de l'établissement (Bakioglu et al., 2010); et 3) leur besoin de développer non seulement des compétences managériales, mais aussi des compétences émotionnelles liées aux interactions (émotions et réactions) entre les membres de leur équipe (Kotsou, 2019). Cette situation laisse entrevoir un besoin criant de recherches sur les liens unissant le mentorat, les CE et le leadership dans le contexte de la gestion scolaire.

Une revue systématique des écrits effectuée par Hadchiti (2021) rapporte peu d'études en éducation, et plus spécifiquement en gestion scolaire, s'intéressant aux liens existants entre le mentorat, les CE et les styles de leadership. Cinq constats ressortent de cette étude : 1) aucune étude empirique n'a traité des trois concepts; 2) seulement trois études suggèrent un lien entre le mentorat et les CE; 3) seulement trois études suggèrent un lien indirect entre le mentorat et le leadership; 4) seulement quatre études empiriques concernent le contexte scolaire, sans toutefois se rapporter à la gestion scolaire; 4) aucune étude empirique n'a été menée en contexte francophone; et enfin 5) aucune étude empirique n'existe sur le contexte canadien ou québécois.

Sur la base de ces constats, le but de la présente étude consiste à explorer de façon empirique les liens entre ces trois concepts en contexte québécois. Pour ce faire, une analyse acheminatoire (Raykov et Marcoulides, 2000) est utilisée pour éprouver un modèle théorique unissant ces trois concepts (voir Figure 1).

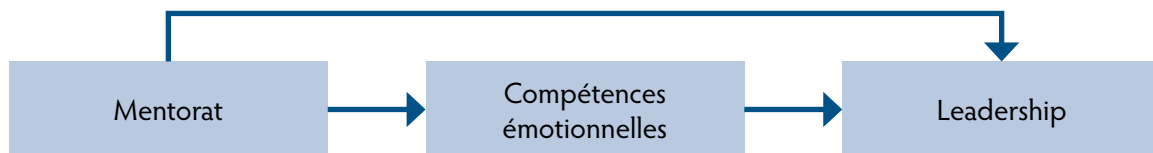


Figure 1 Modèle théorique

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 LE MENTORAT

La plupart des modèles théoriques sur le mentorat ont été développés en grande partie dans le domaine des affaires et du monde entrepreneurial (Houde, 2010; Kram, 1983; St-Jean, 2010). Pour Duchesne (2010), le mentorat permet le développement des connaissances et des potentialités du mentoré, ainsi qu'une réflexion sur sa pratique professionnelle. Le mentorat peut aussi être défini comme un moyen permettant la consolidation de l'identité professionnelle du mentoré et la bonne transition en milieu de travail (Guay et al., 2002). Selon Simard et Fortin (2008, p. 10), «le mentorat est une relation interpersonnelle de soutien et d'échange dans laquelle une personne d'expérience (le mentor) déploie sa sagesse et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne (le mentoré) qui a des compétences à acquérir et des objectifs à atteindre».

En 2017, Hadchiti et al. ont développé le modèle de pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire (PRMD), qui se veut une synthèse de différents modèles de mentorat (Kram, 1985; Jacobi, 1991) et qui a été élaboré en fonction du domaine de la gestion scolaire (pour plus de détails, voir Hadchiti et al., 2017). Le modèle PRMD, qui s'inscrit dans une

approche par compétences, vise à soutenir les nouvelles DES dans le développement de leurs compétences professionnelles et émotionnelles. Il propose un dispositif d'apprentissage dans lequel le mentoré acquiert de nouvelles compétences non seulement pour l'exercice de son leadership, mais également dans le développement de ses CE. Cinq pratiques relationnelles reçues lors du mentorat sont présentes, lesquelles dépendent du contexte, des besoins de chaque DES et du moment où la relation de mentorat survient.

- 1) Le coaching (en début de carrière) : vise la motivation du mentoré, le développement des compétences managériales et du leadership.
- 2) L'encadrement professionnel (tout au long de la relation mentorale) : vise la construction de l'identité professionnelle du mentoré à travers l'acquisition de stratégies et de connaissances en matière de pratiques managériales.
- 3) Le counseling (au besoin) : vise l'alliance entre la vie professionnelle et la vie personnelle, où le mentor fait preuve d'empathie et d'écoute, aidant le mentoré à exprimer et à réguler ses émotions.
- 4) Le tutorat (au besoin) : vise le développement de l'autonomie chez le mentoré.
- 5) La supervision (à la fin de la relation mentorale) : vise l'amélioration des connaissances et des réflexions professionnelles.

2.2 LES COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES (CE)

Le concept de compétences émotionnelles (CE) est tiré de celui d'intelligence émotionnelle, qui est la capacité d'un individu à utiliser certains aspects des processus de la pensée cognitive, spécifiquement liés aux relations interpersonnelles et intrapersonnelles (Seal et Andrews-Brown, 2010). Quant aux CE, elles représentent la capacité de reconnaître correctement, d'utiliser efficacement et de gérer de manière appropriée des émotions (Boyatzis, 2009). Gendron (2004) considère les CE comme une source de capital humain, qui sont utilisées à titre de ressources dans le domaine des ressources humaines. Saarni (2000) définit les compétences émotionnelles comme étant révélatrices d'une efficacité personnelle qui permet d'adopter des comportements socialement acceptables.

Mikolajczak (2014, p. 7) offre cette définition : « Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui. » Ainsi, les CE se conceptualisent selon deux aspects, soit personnel (soi) et social (autrui), puis comportent cinq dimensions. La première, *Identification des émotions*, concerne la capacité d'une personne à identifier et à percevoir ses propres émotions (positives ou négatives) et celles des autres. Elle vise aussi à décoder les manifestations (verbales ou non verbales) associées aux émotions. La deuxième, *Expression des émotions*, repose sur la capacité d'une personne à exprimer avec précision et facilité ses émotions, ainsi que sa capacité à

comprendre celles de ses collaborateurs. Elle nécessite un vocabulaire émotionnel pour être capable de les nommer et elle repose sur la capacité de la personne à accueillir et à écouter les émotions des autres. La troisième, *Compréhension des émotions*, concerne la capacité à comprendre les causes d'une émotion en l'associant à un besoin ou à une frustration. La personne est invitée à faire preuve d'empathie en essayant de comprendre le vécu émotionnel des autres. La quatrième, *Régulation des émotions*, repose sur la capacité d'une personne à gérer les émotions (soi/autrui). La personne doit faire preuve d'un contrôle réflexif sur les émotions (soi/autrui). Elle doit être capable de mettre en place des stratégies qui l'aideront à intervenir dans des situations stressantes ou de gestion de conflits. La cinquième, *Utilisation des émotions*, fait référence en grande partie à l'humeur de la personne et à sa capacité à utiliser les émotions pour accroître son efficacité et celle des autres. La définition de Mikolajczak (2014) s'inscrit dans la théorie de Bandura (2012) qui stipule que l'acquisition de CE passe par l'accompagnement et l'apprentissage en stimulant le mentoré par le biais des trois principaux processus de développement de l'autoefficacité : les expériences, le modelage et la persuasion verbale.

