

L'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE AU SERVICE DE L'ACCOMPAGNEMENT  
UNIVERSITAIRE. LE CAS DES ECOLES NATIONALES SUPÉRIEURES  
D'AGADIR- UNIVERSITÉ IBN ZOHR (MAROC)

**Youssef ABOUDI<sup>1</sup>**

Université Ibn Zohr, Maroc  
[aboudiyoussef86@gmail.com](mailto:aboudiyoussef86@gmail.com)

&

**Rym ASSERRAJI<sup>2</sup>**

Université Moulay Ismail, Faculté des Sciences de Meknès, Maroc  
[asserraji@umi.ac.ma](mailto:asserraji@umi.ac.ma)

&

**Khouyi ATMANE**

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines d'Agadir, Maroc

**Résumé :** Le présent article a pour but d'examiner la place qu'occupent les émotions dans les croyances et les pratiques enseignantes inhérentes à l'accompagnement universitaire qui s'inscrit dans un contexte de crise (identitaire, sociale, politique, médiatique, etc.) d'ampleur inédite. L'étude est basée principalement sur une méthode quantitative. L'enquête par questionnaire constitue le principal outil du champ d'investigation. Ce questionnaire a ciblé 215 enseignant(e)s qui sont réparti(e)s sur quatre Ecoles Nationales Supérieures à Agadir; à savoir l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG), l'Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF), l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées (ENSA), l'Ecole Supérieure de Technologie (EST). Pour comprendre et approfondir certains résultats relatifs aux expériences personnelles, ainsi que certaines perceptions que nos enquêtés ont des pratiques émotionnelles dans le cadre de l'accompagnement, nous avons jugé nécessaire de faire appel à la méthode qualitative. L'étude révèle la nécessité de prendre en compte la dimension affective comme étant un geste professionnel indispensable à la mise en place d'un système d'accompagnement efficient.

**Mots-clés :** crise, pratiques enseignants, émotions, accompagnement (universitaire), performances, changement.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SERVICE OF UNIVERSITY SUPPORT.  
THE CASE OF HIGHER SCHOOLS OB IBN ZOHR UNIVERSITY IN AGADIR  
(MOROCCO)

**Abstract:** The purpose of this article is to examine the place occupied by emotions in the beliefs and teaching practices inherent in university support which is part of a context of crisis (identity, social, political, media, etc.).) on an unprecedented scale. The study is mainly based on a quantitative method. The questionnaire is the main investigative tool of the survey. It targeted 215 teachers who are spread over four National Higher Schools in Agadir; namely the National School of Commerce and Management (ENCG), the Higher School of Education and Training (ESEF), the

---

<sup>1</sup> École Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir (Maroc)

Laboratoire : Management Digital, Innovation et Logistique (MADILOG)

Equipe de recherche : Management Digital, Innovation et Communication (MADIC)

<sup>2</sup> Systems Theory and Computer Science Lab, Faculty of Sciences at Moulay Ismail University, Meknes. Morocco

National School of Applied Sciences (ENSA), the Higher School of Technology (EST ). To understand and deepen certain results relating to personal experiences, as well as certain perceptions that respondents have of emotional practices in the context of accompaniment, it is deemed that it necessary to use the qualitative method. The study reveals the need to take into account the emotional dimension as an essential professional gesture for the establishment of an efficient support system.

**Keywords:** crisis, teaching practices, university accompagnement, skills, performance, change.

## Introduction générale

Nul ne peut nier que la question du changement et du développement (Lafortune, 2006a) constitue un véritable défi pour les organisations scolaires et universitaires. Or, les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué durant les deux dernières décennies à travers le monde et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles mutations, voire de crispations. Force est de rappeler que la crise que connaissent ces organisations est polymorphe et complexes: crise liée à la démographisation scolaire et aux disparités sociales, au délitement de l'autorité de l'enseignant(e), à la montée fulgurante de la délinquance juvénile (Gendron, 2009), à l'attachement excessif aux nouvelles technologie d'information et de communication, à l'individualisme, ou encore à la montée des exigences et demandes des étudiants en matières d'attention et de respect de leur identité (Haidt et Lukianoff, 2015), etc. Autant de données indispensables qu'il faudrait convoquer pour repenser le système éducatif de façon générale et les pratiques enseignantes inhérentes à l'accompagnement universitaire de façon particulière. Ces paramètres participent considérablement de ces tensions. Ils constituent, en effet, le pari sur lequel doit miser aujourd'hui le monde universitaire et scolaire.

