



La Revue Marocaine de Psychologie

المجلة المغربية لعلم النفس

E-ISSN : 3156-9587

**Intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement
organisationnel chez les formateurs de la formation
professionnelle au Maroc : revue intégrative et proposition d'un
modèle conceptuel**

Meryem RHAMRI

Psychosociologue

Université Mohammed V – Rabat, Maroc
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Résumé :

Cette recherche examine les relations théoriques entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel chez les formateurs de la formation professionnelle au Maroc. Dans un contexte professionnel marqué par des exigences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles croissantes, la compréhension des mécanismes psychosociaux susceptibles d'influencer l'investissement professionnel des formateurs apparaît particulièrement pertinente. Notre recherche adopte une démarche de revue de littérature intégrative conformément à l'approche proposée par Whittemore et Knafl (2005). Une analyse comparative et thématique de travaux théoriques et empiriques portant sur les trois variables étudiées a été réalisée à partir de différentes sources scientifiques.

Les résultats mettent en évidence l'intérêt d'une lecture articulée entre intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement organisationnel. L'intelligence émotionnelle apparaît comme une ressource psychosociale susceptible d'intervenir dans les processus d'adaptation professionnelle, tandis que le stress perçu peut être envisagé comme un mécanisme intermédiaire permettant d'éclairer la relation entre compétences émotionnelles et engagement organisationnel. À partir de ces résultats, un modèle conceptuel intégratif est proposé afin d'articuler les interactions entre ces variables dans le contexte de la formation professionnelle. Cette recherche contribue ainsi à enrichir les travaux portant sur les dynamiques psychosociales du travail et ouvre des perspectives de validation empirique dans le contexte marocain.

Mots-clés : intelligence émotionnelle ; stress perçu ; engagement organisationnel ; revue intégrative ; formation professionnelle ; Maroc.

Abstract:

This research examines the theoretical relationships between emotional intelligence, perceived stress and organizational commitment among vocational training instructors in Morocco. In a professional environment characterized by increasing pedagogical, relational and organizational demands, understanding the psychosocial mechanisms likely to influence instructors' professional involvement appears particularly relevant. This study adopts an integrative literature review approach based on the framework proposed by Whitemore and Knafl (2005). A comparative and thematic analysis of theoretical and empirical studies related to the three variables was conducted using different scientific sources.

The findings highlight the relevance of an integrated reading of emotional intelligence, perceived stress and organizational commitment. Emotional intelligence emerges as a psychosocial resource involved in professional adaptation processes, whereas perceived stress may represent an intermediary mechanism helping to explain the relationship between emotional competencies and organizational commitment. Based on these findings, an integrative conceptual model is proposed to articulate the interactions between these variables within the vocational training context. This research contributes to the literature on psychosocial work dynamics and opens perspectives for future empirical validation in the Moroccan context.

Keywords: Emotional intelligence; perceived stress; organizational commitment; integrative review; vocational training; Morocco.

1.Introduction :

Au cours des dernières années, les mutations du monde du travail, portées notamment par la mondialisation, les transformations technologiques et l'évolution des modes d'organisation, ont profondément modifié les attentes envers les individus en matière de compétences (Becker, 1993 ; Organisation internationale du Travail [OIT], 2020). Bien que les compétences techniques conservent une place importante, plusieurs recherches montrent qu'elles ne suffisent plus, à elles seules, à répondre efficacement aux exigences professionnelles actuelles. Les organisations accordent désormais une attention croissante aux compétences transversales, notamment sociales et émotionnelles, considérées comme essentielles dans des environnements professionnels marqués par la complexité, l'incertitude et l'intensification des interactions humaines (Heckman & Kautz, 2012 ; Ashkanasy & Daus, 2005).

Dans ce contexte, la formation professionnelle occupe une place stratégique dans le développement des compétences adaptées aux nouvelles réalités du marché du travail. Elle ne se limite plus uniquement à la transmission de savoirs techniques, mais intègre également le développement de compétences relationnelles, communicationnelles et adaptatives, devenues indispensables dans plusieurs secteurs d'activité (Organisation internationale du Travail [OIT], 2020 ; Banque mondiale, 2020). Cette évolution traduit une volonté plus large de renforcer l'employabilité et la capacité d'adaptation des individus face aux transformations rapides du monde professionnel.

Au Maroc, le secteur de la formation professionnelle connaît depuis plusieurs années une dynamique de transformation importante, soutenue par différentes réformes visant à améliorer la qualité des dispositifs de formation et leur adéquation avec les besoins socio-économiques du pays (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2019 ; OFPPT, 2021). Dans ce cadre, les formateurs occupent une place centrale, dans la mesure où leur mission dépasse largement la simple transmission de contenus techniques. Ils sont régulièrement amenés à gérer des situations pédagogiques complexes, à interagir avec des profils d'apprenants variés et à faire face à des exigences institutionnelles parfois importantes. Ces différentes contraintes nécessitent non seulement des compétences pédagogiques, mais également des capacités d'adaptation émotionnelle et relationnelle.

Dans cette perspective, l'engagement organisationnel apparaît comme une dimension essentielle du fonctionnement professionnel des formateurs. Selon Meyer et Allen (1991), il

renvoie au degré d'attachement psychologique, d'implication et de volonté de contribuer aux objectifs de l'organisation. Toutefois, cet engagement ne peut être considéré comme stable ou automatique ; il se construit progressivement à travers l'interaction de plusieurs facteurs individuels et organisationnels. Parmi les ressources personnelles susceptibles d'influencer cette dynamique, l'intelligence émotionnelle occupe une place de plus en plus importante dans la littérature scientifique. Définie initialement par Salovey et Mayer (1990) comme la capacité à percevoir, comprendre et réguler les émotions, elle est aujourd'hui considérée comme une ressource favorisant l'adaptation aux exigences relationnelles et émotionnelles du travail.