2.3 LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Le leadership exercé par la direction est considéré comme un moteur important de l'efficacité d'une école (Leithwood et Jantzi, 2006). En exerçant son leadership, la DES utilise son pouvoir pour mobiliser le personnel à la mise en œuvre de la mission de l'établissement scolaire (Bakioglu et al., 2010). Selon Rinfret (2012), le leadership est la capacité de créer une relation émotionnelle véritable avec les membres d'un groupe afin de les amener à transcender leurs besoins individuels au profit d'objectifs communs.

Parmi les différents styles de leadership, le leadership transformationnel présente une influence importante dans le domaine de la gestion scolaire et est considéré comme étant le plus efficace (Bush et Glover, 2014). Selon Bass (1985), le leadership transformationnel renvoie à la capacité du leader à amener ses collaborateurs à transcender leurs intérêts personnels et à transformer leurs besoins, leurs croyances et leurs valeurs au nom d'une vision collective. Le leadership transformationnel se divise en trois dimensions (transformationnelle, transactionnelle et laisser-faire) qui regroupent six échelles. La dimension transformationnelle renvoie à l'influence du leader sur l'évolution des besoins des employés. Elle concerne le développement des qualités personnelles (conscience morale, créativité, engagement, confiance en soi, respect, etc.). Quatre échelles la composent : 1) l'inspiration, qui fait référence au leader en tant que modèle en adoptant une vision précise de l'organisation et la partage avec ses employés; 2) le charisme, qui représente la capacité du leader à inspirer confiance et à amener ses employés à s'identifier à lui; 3) la stimulation intellectuelle, qui renvoie au fait que le leader est en mesure d'amener ses employés à développer un regard critique à l'égard de leurs méthodes de travail et à développer de nouvelles façons de penser; 4) la reconnaissance personnelle, qui s'apparente au mentorat, dans l'optique où le leader reconnaît les besoins spécifiques des subordonnés, sur les plans personnel et professionnel. La dimension transactionnelle fait

référence à l'influence du leader sur l'initiation (l'entrée en fonction) et la motivation des employés dans l'atteinte de leurs objectifs. Elle comporte deux échelles : 5) les récompenses contingentes, qui permettent au leader de reconnaître les efforts fournis par ses employés pour atteindre les objectifs de l'entreprise; et 6) la gestion par exception, qui mène le leader à intervenir lorsque les employés n'atteignent pas les objectifs fixés. Quant à la dimension laisser-faire, elle représente un leadership d'évitement.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans une approche quantitative et exploratoire permettant d'étudier les liens entre le mentorat, les CE et le style de leadership chez des DES au Québec.

3.1 PARTICIPANTS

Les participants sont des directions ou des directions adjointes d'établissement scolaire francophone, public et privé du Québec. Parmi les 2099 personnes sollicitées, 430 ont répondu, et 352 d'entre elles ont fourni des réponses complètes aux trois questionnaires employés pour cette recherche :

- 1) le Questionnaire sur les pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire (QPRMD) (Hadchiti et al., 2017);
- 2) le Questionnaire sur le développement des CE dans un contexte de mentorat (QDCEM) (Hadchiti et al., 2021);
- 3) le Questionnaire autorapporté sur le leadership transformationnel destiné aux gestionnaires (QALT) (Dussault et al., 2013) inspiré de la théorie de Bass (1985) sur le leadership transformationnel.

L'échantillon, constitué de 352 personnes dont les caractéristiques sont présentées dans le Tableau 1, se décompose selon ces différents profils :

- a) femmes (n = 187), hommes (n = 157) ou autres (n = 8);
- b) poste de direction (n = 207) ou de direction adjointe (n = 145);
- c) ordre primaire (n = 198) ou secondaire (n = 154);
- d) école publique (n = 271) ou privée (n = 81).

Tableau 1 Caractéristiques des répondants au questionnaire

Caractéristiques	N	%
Votre âge		
30 à 34	21	5,97
35 à 40	54	15,34
41 à 44	57	16,19
45 à 50	66	18,75
51 à 54	71	20,17
55 à 60	65	18,47
61 à 64	13	3,69
Depuis combien de temps occupez-vous votre poste actuel		
Moins d'un an	61	17,33
1 à 5 ans	168	47,73
6 à 10 ans	22	6,25
10 ans et plus	101	28,69
Le nombre d'années d'expérience en administration scolaire		
aucune expérience	30	8,52
moins d'un an	12	3,41
1 à 5 ans	80	22,73
6 à 10 ans	95	26,99
10 ans et plus	135	38,35
Le plus haut niveau d'étude terminé		
Certificat	3	0,85
Baccalauréat	74	21,02
Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)	217	61,65
Maitrise avec mémoire	19	2,84
Maitrise avec essai	38	10,80
Doctorat	1	0,28
Avez-vous reçu une formation initiale en gestion scolaire		
Oui	239	67,90
Non	70	19,89
En cours	43	12,22
Avez-vous reçu du mentorat		
Oui	184	52,27
Non	135	38,35
Je prévois avoir un mentor	33	9,38
Avez-vous fait un stage lors de vos études ou emploi auprès d'une DES		
Oui	119	33,81
Non	233	66,19

3.2 ANALYSES

Les analyses descriptives et les corrélations sont présentées en premier. Par la suite, une analyse acheminatoire (Raykov et Marcoulides, 2000) permet d'éprouver le modèle théorique sur les liens entre le mentorat, les CE et le style de leadership (figure 1). Un modèle sans lien entre les concepts sert de point de départ et l'option LMTTest (Chou et Bentler, 1990) permet de déterminer les liens à ajouter au modèle selon un processus itératif.

Quant au niveau de consistance interne, Kline (2013) recommande une valeur supérieure à 0,70. Les analyses factorielles confirmatoires pour chacun des questionnaires et l'analyse acheminatoire sont effectuées à l'aide de la version 6.4 du logiciel EQS (Bentler, 2014). La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance et l'option Robust (non-normalité des données) sont utilisées. Les analyses factorielles confirmatoires sont effectuées avec l'ensemble des items pour chacun des concepts en utilisant la correction de Lee, Poon et Bentler (1995) et l'option pour variables catégorielles. L'analyse acheminatoire, quant à elle, est effectuée sur le score moyen à chacune des échelles des trois questionnaires, en raison du trop grand nombre de paramètres à estimer. Une valeur du Satorra-Bentler (SB) χ^2/dl plus petite que 5 signifie que les données observées s'ajustent bien au modèle, tandis qu'une valeur plus petite que 2 signifie un ajustement appréciable (Jöreskog et Sörbom, 1993). Pour le CFI (Comparative Fit Index) et NNFI (Non-Normed Fit Index), une valeur supérieure à 0,90 est généralement jugée adéquate (Schumacker et Lomax, 2004); une valeur supérieure à 0,95 est considérée comme étant appréciable. Pour la racine du carré moyen de l'estimation (RMSEA de Steiger, 1990), une valeur inférieure à 0,08 est acceptable, alors qu'une valeur sous 0,05 est considérée comme étant appréciable (Browne et Cudeck, 1993).