Compte tenu de ces réalités palpables et complexes, les enseignants, au premier plan, sont appelés à tenir compte de ces mutations sociétales en faisant face à « *un public difficilement gérable, à des pratiques d'incivilité au sein de l'établissement, au manque de motivation auquel s'ajoutent l'absence de reconnaissance, voire la « déreconnaissance » avec la stigmatisation sociale qui peut leur être infligée* » (Gendron, 2009, p.3). Dans un contexte pareil, tous les yeux semblent, donc, se diriger vers les enseignants pour trouver un soutien optimal et immédiat (Goleman, 2002). De ce fait, il paraît tout à fait légitime de se demander, dans ce travail, si les enseignants sont suffisamment conscients du rôle que jouent les émotions dans le cadre de l'accompagnement des étudiants, en créant un climat émotionnellement favorable à la motivation des personnes accompagnées, aux innovations créatives, à la performance et, par conséquent, au leadership.

Le présent champ d'investigation part du postulat selon lequel le fait de se baser uniquement sur le quotient intellectuel (Q.I) est révolu aujourd'hui (Goleman, 2002). Partant, la prise en compte du quotient émotionnel (Q.E)<sup>3</sup> constitue, en effet, une condition *sine qua non* du succès et de l'excellence de l'accompagnement, surtout lorsqu'il s'agit d'un tel contexte de tension (Maela, 2002 ; Gendron, 2006; Boutinet, 1998).

---

<sup>3</sup> tels que la confiance, le respect, l'empathie, la reconnaissance, l'enthousiasme, la sécurité, l'échange, la coopération, etc.

Nous nous attacherons à montrer en quoi le concept d'*Intelligence émotionnelle* (IE) est l'instrument par excellence de la résonance et de la performance, mais aussi comment en user efficacement dans l'acte d'accompagnement- par la mise en place d'un cadre théorico-méthodologique mettant en exergue ce qui a été profondément enrichie au cours des deux dernières décennies (Gendron, 2009 ; Brown, Bar-On et Parker 2000 ; 1999 ; Lafortune, 2006, 2007a, 2007b, 2004 ; Saarni, 1999). Il ne s'agit pas seulement d'un travail à caractère exploratoire, mais il a aussi pour vocation de donner accès à des pistes d'intervention pour mieux comprendre la part non négligeable des émotions dans les pratiques professionnelles des enseignants. Autrement formulé, notre intention est de tenter de tisser des liens palpables et visibles entre la théorie et les pratiques, entre les savoirs scientifiques et les savoirs d'expériences.

Pour ce faire, notre champ d'investigation se déclinera en deux axes. Dans un premier temps, il sera question de mettre en évidence, brièvement, le rôle de l'« *intelligence émotionnelle*<sup>4</sup> » considérée aujourd'hui comme un concept fédérateur en sciences du management. Dans un second temps, il s'agira de préciser quelques démarches méthodologiques auxquelles nous avons procédé pour, enfin, présenter les résultats de cette étude.

## 1. Revue de littérature

### 1.1. L'intérêt de l'Intelligence émotionnelle

Plusieurs études empiriques en sciences de Gestion et de Management<sup>5</sup> ont montré que le développement de l'*intelligence émotionnelle* (désormais IE) est un impératif pour les organisations, quelles soient privées, publiques ou sociales. L'IE joue un rôle capital dans « *les performances professionnelles* » (Jordan, Ashkanasy, Hartel, 2002, pp. 361-72). Elle désigne « *un ensemble de facultés, d'aptitudes et de compétences ayant un impact sur la façon de répondre aux besoins et aux pressions de l'environnement [...]* » (Robbins et al., 2008, p. 233). En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble d'habilités (cognitives, émotionnelles, intellectuelles, comportementales) permettant aux individus de comprendre les émotions (de soi-même et d'autrui) et de les gérer dans une situation particulière. L'IE, selon (Mayer et al., 1990, p. 773), renvoie à une « *une forme de traitement de l'information émotionnelle qui inclut l'évaluation correcte de ses propres émotions et de celles des autres, l'expression appropriée des émotions et la régulation adaptative des émotions dans le but d'améliorer l'existence* ». De ce point de vue, elle est l'aptitude à percevoir convenablement ses propres émotions et celles d'autrui. Sur le plan opérationnel, elle a pour but de favoriser le processus de transposabilité en allant de l'état intérieur vers l'état externe pour « *faciliter la pensée* » et aiguiser « *le développement*