Dans les métiers caractérisés par une forte dimension humaine, comme celui de la formation professionnelle, l'intelligence émotionnelle peut jouer un rôle important dans la gestion des interactions, la régulation des tensions et l'adaptation aux situations perçues comme stressantes. Dès lors, il apparaît pertinent de s'interroger sur la manière dont l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel s'articulent dans le contexte de la formation professionnelle. Plus précisément, la question se pose de savoir si l'intelligence émotionnelle permet aux formateurs de mieux faire face aux contraintes de leur environnement professionnel et si le stress perçu peut intervenir comme mécanisme explicatif dans la relation entre intelligence émotionnelle et engagement organisationnel. Ces questionnements apparaissent d'autant plus pertinents dans le contexte marocain, où les recherches portant sur les dynamiques psychosociales des formateurs restent encore relativement limitées.

Dans cette optique, la présente recherche s'inscrit dans une démarche de revue de littérature intégrative, telle que proposée par Whittemore et Knafl (2005). Cette approche permet d'analyser et de mettre en relation les principaux apports théoriques et empiriques relatifs à l'intelligence émotionnelle, au stress perçu et à l'engagement organisationnel, afin de proposer un cadre conceptuel intégrateur adapté au contexte de la formation professionnelle. La suite de cet article présente dans un premier temps les fondements théoriques des variables étudiées, avant d'examiner les relations mises en évidence dans la littérature entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel. Enfin, un modèle conceptuel intégrateur est proposé.

2. Méthodologie :

2.1 Type de recherche

La présente recherche adopte une démarche de revue de littérature intégrative, conformément à l'approche proposée par Whitemore et Knafl (2005). Cette méthodologie permet d'analyser, comparer et articuler des travaux théoriques et empiriques afin d'examiner les relations entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel dans le contexte de la formation professionnelle.

2.2 Stratégie documentaire

La recherche documentaire a été réalisée à partir de plusieurs bases scientifiques, notamment Scopus, Google Scholar, ScienceDirect, Web of Science et Cairn. Les recherches ont mobilisé différents mots-clés en français et en anglais, parmi lesquels *emotional intelligence*, *perceived stress*, *organizational commitment*, *formation professionnelle* et *engagement organisationnel*.

2.3 Critères d'inclusion et d'exclusion

Les documents retenus concernent principalement des articles scientifiques, ouvrages académiques et travaux de référence portant sur au moins une des variables étudiées dans les champs de la psychologie, de la psychologie du travail, des sciences de gestion ou des sciences de l'éducation. Les publications insuffisamment liées à l'objet de recherche ou ne présentant pas d'ancrage scientifique explicite ont été écartées.

2.4 Procédure d'analyse

Les travaux sélectionnés ont fait l'objet d'une analyse comparative et thématique. Dans un premier temps, les fondements conceptuels et les modèles théoriques associés à chaque variable ont été examinés séparément. Dans un second temps, une lecture intégrative des relations entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel a été réalisée afin de proposer un modèle conceptuel appliqué au contexte des formateurs de la formation professionnelle.

3.1 Résultats de la revue intégrative : fondements théoriques

3.1.1 Intelligence émotionnelle

Définition et évolution du concept de l'intelligence émotionnelle :

L'intelligence émotionnelle occupe aujourd'hui une place importante dans les recherches en psychologie et dans les sciences des organisations, notamment en raison de son implication dans les relations interpersonnelles, l'adaptation aux situations complexes et le fonctionnement professionnel. Toutefois, ce concept ne s'est pas construit de manière soudaine. Son évolution s'inscrit dans une remise en question progressive des approches classiques de l'intelligence, longtemps centrées exclusivement sur les capacités cognitives et le quotient intellectuel.

Les premières réflexions autour des émotions apparaissent notamment dans les travaux de Darwin (1872), qui souligne l'importance de l'expression émotionnelle dans les mécanismes d'adaptation et de survie. Plus tard, les travaux de Thorndike (1920) sur l'intelligence sociale introduisent l'idée selon laquelle la capacité à comprendre les autres et à interagir efficacement constitue une forme d'intelligence à part entière. Cette perspective sera ensuite renforcée par Wechsler (1940), qui considère que les dimensions affectives et sociales participent également à l'adaptation et à la réussite des individus.

À partir des années 1980, plusieurs chercheurs commencent à critiquer la vision réductrice de l'intelligence basée uniquement sur le QI. Dans cette dynamique, Gardner (1983) propose la théorie des intelligences multiples, au sein de laquelle il distingue notamment les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle. Cette approche ouvre progressivement la voie à une prise en considération plus large des compétences émotionnelles et relationnelles dans la compréhension du fonctionnement humain.

C'est toutefois avec les travaux de Salovey et D. Mayer (1990) que le concept d'intelligence émotionnelle est véritablement formalisé. Les auteurs la définissent comme la capacité à percevoir, comprendre, utiliser et réguler les émotions chez soi et chez autrui. Leur approche,

souvent qualifiée de modèle des habiletés, envisage l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence reposant sur des capacités cognitives liées au traitement de l'information émotionnelle.

Quelques années plus tard, les travaux de Goleman (1995) contribuent largement à la popularisation du concept, notamment dans le champ professionnel. Contrairement à l'approche de Mayer et Salovey, davantage centrée sur les capacités cognitives, Goleman adopte une vision plus élargie intégrant des compétences personnelles et sociales telles que la conscience de soi, l'empathie, la motivation ou encore la gestion des relations. Dans une perspective relativement proche, Reuven Bar-On (1997) développe également un modèle mixte associant compétences émotionnelles, dimensions sociales et certains traits de personnalité.