4. QUESTIONNAIRES

4.1 MENTORAT

À la connaissance des auteurs, un seul questionnaire porte sur le mentorat dans le contexte de la gestion scolaire, soit le Questionnaire sur les pratiques relationnelles reçues lors du mentorat par les directions d'établissement scolaire (QPRMD). Ce questionnaire est retenu puisqu'il présente de bonnes qualités psychométriques (Hadchiti et al., 2017). Il comprend 31 items répartis selon cinq pratiques relationnelles : coaching (8 items), supervision (7 items), tutorat (7 items), counseling (8 items), encadrement professionnel (4 items). L'échelle de réponse est de type Likert en 4 points (1 = pas du tout, 2 = parfois, 3 = souvent, 4 = très souvent). Lors de l'élaboration du questionnaire, les cinq pratiques relationnelles présentent un bon niveau de consistance interne (variant de 0,87 à 0,91) et cette structure factorielle s'ajuste bien aux données lors de l'analyse factorielle confirmatoire (Hadchiti et al., 2017). Dans la présente étude, le modèle à cinq pratiques relationnelles corrélées s'ajuste bien aux données (voir Tableau 2) et chaque pratique relationnelle présente un bon niveau de consistance interne (voir Tableau 3).

4.2 COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES (CE)

Les CE sont évaluées à partir du Questionnaire sur le développement des CE dans un contexte de mentorat (QDCEM) élaboré par Hadchiti et al. (2021) auprès de 359 directions ou directions adjointes. Il comprend 30 items répartis selon deux aspects (soi/autrui), cinq facteurs (identifier, exprimer, comprendre, réguler, utiliser) et trois niveaux de compétence. L'échelle de réponse retenue est de type Likert en 5 points (1 = pas du tout, 2 = pas assez, 3 = assez, 4 = beaucoup, 5 = énormément). Lors de l'élaboration du QDCEM, les deux aspects présentent un bon niveau de consistance interne (0,98 et 0,98) et la structure factorielle à deux aspects corrélés s'ajuste bien aux données (Hadchiti et al., 2021). Dans la présente étude, le modèle à deux aspects corrélés s'ajuste bien aux données (voir Tableau 2) et chaque aspect présente un bon niveau de consistance interne (voir Tableau 3).

4.3 LEADERSHIP

Le leadership est évalué à partir du Questionnaire autorapporté sur le leadership transformationnel destiné aux gestionnaires (QALT) de Dussault et al. (2013), inspiré de la théorie de Bass (1985) sur le leadership transformationnel. Ce questionnaire comprend 21 items répartis selon un facteur de troisième ordre (transformationnel), deux facteurs de deuxième ordre (transformationnelle et transactionnelle) et six échelles. Dans ce questionnaire, l'inspiration est prise en compte par le charisme. L'échelle de réponse est de type Likert en quatre points, allant de 1 = tout à fait en désaccord à 4 = tout à fait en accord. Lors du développement du QALT, chacun des facteurs et des échelles présente un bon niveau de consistance interne : transformationnelle ($\alpha = 0,96$; charisme $\alpha = 0,85$; reconnaissance personnelle $\alpha = 0,81$; stimulation intellectuelle $\alpha = 0,82$); transactionnelle ($\alpha = 0,82$; récompense contingente $\alpha = 0,79$, gestion par exception $\alpha = 0,73$); laisser-faire ($\alpha = 0,71$). Dans la présente étude, la structure factorielle à six échelles corrélées s'ajuste bien aux données (voir Tableau 2) et chacune des échelles présente un bon niveau de consistance interne (voir Tableau 3).

Tableau 2 Analyses factorielles confirmatoires : indices d'ajustement

	$SB\chi^2$	dl	$SB\chi^2/dl$	NNFI	CFI	RMSEA	CAIC
Mentorat	1331,83	424	3,14	0,99	0,99	0,083	-1529,90
CE	1080,90	404	2,68	0,95	0,95	0,069	-1692,01
Leadership	373,83	174	2,25	0,95	0,95	0,057	-820,440

5. RÉSULTATS

5.1 ANALYSES DESCRIPTIVES

La moyenne (M), l'écart-type (É-T), l'asymétrie (As) et l'aplatissement (Ap) de chacune des échelles sont présentés au Tableau 3. Pour le mentorat, le score moyen le plus faible concerne la supervision et le tutorat. Les DES semblent bénéficier davantage de mentorat sous forme de coaching, de counseling et d'encadrement professionnel. Pour les CE, les deux aspects (soi/autrui) présentent des moyennes similaires, indiquant qu'ils peuvent se développer lors du mentorat. Pour le leadership, le score moyen le plus faible concerne le facteur laisser-faire. Le score le plus élevé, reconnaissance personnelle, est suivi respectivement par stimulation intellectuelle, récompense contingente, charisme et gestion par exception. Les DES semblent donc manifester un leadership davantage associé aux dimensions transformationnelles et transactionnelles qu'à celle du laisser-faire.

Tableau 3 Consistance interne, moyenne, écart-type, asymétrie et aplatissement par facteur

Dimensions	α	M	É-T	As	Ap
Mentorat					
Coaching	0,95	3,18	0,70	-0,98	0,84
Supervision	0,94	2,65	0,85	-0,09	-0,91
Tutorat	0,92	2,78	0,77	-0,21	-0,52
Counseling	0,94	3,07	0,73	-0,79	0,24
Encadrement professionnel	0,91	3,07	0,74	-0,72	0,21
Compétences émotionnelles					
Autrui	0,98	2,96	0,90	-0,67	-0,52
Soi	0,98	2,91	0,91	-0,57	-0,65
Leadership					
Charisme	0,90	3,54	0,49	-0,76	-0,13
Stimulation intellectuelle	0,91	3,56	0,49	-0,90	0,10
Reconnaissance personnelle	0,92	3,57	0,48	-0,87	0,06
Récompense contingente	0,91	3,55	0,49	-0,73	-0,31
Gestion par exception	0,88	3,43	0,53	-0,52	-0,50
Laisser-faire	0,74	1,30	0,58	2,45	6,42

5.2 CORRÉLATIONS

Les corrélations de Pearson sont présentées au Tableau 4. Les critères d'Adams et Lawrence (2015) sont utilisés pour l'interprétation : une faible relation sous 0,20; une relation modérée entre 0,30 et 0,50; une relation forte, lorsque supérieure à 0,50. Les facteurs du mentorat présentent des

corrélations fortes avec les CE, mais faibles avec le style de leadership. Entre les CE et le style de leadership, les corrélations sont considérées comme étant modérées. Le laisser-faire présente des corrélations faibles et négatives avec les autres facteurs.