Au fil des recherches, deux grandes orientations théoriques de l'intelligence émotionnelle se distinguent progressivement : une approche fondée sur les habiletés cognitives, principalement représentée par Mayer et Salovey, et une approche dite mixte, portée notamment par Goleman et Bar-On, intégrant des dimensions motivationnelles, sociales et comportementales. Malgré certaines divergences conceptuelles théoriques, ces approches reconnaissent toutes l'importance des compétences émotionnelles dans les processus d'adaptation et de régulation au travail. Dans les métiers à forte dimension humaine, avec un aspect relationnel comme ceux de la formation professionnelle, cette compétence apparaît particulièrement importante dans la mesure où elle peut influencer la qualité des interactions, la gestion des situations stressantes ainsi que l'investissement des individus dans leur activité professionnelle.

Modèles théoriques de l'intelligence émotionnelle :

Après avoir présenté l'évolution du concept de l'intelligence émotionnelle et ses principales définitions, il apparaît important de revenir sur les principaux modèles théoriques qui ont contribué à structurer ce concept dans la littérature. Même s'il existe plusieurs approches de l'intelligence émotionnelle, certains modèles restent particulièrement mobilisés dans les recherches portant sur le fonctionnement professionnel et les relations interpersonnelles. Dans ce travail, l'accent est principalement mis sur les modèles de Salovey et Mayer, de Goleman ainsi que de Bar-On, en raison de leur influence dans les recherches en psychologie et dans les sciences des organisations.

A. Le modèle des habiletés de Mayer et Salovey

Le modèle proposé par Mayer et Salovey constitue l'une des premières conceptualisations structurées de l'intelligence émotionnelle. Les auteurs considèrent l'IE comme une véritable forme d'intelligence fondée sur des capacités cognitives liées au traitement de l'information émotionnelle (Mayer & Salovey, 1997). Leur modèle, souvent appelé *Ability Model*, s'organise autour de quatre dimensions principales : la perception des émotions, l'utilisation des émotions dans la pensée, la compréhension émotionnelle ainsi que la régulation des émotions. Selon cette approche, les individus émotionnellement intelligents seraient davantage capables d'identifier leurs émotions, d'en comprendre les significations et d'adapter leurs réactions de manière appropriée dans différentes situations sociales et professionnelles. Ce modèle reste aujourd'hui une référence importante dans les recherches sur l'adaptation professionnelle et les compétences relationnelles.

B. Le modèle mixte de Bar-On

Dans une perspective plus large, Bar-On (1997) propose un modèle mixte de l'intelligence émotionnelle intégrant à la fois des compétences émotionnelles, sociales et certains traits de personnalité. Pour l'auteur, l'intelligence émotionnelle influence la capacité des individus à comprendre leurs émotions, à maintenir des relations positives, à gérer le stress et à faire face aux exigences de l'environnement. Son modèle s'articule autour de plusieurs dimensions, notamment les compétences intrapersonnelles, interpersonnelles, l'adaptabilité, la gestion du stress ainsi que l'humeur générale. Cette approche accorde une place importante aux ressources personnelles et à la capacité d'adaptation des individus dans leur vie quotidienne et professionnelle.

C. Le modèle mixte de Goleman

Le modèle développé par Goleman (1995, 1998) a largement contribué à la diffusion du concept d'intelligence émotionnelle, notamment dans le monde du travail et du management. Contrairement à l'approche de Mayer et Salovey centrée sur les capacités cognitives, Goleman envisage l'intelligence émotionnelle comme un ensemble de compétences émotionnelles, sociales et motivationnelles pouvant être développées au fil de l'expérience. Son modèle repose principalement sur cinq dimensions : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Selon cette approche, la capacité à comprendre et gérer

les émotions jouent un rôle important dans le leadership, la gestion des relations professionnelles ainsi que dans la performance au travail. Cette perspective a fortement influencé les pratiques de management, de formation et de développement personnel dans les organisations contemporaines.

D. Synthèse des modèles théoriques

Malgré leurs différences conceptuelles, ces modèles convergent globalement autour de l'idée que l'intelligence émotionnelle constitue une ressource essentielle dans la compréhension, la régulation et la gestion des émotions dans les interactions humaines. Alors que Mayer et Salovey privilégient une approche centrée sur les capacités cognitives, Goleman et Bar-On adoptent des perspectives plus larges intégrant également des dimensions sociales, comportementales et motivationnelles. Cette diversité théorique témoigne de la richesse du concept d'intelligence émotionnelle ainsi que de son importance croissante dans les environnements professionnels caractérisés par une forte intensité relationnelle et émotionnelle.

3.1.2 Stress perçu

Définition et fondements conceptuels du stress perçu :

Le stress perçu occupe une place importante en psychologie dans la mesure où il permet de comprendre la manière dont les individus interprètent les pressions de leur environnement. Contrairement aux approches centrées sur les seules contraintes externes, cette perspective considère que le stress repose principalement sur l'évaluation subjective de la situation. Le modèle transactionnel proposé par Lazarus et Folkman (1984) explique ainsi que le stress résulte de l'interaction entre les exigences de l'environnement et la perception qu'en a l'individu, à travers l'évaluation de la situation et de ses capacités à y faire face.

Dans cette continuité, Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) ont développé la Perceived Stress Scale (PSS), largement utilisée pour mesurer dans quelle mesure les individus perçoivent leur vie comme imprévisible, incontrôlable ou excessive. Progressivement, l'étude du stress s'est élargie aux dimensions cognitives et psychosociales du travail. Les travaux de Karasek (1979) soulignent notamment l'effet combiné d'exigences professionnelles élevées et d'une

faible autonomie décisionnelle, tandis que Siegrist (1996) met en évidence le rôle du déséquilibre entre efforts fournis et récompenses obtenues.