Tableau 4 Corrélations de Pearson entre les variables du modèle

	Coach.	Superv.	Tutorat	Counsel.	Encadr.	CE autrui	CE soi	Charisme	Sle	RP	RCe	GE	L-F
Coaching	0,648**	0,722**	0,860**	0,851**	0,560**	0,537**	0,228**	0,249**	0,242**	0,205**	0,194**	-0,143**	
Supervision		0,866**	0,690**	0,708**	0,512**	0,499**	0,100**	0,112*	0,101*	0,09**	0,186**	-0,06*	
Tutorat			0,773**	0,758**	0,535**	0,518**	0,116*	0,150**	0,135*	0,114*	0,162**	-0,07**	
Counseling				0,835**	0,611**	0,610**	0,177**	0,209**	0,205**	0,155**	0,193**	-0,124*	
Encadrement					0,556**	0,529**	0,182**	0,212**	0,207**	0,182**	0,214**	-0,147**	
CE autrui						0,919**	0,262**	0,256**	0,289**	0,262**	0,332**	-0,05*	
CE soi							0,240**	0,227**	0,236**	0,237**	0,297**	-0,06*	
Charisme								0,860**	0,852**	0,816**	0,799**	-0,206**	
Stimulation intellectuelle (SI)									0,901**	0,861**	0,785**	-0,197**	
Reconnaissance personnelle (RP)										0,851**	0,776**	-0,229**	
Récompense contingente (RC)											0,766**	-0,161**	
Gestion par exception (GE)												-0,176**	
Laisser-faire (L-F)													

* p < 0,05

** p < 0,01

5.3 ANALYSE ACHEMINATOIRE

Un modèle initial a été estimé, incluant seulement les corrélations entre les échelles d'un même concept. Par la suite, et de manière itérative, le lien présentant la meilleure contribution au modèle selon le LMTest est ajouté. Un total de 13 liens a été ajouté au modèle; aucun autre lien ne contribuait à améliorer le modèle. L'ajustement du modèle (Tableau 2) aux données est considéré comme étant saturé (Raykov et Marcoulides, 2006) et, par conséquent, les statistiques présentent un ajustement parfait du modèle aux données : CFI = 1,000; NNFI = 1,012; RMSEA = 0,000. La valeur du NNFI plus grande que 1 s'explique par les méthodes d'estimation utilisées, mais elle est plutôt rare en pratique (Picard et al., 2015).

La Figure 2 présente les liens entre les échelles des trois concepts; les corrélations y sont présentées en haut du graphique. Les deux liens les plus forts concernent le counseling et les CE (soi/autrui). Le coaching présente un lien significatif avec quatre échelles du leadership. La supervision présente un lien significatif avec les CE (soi/autrui), ainsi qu'avec la gestion par exception. L'encadrement professionnel a un lien positif avec les CE (autrui) et négatif avec le laisser-faire. Quant aux CE, l'aspect soi présente des liens significatifs avec trois échelles du leadership. L'aspect autre des CE présente un lien significatif avec la reconnaissance personnelle.

6. DISCUSSION

La présente étude a permis d'éprouver un modèle théorique et de déterminer les liens entre le mentorat, les CE (soi/autrui) et les styles de leadership transformationnel chez les DES au Québec. Elle apporte une contribution à l'avancement des connaissances scientifiques et pratiques. Sur le plan scientifique, elle fait ressortir les interactions entre les trois concepts, précisant le rôle du mentorat dans le développement des CE et du leadership. Sur le plan pratique, cette étude suggère de recourir à un programme de mentorat pour développer des CE et pour exercer un style leadership positif et efficace.

Les pratiques relationnelles les plus mentionnées sont le coaching, le counseling et l'encadrement professionnel. Quant au tutorat et à la supervision, ces pratiques sont légèrement moins mentionnées. Ces résultats concordent avec ceux de Hadchiti et al. (2017), auxquels s'ajoutait le counseling. Pour les CE, les deux aspects (soi/autrui) semblent se développer de la même façon, ce qui est semblable à d'autres études (Delcourt et al., 2016; Pekaar et al., 2018; Poiré et al., 2019; Tett et al., 2005). Enfin, pour le leadership, les échelles des dimensions transformationnelle (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle) et transactionnelle (récompense par contingence et gestion par exception) présentent des niveaux similaires d'endorsement. Sans grande surprise, la dimension laisser-faire présente le plus faible niveau d'endorsement. Ces résultats sont similaires à ceux de Dussault et al. (2013).

F1-F2 = 0,71* F2-F4 = 0,72*
 F1-F3 = 0,79* F2-F5 = 0,72*
 F1-F4 = 0,93* F3-F4 = 0,82*
 F1-F5 = 0,94* F3-F5 = 0,82*
 F2-F3 = 0,93* F4-F5 = 0,93*

F1-F2 = 0,94* F2-F3 = 0,99* F3-F5 = 0,86*
 F1-F3 = 0,94* F2-F4 = 0,94* F3-F6 = -0,24*
 F1-F4 = 0,90* F2-F5 = 0,87* F4-F5 = 0,85*
 F1-F5 = 0,90* F2-F6 = -0,21* F4-F6 = 0,17*
 F1-F6 = -0,22* F3-F4 = 0,93* F5-F6 = -0,21*

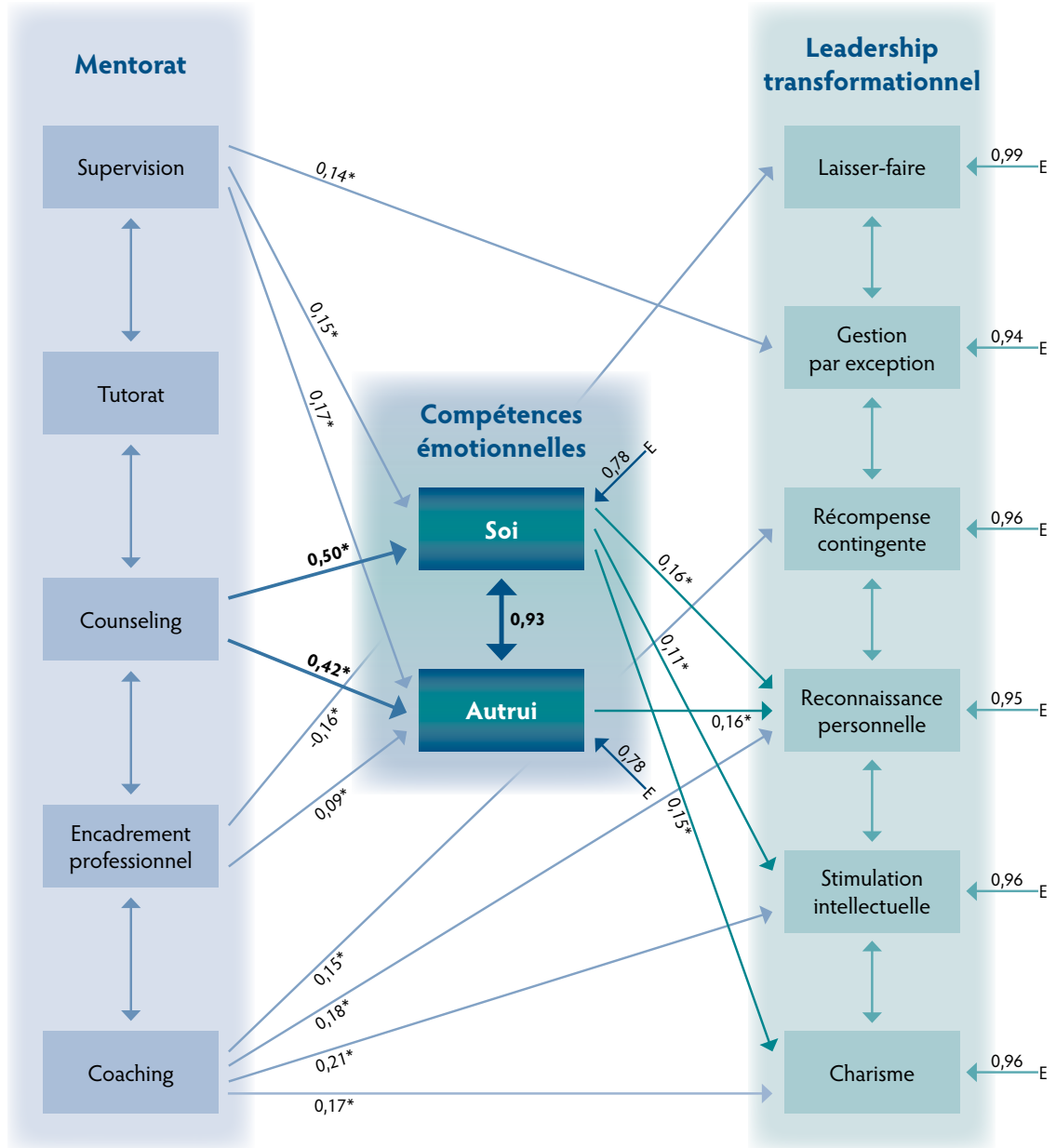


Figure 2 Modèle acheminatoire final

6.1 RELATION ENTRE LE MENTORAT ET LES CE

Le mentorat est un outil de formation qui contribue au développement des CE des leaders (Brackett et al., 2011; Chun et al., 2010; Sánchez-Núñez et al., 2015). Trois pratiques relationnelles présentent un lien significatif avec les CE : encadrement professionnel, counseling et supervision. Les deux liens les plus forts se trouvent entre le counseling et les deux aspects des CE (soi/autrui). Ces deux liens sont présents dans le modèle de PRMD (Hadchiti et al., 2017), où le mentor offre du counseling lorsque le mentoré recherche un soutien émotionnel et personnel. Le mentoré est appelé à prendre conscience de son vécu émotionnel (Grégoire et al., 2012). Selon Rogers et al. (2018), c'est à travers le counseling que le mentoré apprend à se distancier de ses émotions et de celles des autres afin de prévenir les conflits. Il apprend à reconnaître ses émotions positives et négatives, ainsi qu'à identifier celles des autres. Le mentor lui suggère diverses stratégies l'aidant à 1) surmonter des situations difficiles : stress, colère, doute, etc. (Opengart et Bierema, 2015); 2) atténuer l'effet des émotions négatives (Thompson, 1994); 3) exprimer et gérer ses émotions (Thibauville et Castel, 2016).

Pour la supervision, les liens obtenus sont faibles et se rapportent aussi aux CE (soi/autrui). Auparavant limitée à quelques actes de remédiation et d'évaluation (Holland, 2005), la supervision est désormais perçue comme un rôle d'accompagnement du mentoré dans ses réflexions et dans sa prise de décisions personnelles (Zepeda et Kruskamp, 2007). Pour le développement des CE (soi), le mentor superviseur soutient le mentoré dans sa façon de percevoir ses émotions, de les distinguer, de les réguler afin de prendre des décisions pour agir de façon appropriée (Salovey et Mayer, 1990). Pour le développement des CE (autrui), le mentor sert de guide en fournissant des rétroactions sur la façon d'agir (Sambrook et al., 2008). Le mentoré commence à choisir les mots et utilise les comportements appropriés lors de situations difficiles. Selon le modèle du PRMD (Hadchiti et al., 2017), la supervision exercée dans un contexte de mentorat nécessite de la part du mentor de l'ouverture, de la disponibilité et des rétroactions constructives (Wisker, 2012).

Pour l'encadrement professionnel, un lien faible est présent avec les CE (autrui). L'encadrement professionnel vise la construction de l'identité professionnelle du mentoré à travers l'acquisition de stratégies et de connaissances sur le plan des pratiques managériales impliquant les interactions avec son équipe. Dans ce cas, le mentor fournit un soutien technique (Mitmansgruber et al., 2009).

6.2 RELATION ENTRE LE MENTORAT ET LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Six liens faibles sont trouvés entre le mentorat et le style de leadership transformationnel des DES. Quatre liens vont du coaching aux trois échelles du leadership transformationnel (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle) et à la récompense contingente. Un lien provient de la supervision (gestion par exception), tandis qu'un autre lien est établi entre l'encadrement professionnel et le style de leadership laisser-faire. La pratique du coaching se caractérise

par l'encouragement, la proposition de défis, la stimulation (Couteret et Audet, 2006), ainsi que la valorisation du mentoré (Schlosser et al., 2007). Ces caractéristiques concordent avec un style de leadership transformationnel. Le charisme se distingue par l'encouragement et l'inspiration. La stimulation intellectuelle vise à proposer des défis et la reconnaissance personnelle tend à reconnaître des besoins spécifiques. Huang et al. (2016) ont aussi obtenu une corrélation positive entre le mentorat et le leadership transformationnel (charisme et reconnaissance personnelle). Quant à la récompense contingente, elle met l'accent sur la valorisation des efforts consentis par les autres.

La supervision est considérée comme dispositif de soutien qui amène le mentoré à une réflexion sur ses pratiques professionnelles afin d'obtenir des rétroactions (Thiébaud, 2003). Le fait que cette pratique soit liée à la gestion par exception rappelle l'importance des interventions du mentor. La gestion par exception fait référence à l'intervention du leader lorsque son équipe n'atteint pas les objectifs. Dans ce cadre, le mentor propose différentes avenues pour permettre au mentoré d'aider son équipe à atteindre ses objectifs. La relation entre l'encadrement professionnel et le laisser-faire peut s'expliquer, en partie, par le peu de disponibilités du mentor. Si celui-ci est peu présent, il lui sera difficile de bien jouer son rôle d'encadreur (Chevrier, 2006). Le mentorat est un élément primordial pour exercer un leadership authentique et efficace (Chopin et al., 2012). Le Comte et McClelland (2017) indiquent aussi l'effet positif du mentorat sur le développement du leadership.