Dans le contexte de la formation professionnelle, le stress perçu apparaît particulièrement pertinent. Les formateurs évoluent dans des environnements marqués par des exigences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles importantes, combinant diversité des profils d'apprenants, attentes institutionnelles et contraintes professionnelles. Toutefois, ces situations ne sont pas vécues de manière uniforme : certaines contraintes peuvent être perçues comme stimulantes, tandis que d'autres génèrent un sentiment de surcharge, de perte de contrôle ou d'épuisement émotionnel. Dans cette perspective, le stress perçu constitue un cadre d'analyse pertinent pour comprendre la manière dont les formateurs évaluent leur environnement professionnel et mobilisent leurs capacités d'adaptation face aux exigences de leur activité.

Modèles théoriques du stress perçu :

A . Le modèle transactionnel du stress

Le modèle transactionnel du stress constitue l'une des approches les plus influentes dans la compréhension du stress perçu. Développé par Lazarus et Folkman (1984), ce modèle marque une rupture avec les approches physiologiques traditionnelles du stress, qui considéraient principalement celui-ci comme une réaction automatique de l'organisme face à une contrainte externe. Dans cette perspective, le stress n'est pas uniquement lié à la situation objective, mais dépend surtout de la manière dont celle-ci est interprétée et évaluée par l'individu.

Selon cette approche, l'individu procède d'abord à une évaluation primaire (primary appraisal) afin de déterminer si la situation représente une menace, une perte ou un défi. Il réalise ensuite une évaluation secondaire (secondary appraisal), qui consiste à apprécier les ressources personnelles, émotionnelles ou sociales dont il dispose pour faire face à la situation. Le stress apparaît alors lorsque les exigences perçues dépassent les capacités d'adaptation mobilisées par l'individu. Le modèle accorde également une place importante aux stratégies de coping, c'est-à-dire aux efforts cognitifs et comportementaux mis en œuvre afin de gérer les tensions ressenties.

Cette approche apparaît particulièrement pertinente dans les environnements professionnels marqués par une forte dimension relationnelle et émotionnelle. Dans le contexte de la formation

professionnelle, les formateurs peuvent être confrontés à des exigences pédagogiques, organisationnelles ou relationnelles importantes, sans pour autant les vivre de la même manière. Certains peuvent percevoir ces situations comme stimulantes ou gérables, tandis que d'autres peuvent les ressentir comme difficilement contrôlables ou émotionnellement épuisantes. Le stress perçu dépend ainsi moins des situations elles-mêmes que de la manière dont les individus évaluent leur capacité à y faire face.

B. L'Échelle de Stress Perçu (Perceived Stress Scale)

Dans le prolongement de l'approche transactionnelle du stress, Cohen, Kamarck et Mermelstein (1983) ont développé la Perceived Stress Scale (PSS), aujourd'hui considérée comme l'un des instruments les plus utilisés pour mesurer le stress perçu. Cette échelle vise à évaluer dans quelle mesure les individus perçoivent les situations de leur vie comme imprévisibles, incontrôlables ou encore excessivement exigeantes.

Contrairement aux approches centrées uniquement sur les événements stressants objectifs, la PSS met l'accent sur la perception subjective des individus. Ainsi, deux personnes exposées aux mêmes contraintes peuvent ressentir des niveaux de stress différents en fonction de leurs ressources psychologiques, émotionnelles ou sociales. Cette approche rejoint l'idée selon laquelle le stress dépend principalement de l'évaluation personnelle des situations plutôt que des situations elles-mêmes.

La PSS repose essentiellement sur trois dimensions : l'imprévisibilité, l'incontrôlabilité et le sentiment de surcharge. Elle permet ainsi d'appréhender la manière dont les individus estiment que les exigences de leur environnement dépassent leurs capacités d'adaptation. Au fil des recherches, cette échelle a été largement mobilisée dans les travaux portant sur le bien-être psychologique, la santé mentale et le fonctionnement professionnel.

Dans le contexte de la formation professionnelle, cette approche apparaît particulièrement pertinente pour comprendre la manière dont les formateurs vivent les contraintes liées à leur activité quotidienne. Les exigences pédagogiques, les interactions avec les apprenants ou encore les attentes institutionnelles peuvent être perçues différemment selon les individus. L'intérêt de cette mesure réside donc dans sa capacité à rendre compte de la dimension subjective du stress ressenti ainsi que de ses possibles répercussions sur l'équilibre psychologique et l'investissement professionnel des formateurs.

3.1.3 Engagement organisationnel

Définition et fondements théoriques de l'engagement organisationnel

L'engagement organisationnel constitue un concept central en psychologie du travail et des organisations. Il renvoie au lien psychologique qui unit l'individu à son organisation, à travers son degré d'attachement, d'identification et d'implication. Au-delà d'une simple attitude professionnelle, il influence la motivation, l'investissement au travail, la fidélité organisationnelle ainsi que la volonté de contribuer aux objectifs institutionnels.

Les premières conceptualisations apparaissent à partir de la fin des années 1960. Les travaux de Kanter (1968), puis ceux de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) et de Mowday, Steers et Porter (1979), définissent l'engagement comme une forme d'identification aux objectifs organisationnels et de maintien volontaire de l'appartenance à l'institution. Toutefois, le modèle le plus mobilisé demeure celui de Meyer et Allen (1991), qui distingue trois composantes complémentaires : l'engagement affectif, fondé sur l'attachement émotionnel ; l'engagement de continuité, lié aux coûts perçus d'un éventuel départ ; et l'engagement normatif, associé au sentiment d'obligation morale envers l'organisation.

Certaines approches issues de la psychologie sociale ont également souligné le rôle des comportements et des contextes dans la construction progressive de l'engagement (Joule & Beauvois, 1998). Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, l'approche organisationnelle apparaît plus adaptée à l'analyse de la relation entre les formateurs et leur institution professionnelle.

Dans le contexte de la formation professionnelle, l'engagement organisationnel présente un intérêt particulier. Les formateurs évoluent dans des environnements marqués par des exigences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles importantes, où l'investissement professionnel dépend non seulement des compétences techniques, mais aussi du degré d'attachement à l'institution et de la capacité à maintenir son implication face aux contraintes du travail.

A. L'approche attitudinale de l'engagement organisationnel

Les premières recherches sur l'engagement organisationnel se sont principalement développées dans une perspective attitudinale, considérant l'engagement comme un état psychologique traduisant la relation entre l'individu et son organisation. Dans cette approche, l'engagement est généralement associé à l'identification aux valeurs organisationnelles, à l'implication dans les activités professionnelles ainsi qu'au désir de maintenir son appartenance à l'institution.

Les travaux de Porter, Steers, Mowday et Boulian (1974) figurent parmi les contributions majeures de cette perspective. Les auteurs définissent l'engagement organisationnel comme une adhésion relativement forte aux objectifs et aux valeurs de l'organisation, accompagnée d'une volonté de fournir des efforts significatifs au profit de celle-ci. Cette approche insiste ainsi sur la dimension psychologique et volontaire de l'investissement professionnel.

Dans le prolongement de ces travaux, Mowday, Steers et Porter (1979) renforcent cette lecture en considérant l'engagement comme l'expression d'un lien d'identification et d'implication envers l'organisation. L'engagement organisationnel apparaît alors comme un indicateur important de la qualité de la relation individu-organisation, susceptible d'influencer la motivation, la stabilité professionnelle ou encore la satisfaction au travail.

Cette perspective présente un intérêt particulier pour les métiers caractérisés par une forte dimension relationnelle, comme celui de la formation professionnelle. L'investissement des formateurs ne dépend pas uniquement des exigences techniques de leur fonction, mais également du degré auquel ils adhèrent aux objectifs institutionnels et se reconnaissent dans leur environnement professionnel.

B. Le modèle tridimensionnel de l'engagement organisationnel

Le modèle tridimensionnel proposé par Meyer et Allen (1991) constitue aujourd'hui la conceptualisation la plus mobilisée dans les recherches portant sur l'engagement organisationnel. Selon cette approche, l'engagement correspond à un état psychologique influençant la décision des individus de maintenir ou non leur appartenance à l'organisation.

Ce modèle distingue trois formes complémentaires d'engagement. L'engagement affectif renvoie à l'attachement émotionnel développé envers l'organisation. L'individu demeure dans l'institution parce qu'il le souhaite, parce qu'il partage certaines valeurs organisationnelles et

éprouve un sentiment d'appartenance à son environnement professionnel. Cette composante apparaît souvent comme la forme d'engagement la plus favorable aux organisations, dans la mesure où elle est associée à une implication volontaire et durable.

L'engagement de continuité repose, quant à lui, sur une logique davantage calculatoire. Il renvoie aux coûts perçus liés à un éventuel départ de l'organisation. L'individu maintient alors son appartenance non pas nécessairement par adhésion affective, mais parce qu'il estime qu'un changement pourrait entraîner certaines pertes professionnelles, économiques ou sociales.

Enfin, l'engagement normatif fait référence au sentiment d'obligation morale ressenti envers l'organisation. Dans ce cas, l'individu demeure dans son institution parce qu'il considère qu'il est juste, approprié ou moralement attendu d'y rester.

L'intérêt majeur de ce modèle réside dans sa capacité à montrer que l'engagement organisationnel ne constitue pas un phénomène uniforme. Les individus peuvent rester au sein d'une organisation pour des raisons différentes : affectives, utilitaires ou normatives et ces différentes formes d'engagement peuvent produire des conséquences distinctes sur les attitudes et comportements professionnels.

Dans le cadre de la formation professionnelle, cette approche apparaît particulièrement pertinente pour comprendre l'implication des formateurs envers leur institution. Certains peuvent développer un attachement fort à leur organisation et à sa mission éducative, tandis que d'autres peuvent maintenir leur engagement principalement en raison de considérations professionnelles, institutionnelles ou normatives.

C. Perspectives complémentaires de l'engagement

Au-delà des approches organisationnelles classiques, certaines perspectives issues de la psychologie sociale ont proposé une lecture différente de l'engagement. Les travaux développés autour de la théorie de l'engagement mettent notamment l'accent sur le rôle des actes, des situations et des comportements dans la construction progressive de l'implication individuelle (Joule & Beauvois, 1998). Dans cette perspective, l'engagement ne dépend pas uniquement des attitudes internes, mais peut également être influencé par les contextes et les mécanismes situationnels.

Même si cette approche demeure moins mobilisée dans les recherches sur l'engagement organisationnel proprement dit, elle contribue à enrichir la compréhension du concept en soulignant le caractère dynamique et évolutif de l'implication humaine.

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991) constitue l'ancrage théorique principal, en raison de sa forte présence dans la littérature en psychologie du travail et de sa pertinence pour analyser les dynamiques d'attachement organisationnel chez les formateurs.

3.2 Articulation théorique entre les variables

3.2.1 L'intelligence émotionnelle comme ressource psychosociale : vers une lecture intégrative du rôle du stress perçu dans l'engagement organisationnel

Les recherches contemporaines en psychologie du travail et des organisations accordent une attention croissante aux ressources psychologiques susceptibles d'influencer l'adaptation des individus aux exigences professionnelles ainsi que leur investissement organisationnel. Parmi ces ressources, l'intelligence émotionnelle occupe une place particulière, notamment en raison de son rôle potentiel dans la compréhension, la gestion et la régulation des expériences émotionnelles vécues dans les environnements professionnels (Salovey & Mayer, 1990 ; Goleman, 1995 ; Ashkanasy & Daus, 2005).