6.3 RELATION ENTRE LES CE ET LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL

Quatre liens faibles sont trouvés entre les CE et le style de leadership transformationnel des DES. L'aspect altruisme des CE présente un lien avec la récompense contingente; l'aspect soi présente des liens avec le charisme, la stimulation intellectuelle et la reconnaissance personnelle. Certains écrits scientifiques indiquent également des liens entre les CE et le leadership transformationnel. Pour Deschamps et al. (2016), ce qui caractérise le leadership transformationnel est le niveau élevé des CE. Des leaders efficaces dotés de CE élevées pourraient aider les personnes qu'ils dirigent à élever leur propre niveau de CE, ce qui pourrait aboutir à une organisation plus efficace dans l'ensemble et à un meilleur climat organisationnel (Momeni, 2009). De rares études ont démontré des liens entre les CE et plusieurs composantes du modèle de leadership transformationnel, en particulier l'inspiration et la motivation (Cavazotte et al., 2012; Clarke, 2010; Hackett et Hortman, 2008).

7. IMPLICATIONS PRATIQUES

La Figure 3 permet de visualiser le rôle des CE par rapport au mentorat (counseling et supervision) et au leadership transformationnel (charisme, stimulation intellectuelle et reconnaissance personnelle). Le counseling concerne le volet émotionnel et fait appel au développement des CE. La gestion des émotions dans une organisation permet d'exercer un style de leadership charismatique, où le leader stimule et sait reconnaître les besoins. Les DES sont amenées à utiliser leurs émotions pour inspirer, motiver et relever divers défis. Quant à la supervision, elle a la fonction d'amener le

mentoré à être attentif à ses émotions et à celles d'autrui. Une DES présentant un niveau élevé de CE exercera un leadership transformationnel ayant une influence positive sur le comportement des employés : satisfaction et engagement (Avolio et al., 2004), diminution du stress (Arnold et al., 2015).

Seul le tutorat ne présente pas de lien avec les CE ou avec le leadership. Il se pourrait que les DES n'aient pas encore atteint le plein développement de leurs CE. Les répondants ayant participé à la recherche sont majoritairement en début de carrière (entre une et cinq années d'expérience). Ces premières années sont marquées par un niveau élevé d'anxiété, un manque de confiance et le doute (Darmody et Smyth, 2016). À ce moment, les DES ont surtout besoin de soutien personnel et émotionnel (Beusaert et al., 2016), car elles ne sont pas encore autonomes (caractéristique essentielle du tutorat). Le tutorat permet le développement de la réflexion, de l'analyse et de la compréhension

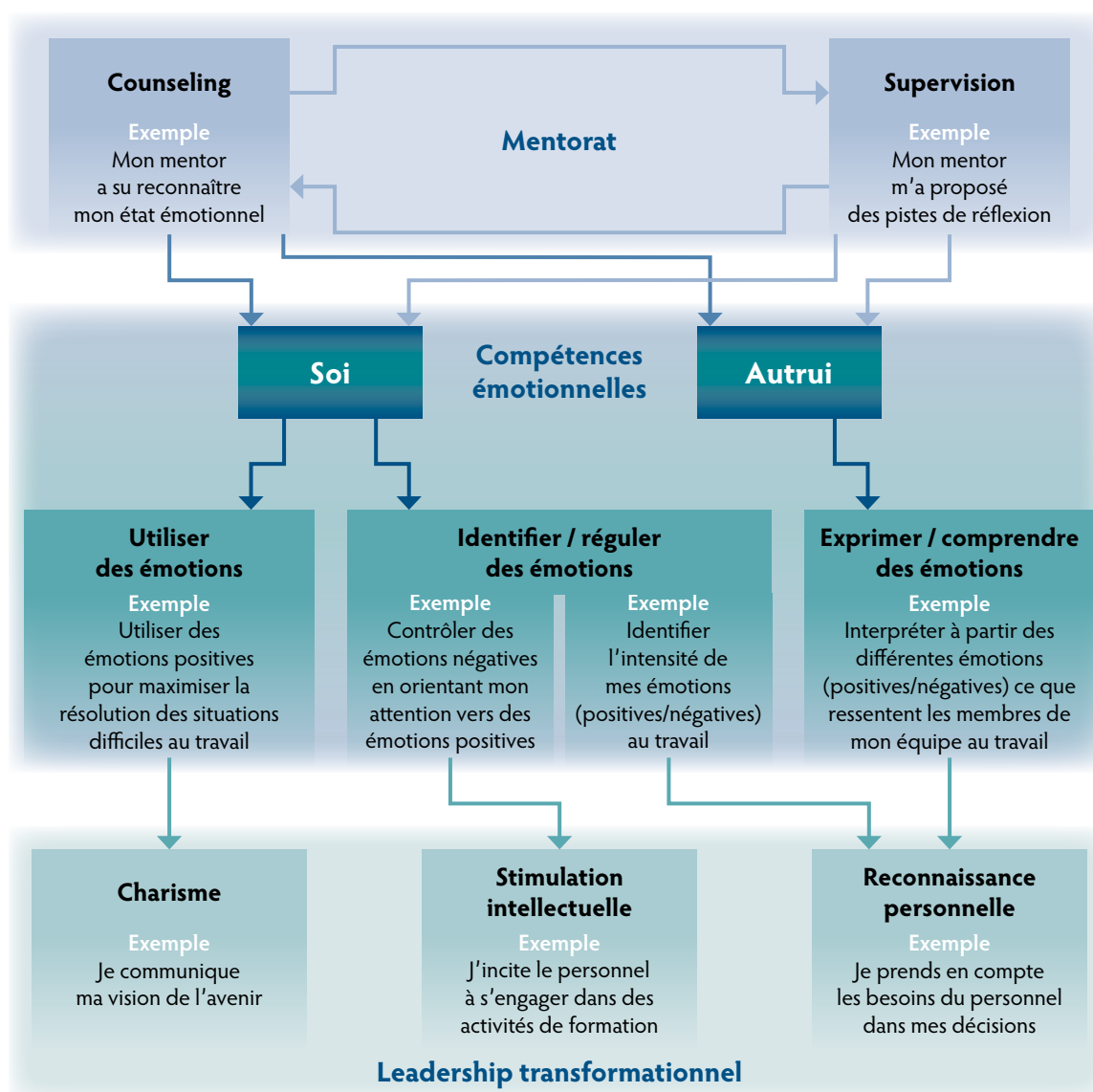


Figure 3 Mentorat, CE et leadership pour une direction d'établissement scolaire

par l'expérience. Les résultats de la présente étude démontrent l'importance d'offrir aux DES des programmes de mentorat et de formation visant le développement des CE qui ont une influence sur l'exercice de leur leadership, les aidant à devenir plus charismatiques.

8. LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que cette étude contribue au développement des connaissances, elle comporte tout de même certaines limites. D'abord, le faible nombre des répondants à l'étude (bien que comparable à d'autres études dans le domaine) n'a pas permis d'effectuer les analyses factorielles confirmatoires pour les modèles complexes vérifiant la structure factorielle du modèle sur les CE. De plus, l'analyse acheminataire a été effectuée sur le score moyen à chacune des échelles des trois questionnaires, plutôt qu'à partir de tous les items, le nombre de paramètres à estimer étant trop grand. Enfin, l'échantillon de répondants concerne des DES en début de carrière. Il aurait été intéressant de vérifier si des DES plus expérimentées auraient répondu dans le même sens.

9. CONCLUSION

Cette recherche trouve sa pertinence dans la réalité évoquée par les DES au Québec, qui mentionnent le manque de soutien (MELS, 2008). Les résultats font ressortir l'importance du mentorat en contexte de gestion scolaire afin de développer les CE (soi/autrui) et le leadership transformationnel des DES. La présence d'un mentor amène les nouvelles DES à prendre en compte le côté émotionnel (identifier, exprimer, comprendre, réguler et utiliser les émotions) dans leurs pratiques managériales ainsi qu'à choisir un style de leadership qui leur permet de mobiliser les membres de l'équipe-école, de valoriser leur travail, de les inspirer et de les motiver à relever des défis. De futures recherches sauraient documenter et évaluer différents modèles de mentorat en identifiant ceux favorisant le développement des CE et du leadership. Ceci permettrait de redéfinir et d'actualiser le référentiel de compétences des DES afin qu'il réponde à leurs besoins et attentes.

RÉFÉRENCES

- Adams, K. A. et Lawrence, E. K. (2015). *Research methods, statistics and applications*. Sage.
- Arnold, K. A., Connelly, C. E., Walsh, M. M. et Martin Ginis, K. A. (2015). Leadership styles, emotion regulation, and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 481-490. <https://doi.org/10.1037/a0039045>
- Ashkanasy, N. M. et Tse, B. (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. Dans N. M. Ashkanasy, C. E. Härtel, et W. J. Zerbe (dir.), *Emotions in the workplace: Research, theory, and practice* (p. 221-235). Quorum Books.
- Avolio, B. J., Zhu, W., Koh, W. et Bhatia, P. (2004). Transformational leadership and organizational commitment: Mediating role of psychological empowerment and moderating role of structural distance. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 951-968. <https://doi.org/10.1002/job.283>

- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O. et Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/13540600903478482>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Beusaert, S., Froehlich, D. E., Devos, C. et Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1220810>
- Bentler, P. M. (2014). EQS (version 6.2) [logiciel]. Multivariate Software, Inc.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175. https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78. <https://doi.org/10.7202/1079072ar>
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770. <https://doi.org/10.1108/02621710910987647>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. et Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Browne, M. W. et Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Dans K. A. Bollen et J. S. Long (dir.), *Testing structural equation models* (p. 136-162). Sage.
- Bush, T. et Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Calik, T., Sezgin, F., Kavgaci, H. et Cagatay Kilinc, A. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2498-2504. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002859.pdf>
- Caruso, D. R. et Wolfe, C. J. (2004). Emotional intelligence and leadership development. Dans D. V. Day, S. J. Zaccaro et S. M. Halpin (dir.), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (p. 237-263). Psychology Press.
- Cavazotte, F., Moreno, V. et Hickmann, M. (2012). Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 443-455. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.10.003>
- Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3061/1/M9462.pdf>

- Chopin, S. M., Danish, S. J., Seers, A. et Hook, J. N. (2012). Effects of mentoring on the development of leadership self-efficacy and political skill. *Journal of Leadership Studies*, 6(3), 17-32. <https://doi.org/10.1002/jls.21253>
- Chou, C.-P. et Bentler, P. M. (1990). Model modification in covariance structure modeling: A comparison among likelihood ratio, Lagrange multiplier, and Wald tests. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 115-136. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2501_13
- Chun, J. U., Litzky, B. E., Sosik, J. J., Bechtold, D. C. et Godshalk, V. M. (2010). Emotional intelligence and trust in formal mentoring programs. *Group & Organization Management*, 35(4), 421-455. <https://doi.org/10.1177/1059601110378293>
- Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal*, 41(2), 5-20. <https://doi.org/10.1002/pmj.20162>
- Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/educational-leadership-policy-standards-isllc-2008.pdf>
- Couteret, P. et Audet, J. (2006). Le coaching, comme mode d'accompagnement de l'entrepreneur. *Revue internationale de psychosociologie*, 12(27), 139-157. <https://doi.org/10.3917/rips.027.0139>
- Da'as, R. A. (2017). School principals' leadership skills: Measurement equivalence across cultures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1210504>
- Dansereau, S. (2016). Les dix caractéristiques du leader de demain. *Gestion*, 41(1), 70-73. <https://doi.org/10.3917/riges.411.0070>
- Darmody, M. et Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2014-0162>
- Delcourt, C., Gremler, D. D., van Riel, A. C. et van Birgelen, M. J. (2016). Employee emotional competence: Construct conceptualization and validation of a customer-based measure. *Journal of Service Research*, 19(1), 72-87. <https://doi.org/10.1177/1094670515590776>
- Deschamps, C., Rinfret, N., Lagacé, M. C. et Privé, C. (2016). Transformational leadership and change: How leaders influence their followers' motivation through organizational justice. *Journal of Healthcare Management*, 61(3), 194-213. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27356446/>
- Deschênes, A. A., Dussault, M. et Frenette, É. (2014). Auto-efficacité émotionnelle et épuisement professionnel de directions d'établissement d'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 37(4), 1-22. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1546>
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>

- Dussault, M., Frenette, É. et Fernet, C. (2013). Leadership: Validation of a self-report scale. *Psychological Reports*, 112(2), 419-436. <https://doi.org/10.2466/01.08.PR0.112.2.419-436>
- Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management. *Les cahiers de la Maison des sciences économiques*, 113. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00201223/document>
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. et McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... *La recherche en éducation*, 13, 5-20. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/larecherche/article/view/7355/5162>
- Grégoire, S., Baron, C. et Baron, L. (2012). Mindfulness and counselling. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(2), 161-177. <https://psycnet.apa.org/record/2012-14141-006>
- Guay, M.-M., Rinfret, N. et Des Marais, A. (2002). *Mentorat et développement de carrière : réalités, enjeux et conditions de succès dans la fonction publique québécoise* [rapport de recherche]. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines, Secrétariat du Conseil du trésor. https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/publications/mentor_rapp_rech_02.pdf
- Hackett, P. T. et Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 92-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ809444.pdf>
- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M., Deschênes, A.-A. et Poirel, E. (2021). Processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire portant sur le développement des compétences émotionnelles lors du mentorat. *European Review of Applied Psychology*, 71(4). <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100651>
- Hadchiti, R. (2021). *Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Dépôt institutionnel de l'Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/69031>
- Hadchiti, R., Frenette, É., Dussault, M. et D'Amours-Raymond, J. (2017). Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 26-59. <https://www.jstor.org/stable/90014771>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Holland, P. (2005). The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 67-77. <https://doi.org/10.1007/s11092-006-9009-0>

- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève* (édition revue et augmentée). Presses de l'Université du Québec.
- Hoy, W. K. et Miskel, G. C. (2012). *Educational administration, theory, research and practice* (7^e éd.). Nobel Publications.
- Huang, C. Y., Weng, R. H. et Chen, Y. T. (2016). Investigating the relationship among transformational leadership, interpersonal interaction and mentoring functions. *Journal of Clinical Nursing*, 25(15-16), 2144-2155. <https://doi.org/10.1111/jocn.13153>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academy success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Jöreskog, K. G. et Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kline, P. (2013). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Kotsou, I. (2019). *Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions* (4^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott Foresman.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625. <https://doi.org/10.5465/255910>
- Lamontagne, M., Arsenault, C. et Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 187-203). Presses de l'Université Laval.
- Le Comte, L. et McClelland, B. (2017). An evaluation of a leadership development coaching and mentoring programme. *Leadership in Health Services*, 30(3), 309-329. <https://doi.org/10.1108/LHS-07-2016-0030>
- Lee, S. Y., Poon, W. Y. et Bentler, P. M. (1995). A two-stage estimation of structural equation models with continuous and polytomous variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 48(2), 339-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1995.tb01067.x>
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lüthi, F. G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire. Vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines*. L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation. (2013). *Soutenir la stratégie ontarienne en matière de leadership : Évaluation du rendement des directions d'école et des directions adjointes*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2614/9435/1088/Evaluation_du_rendement_des_directions_decole_et_des_direction_adjointes.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf
- Mikolajczak, M. (2014). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou et D. Nelis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (p. 1-9). Dunod.
- Mitmansgruber, H., Beck, T. N., Höfer, S. et Schüßler, G. (2009). When you don't like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 448-453. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.11.013>
- Momeni, N. (2009). The relation between managers' emotional intelligence and the organizational climate they create. *Public Personnel Management*, 38(2), 35-48. <https://doi.org/10.1177/009102600903800203>
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. <https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-10/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL.pdf>
- Neuhaus, O. (2019). *La place du mentor dans l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants professionnels* [mémoire de maîtrise, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136198>
- Ntibanyendera, E. N. (2010). *Analyse critique des besoins de perfectionnement des directeurs d'établissement primaire public francophone au Québec : le cas de la région de Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Dépôt institutionnel de l'Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21526>
- Opengart, R. et Bierema, L. (2015). Emotionally intelligent mentoring: Reconceptualizing effective mentoring relationships. *Human Resource Development Review*, 14(3), 234-258. <https://doi.org/10.1177/1534484315598434>
- Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D. et Born, M. P. (2018). Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120, 222-233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.045>
- Picard, F., Frenette, E., Guay, F. et Labrosse, J. (2015). Validation of a short form of an indecision test: the vocational assessment test. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 5-22. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9273-3>
- Poirel, E. C., Béland, S. et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 170-195. <https://www.jstor.org/stable/26756659>
- Poirel, E. et Yvon, F. (2014). School principal's emotional coping process. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.37.3.04>

- Pollock, K. (2017). Healthy principals, healthy schools. Supporting principals' well-being. *Education Canada*, 57(3). <https://www.edcan.ca/articles/healthy-principals-healthy-schools/>
- Raykov, T. et Marcoulides, G. A. (2006). On multilevel model reliability estimation from the perspective of structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 13(1), 130-141. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1301_7
- Raykov, T. et Marcoulides, G. A. (2000). A method for comparing completely standardized solutions in multiple groups. *Structural Equation Modeling*, 7(2), 292-308. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0702_9
- Rinfret, N. (2012). Leadership. Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. École nationale d'administration publique. https://dictionnaire.enap.ca/Dictionnaire/17/Index_par_mot.enap?by=word&id=18
- Rogers, J. L., Gilbride, D. D. et Dew, B. J. (2018). Utilizing an ecological framework to enhance counselors' understanding of the US opioid epidemic. *The Professional Counselor*, 8(3), 226-239. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1198876.pdf>
- Saarni, C. (2000). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sánchez-Núñez, M. T., Patti, J. et Holzer, A. (2015). Effectiveness of a leadership development program that incorporates social and emotional intelligence for aspiring school leaders. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 64-84. <http://dx.doi.org/10.5296/jei.v1i1.7443>
- Salovey, P. et Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sambrook, S., Stewart, J. et Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... a view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>
- Scandura, T. A. et Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448-468. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.003>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M. et Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/6150>
- Seal, C. R. et Andrews-Brown, A. (2010). An integrative model of emotional intelligence: Emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7(2), 143-152. <https://doi.org/10.1057/omj.2010.22>
- Slaski, M. et Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19(4), 233-239. <https://doi.org/10.1002/smi.979>
- Schlosser, B., Steinbrenner, D., Kumata, E. et Hunt, J. (2007). The coaching impact study: measuring the value of executive coaching with commentary. *The International Journal of Coaching in Organizations*, 5(1), 140-160. <https://researchportal.coachingfederation.org/Document/Pdf/2913.pdf>

- Schumacker, R. E. et Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Simard, P. et Fortin, J. (2008). Mentorat des entrepreneurs. *Gestion*, 33(1), 10-17. <https://doi.org/10.3917/riges.331.0010>
- St-Jean, É. (2010). Les fonctions du mentor de l'entrepreneur novice. *Revue de l'entrepreneuriat*, 9(2), 28-49. <https://doi.org/10.3917/entre.092.0003>
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4
- Terziu, L., Hasani, N. et Osmani, O. (2016). The role of the school principal in increasing students' success. *Revista de Stiinte Politice*, 50, 103-113. https://cis01.ucv.ro/revistadestiintepolitice/files/numarul50_2016/9.pdf
- Tett, R. P., Fox, K. E. et Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888. <https://doi.org/10.1177/0146167204272860>
- Thibauville, S. et Castel, D. (2016). Le bilan de compétences : effets sur l'état émotionnel des bénéficiaires. *Psychologie du travail et des organisations*, 22(2), 110-122. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2016.02.003>
- Thiébaud, M. (2003). Action-formation : coaching, supervision et analyse de pratiques professionnelles. *Éducation Permanente*, 1, 32-34. <https://www.formation.ch/wp-content/uploads/action-formation-EP.pdf>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Tucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J. et McCarthy, A. M. (2000). Training tomorrow's leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of Education for Business*, 75(6), 331-337. <https://doi.org/10.1080/08832320009599036>
- Turner, M. M. (2004). Mentoring: an overview. *Coach the Coach*, 5. <https://www.crowe-associates.co.uk/wp-content/uploads/2015/05/The-Mentoring-Wheel.pdf>
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Bloomsbury.
- Zepeda, S. J. et Kruskamp, B. (2007). High school department chairs: Perspectives on instructional supervision. *The High School Journal*, 90(4), 44-54. <http://www.jstor.org/stable/40364192>