Les modèles de l'intelligence émotionnelle développés dans la littérature permettent d'envisager cette variable comme une ressource psychosociale intervenant dans les processus d'ajustement individuel face aux contraintes professionnelles. Selon l'approche fondatrice de Salovey et Mayer (1990), les capacités de perception, de compréhension et de régulation émotionnelle peuvent influencer la manière dont les individus interprètent les situations auxquelles ils sont confrontés. Les modèles mixtes proposés ultérieurement par Goleman (1995) et Bar-On (1997) renforcent cette lecture en intégrant des dimensions telles que l'adaptabilité, la maîtrise de soi, les compétences sociales ou encore la gestion émotionnelle, particulièrement pertinentes dans les contextes de travail marqués par de fortes exigences relationnelles.

Cette perspective trouve un prolongement théorique important dans le modèle transactionnel du stress (Lazarus & Folkman, 1984). Selon cette approche, le stress ne résulte pas uniquement de la présence objective d'une contrainte, mais davantage de l'évaluation cognitive réalisée par l'individu face à une situation donnée. La perception d'une situation comme menaçante, contrôlable ou dépassant les ressources disponibles constitue alors un élément central dans la compréhension du stress perçu. Dans cette logique, l'intelligence émotionnelle pourrait agir comme une ressource personnelle susceptible de moduler les mécanismes d'évaluation cognitive et, par conséquent, d'influencer l'intensité du stress ressenti.

Cette articulation théorique paraît particulièrement pertinente dans le contexte de la formation professionnelle. Les formateurs évoluent dans des environnements où se combinent exigences pédagogiques, interactions sociales soutenues, contraintes organisationnelles et attentes institutionnelles parfois importantes. Dans de telles conditions, la capacité à identifier ses propres états émotionnels, à réguler les tensions relationnelles ou à maintenir un certain équilibre émotionnel peut contribuer à la manière dont les situations professionnelles sont évaluées et vécues au quotidien.

Parallèlement, la littérature portant sur l'engagement organisationnel suggère que les expériences professionnelles et les ressources individuelles peuvent influencer le lien développé entre l'individu et son organisation. Le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991 ; 1997) montre notamment que l'attachement organisationnel peut s'exprimer à travers des formes affectives, normatives ou de continuité. Plusieurs travaux indiquent par ailleurs que les environnements caractérisés par une forte pression professionnelle ou un stress élevé peuvent affecter l'implication des individus ainsi que leur relation envers leur institution (Karasek, 1979 ; Siegrist, 1996).

L'articulation entre ces différents cadres théoriques conduit ainsi à envisager une lecture intégrative des relations entre intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement organisationnel. L'intelligence émotionnelle pourrait être considérée comme une ressource psychosociale favorisant une meilleure gestion des exigences professionnelles et contribuant à moduler le stress perçu ; ce dernier pourrait, à son tour, influencer la qualité du lien organisationnel développé par les individus. Cette perspective rejoint également certaines approches contemporaines du fonctionnement organisationnel, notamment le modèle *Job Demands–Resources* qui souligne l'importance des ressources personnelles dans la gestion des

exigences du travail et dans le maintien de l'engagement professionnel (Bakker & Demerouti, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, cette lecture théorique intégrée offre un cadre pertinent pour comprendre les mécanismes psychosociaux susceptibles d'intervenir dans l'implication organisationnelle des formateurs de la formation professionnelle.

3.3 Proposition du modèle conceptuel

Au regard des différents cadres théoriques mobilisés, il apparaît possible d'envisager une articulation conceptuelle entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel dans le contexte de la formation professionnelle. Les modèles présentés précédemment convergent autour de l'idée selon laquelle les ressources individuelles jouent un rôle important dans la manière dont les individus perçoivent, interprètent et gèrent les exigences liées à leur environnement professionnel.

Dans cette perspective, l'intelligence émotionnelle peut être considérée comme une ressource psychosociale susceptible d'influencer les mécanismes d'adaptation face aux contraintes professionnelles. Les travaux de Salovey et Mayer (1990), ainsi que les approches développées par Goleman (1995) et Bar-On (1997), suggèrent en effet que les compétences émotionnelles liées à la perception, à la compréhension et à la régulation des émotions peuvent intervenir dans la gestion des situations génératrices de tension.

Cette lecture rejoint l'approche transactionnelle du stress proposée par Lazarus et Folkman (1984), selon laquelle le stress perçu résulte principalement d'un processus d'évaluation cognitive reposant sur l'interprétation subjective des situations et des ressources disponibles pour y faire face. Dans cette logique, les individus disposant de ressources émotionnelles plus développées pourraient être davantage en mesure d'évaluer les exigences professionnelles comme contrôlables ou adaptables, limitant potentiellement l'intensité du stress perçu.

Par ailleurs, plusieurs modèles du fonctionnement organisationnel soulignent que l'exposition prolongée aux contraintes professionnelles peut influencer la relation développée entre l'individu et son organisation. Les approches de Karasek (1979), de Siegrist (1996) ainsi que le

modèle *Job Demands–Resources* (Bakker & Demerouti, 2007) mettent notamment en évidence le rôle des exigences professionnelles, des ressources disponibles et de leur équilibre dans la compréhension de l'investissement au travail et de l'engagement organisationnel.

Dans le prolongement de ces perspectives, le modèle tridimensionnel de Meyer et Allen (1991,1997) permet d'envisager que les expériences professionnelles et les conditions psychosociales du travail puissent influencer différentes formes d'attachement organisationnel, qu'il soit affectif, normatif ou de continuité.

À partir de ces différents apports théoriques, la présente recherche propose un modèle conceptuel dans lequel l'intelligence émotionnelle est envisagée comme une ressource individuelle susceptible d'influencer l'engagement organisationnel, directement et indirectement, à travers le stress perçu. Plus précisément, il est supposé que les compétences émotionnelles des formateurs pourraient contribuer à une meilleure gestion des exigences professionnelles, réduire la perception des contraintes psychologiques et, par conséquent, favoriser une implication organisationnelle plus soutenue.

Ce modèle apparaît particulièrement pertinent dans le contexte de la formation professionnelle, où les formateurs évoluent dans des environnements marqués par des exigences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles parfois importantes. L'intégration de ces trois variables permet ainsi de proposer une lecture psychosociale susceptible d'éclairer les mécanismes sous-jacents à l'investissement professionnel des formateurs.

Au regard des différents cadres théoriques mobilisés dans cette recherche, un modèle conceptuel intégratif est proposé afin d'éclairer les relations susceptibles d'exister entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel chez les formateurs de la formation professionnelle. Ce modèle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'intelligence émotionnelle, envisagée comme une ressource psychosociale, pourrait influencer l'engagement organisationnel directement et indirectement à travers le stress perçu.

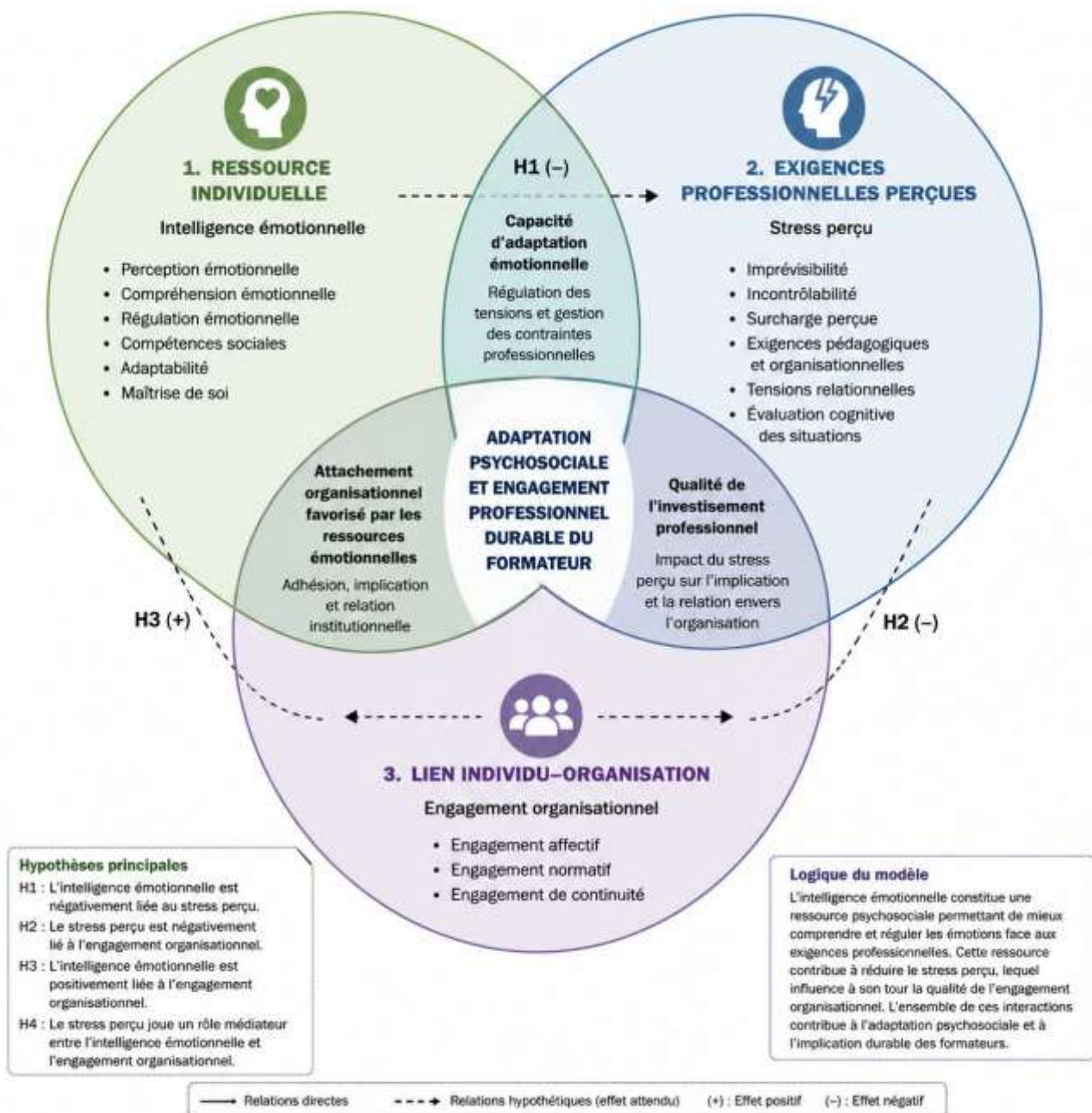


Figure 1. Modèle conceptuel intégratif des relations entre intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement organisationnel des formateurs de la formation professionnelle.

Le modèle conceptuel proposé met en évidence une lecture intégrative des relations théoriques susceptibles d'exister entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel chez les formateurs de la formation professionnelle. L'intelligence émotionnelle y est envisagée comme une ressource psychosociale pouvant influencer la manière dont les individus perçoivent, évaluent et régulent les exigences liées à leur environnement professionnel.

Dans cette perspective, les compétences émotionnelles associées à la perception, à la compréhension et à la régulation des émotions pourraient contribuer à une meilleure gestion des situations professionnelles perçues comme exigeantes ou stressantes. Le stress perçu apparaît ainsi comme un mécanisme intermédiaire susceptible d'intervenir dans la relation entre intelligence émotionnelle et engagement organisationnel.

Le modèle souligne également que la manière dont les contraintes professionnelles sont vécues et interprétées pourrait influencer différentes formes d'attachement à l'organisation, notamment l'engagement affectif, normatif et de continuité, conformément au modèle proposé par Meyer et Allen (1991, 1997).

Enfin, la représentation adoptée met en évidence une lecture interactionnelle et systémique des variables étudiées. Plutôt qu'une relation strictement linéaire entre intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement organisationnel, le modèle proposé suggère l'existence d'interactions dynamiques entre ressources individuelles, exigences professionnelles perçues et relation individu-organisation dans le contexte spécifique de la formation professionnelle.

4. Discussion :

Les résultats de notre recherche mettent en évidence l'intérêt d'une lecture intégrative entre intelligence émotionnelle, stress perçu et engagement organisationnel dans le contexte de la formation professionnelle. L'analyse de la littérature mobilisée suggère que ces variables ne fonctionnent pas de manière indépendante, mais s'inscrivent dans une dynamique où ressources individuelles, processus d'évaluation cognitive et rapport à l'organisation tendent à interagir.

Les principaux modèles de l'intelligence émotionnelle convergent autour de l'idée que les compétences liées à la perception, à la compréhension et à la régulation des émotions participent aux processus d'adaptation professionnelle, notamment dans les environnements marqués par une forte charge relationnelle et émotionnelle (Salovey & Mayer, 1990 ; Goleman, 1995 ; Bar-On, 1997). Cette lecture rejoint l'approche transactionnelle du stress, selon laquelle le stress dépend moins des contraintes objectives que de leur perception et de leur évaluation par l'individu (Lazarus & Folkman, 1984). Dans cette perspective, le stress perçu apparaît comme un mécanisme théorique susceptible d'éclairer les liens entre compétences émotionnelles et engagement organisationnel.

Appréhendé à travers ses dimensions affective, normative et de continuité (Meyer & Allen, 1991 ; 1997), l'engagement organisationnel semble lui aussi influencé par les expériences professionnelles, notamment lorsque les individus sont confrontés à des exigences élevées, une faible perception de contrôle ou certains déséquilibres psychosociaux (Karasek, 1979 ; Siegrist, 1996). Ces enjeux prennent une importance particulière chez les formateurs, dont l'activité conjugue exigences pédagogiques, interactions sociales soutenues et contraintes institutionnelles.

Au-delà de son apport théorique, notre recherche souligne l'intérêt d'intégrer davantage les compétences émotionnelles dans les dispositifs de développement professionnel des formateurs, afin de soutenir l'adaptation professionnelle, limiter certaines formes de stress et favoriser l'engagement organisationnel. Néanmoins, le caractère intégratif et théorique de cette recherche ne permet pas de valider empiriquement les relations proposées. Des travaux futurs, mobilisant des approches quantitatives, qualitatives ou mixtes, pourraient ainsi examiner le modèle conceptuel proposé auprès des formateurs, notamment dans le contexte marocain.

5. Conclusion :

Notre recherche avait pour objectif d'examiner les relations théoriques susceptibles d'exister entre l'intelligence émotionnelle, le stress perçu et l'engagement organisationnel dans le contexte de la formation professionnelle, à travers une démarche de revue de littérature intégrative. L'analyse des travaux mobilisés nous a permis de mettre en évidence l'intérêt d'une lecture articulée de ces trois variables, en soulignant le rôle potentiel des ressources émotionnelles dans les processus d'adaptation professionnelle et dans la dynamique d'engagement envers l'organisation. Les différents cadres théoriques examinés suggèrent que l'intelligence émotionnelle pourrait constituer une ressource psychosociale importante dans la manière dont les individus perçoivent et gèrent les exigences liées à leur environnement de travail. Dans cette perspective, le stress perçu apparaît comme une dimension intermédiaire pertinente pour mieux comprendre les mécanismes susceptibles d'influencer l'engagement organisationnel.

À partir de ces éléments, nous avons proposé un modèle conceptuel intégratif appliqué au contexte des formateurs de la formation professionnelle. Ce modèle vise à offrir une lecture théorique susceptible d'éclairer les interactions entre compétences émotionnelles, perception du stress et implication organisationnelle dans un environnement professionnel marqué par des exigences pédagogiques, relationnelles et institutionnelles parfois importantes.

Au-delà de sa portée théorique, notre recherche ouvre également certaines perspectives pratiques en soulignant l'importance d'une meilleure prise en compte des dimensions émotionnelles et psychosociales dans les dispositifs de développement professionnel des formateurs. Toutefois, en raison de son caractère intégratif, notre recherche ne permet pas d'établir une validation empirique du modèle proposé. Des recherches futures pourraient ainsi examiner empiriquement ces relations dans différents contextes institutionnels, notamment au sein du système marocain de formation professionnelle.

Bibliographie :

Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441–452.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

Banque mondiale. (2020). *Skills development in Morocco: Challenges and opportunities*.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. John Murray.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.

Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*. Presses Universitaires de France.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499–517.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2019). *Stratégie nationale de la formation professionnelle à l'horizon 2021*. Royaume du Maroc.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.

Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT). (2021). *Rapport d'activité 2021*. OFPPT.

Organisation internationale du Travail. (2020). *Rapport sur l'emploi et les compétences*.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37(6), 444–445.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546–553.