---

<sup>4</sup> Appellation inventée et alimentée, durant des deux dernières décennies, par une équipe de chercheurs (notamment Goleman et al., 1999-2002 ; Damasio, 1995 ; Mayer & Salovey, 1990 ; Mialaret, 1977) dont les horizons intellectuels et culturels sont divers (psychologues de la communication, neurologues, sociologues, philosophes, didacticiens, spécialistes en Développement personnel, etc.) (Goleman, 1999 ; Maella, 2009 ; Prairat, 2003 ; Gendron, 2007a-2007b-2007c). L'objectif de ces chercheurs, chacun à sa manière, est d'essayer de démontrer le rôle que joue le capital humain au sein des organisations afin de repenser le changement, la performance et l'innovation. Il s'agit d'une démarche philosophique/humaine très positive fortement influencée par la culture anglo-saxonne.

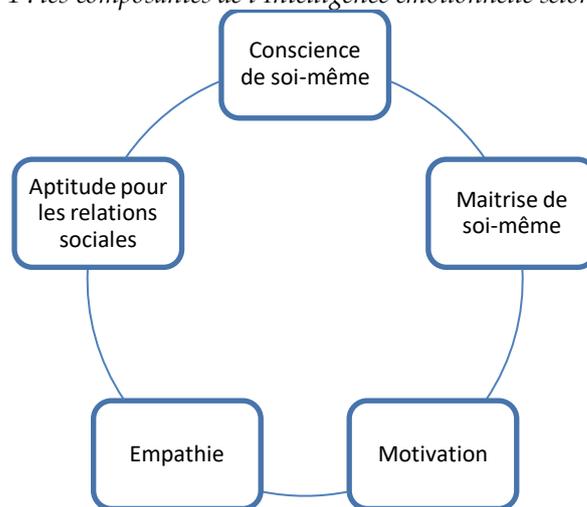
<sup>5</sup> Par exemple, Jordan et al., 2002 ; Benoît, 2002 ; Miller & Lawson, 1989 ; Persons & Austin, 1985 ; Beker, 1984).

*émotionnel et intellectuel* » des individus (Mayer et Salovey, 1997). C'est une compétence communicationnelle essentielle pour une meilleure « *gestion des conflits* » (Goleman, 1997). En plus, certains chercheurs y voient un outil stratégique consistant « [...] à *raisonner* (émotionnellement) et à *résoudre des problèmes à partir de cette compréhension*. Elle est en jeu dans la perception des émotions, dans l'intégration des sentiments reliés aux émotions, dans la saisie de l'information contenue dans les émotions et dans leur gestion » (Mayer, Caruso et Salovey, 1999, p. 267). Dans cette perspective émotionnelle, les individus (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, chefs d'entreprise, etc.) plus intelligents émotionnellement sont ceux qui sont capables de faire preuve de « *régulation adaptative* »; c'est-à-dire ceux qui sont suffisamment outillés sur le plan émotionnel et qui peuvent réguler de façon appropriée et efficiente leur état émotionnel, tout en tenant compte des circonstances organisationnelles (matérielles, psychologiques, culturelles, etc.) dans lesquelles ils sont engagés.

## 2. Les composantes de l'Intelligence émotionnelle

Pour Goleman (*op.cit.*), l'IE comprend cinq compétences générales :

Schéma n°1 : les composantes de l'Intelligence émotionnelle selon Daniel Coleman



La conscience de soi correspond aux capacités de l'individu à avoir conscience de ses propres individus. Par exemple, ses facultés à identifier ses propres états émotionnels, son état d'âme, ses motivations, ainsi que ses potentielles implications sur autrui. L'individu (émotionnellement immunisé) doit être apte de s'auto-évaluer avec précision : être conscient de ses potentiels et de ses limites intérieures. La *maîtrise de soi* désigne la capacité de la personne à réguler, canaliser et guider ses propres émotions et impulsions perturbatrices. La motivation renvoie aux capacités de l'individu à faire preuve de persévérance, surtout dans une situation de crise. En ce sens, elle sert de catalyseur de changement « [...] *allant au-delà de l'argent ou du statut* » (Robbins et al., 2008, p. 233). L'empathie est la capacité de ce dernier à se mettre à la place de l'autre de manière à reconnaître sa détresse émotionnelle et à en tirer profit. C'est un processus de traitement et de synchronisation sur ce dernier en fonction de ses comportements (verbaux, non verbaux ou para-verbaux) et de ses émotions. Quant à l'aptitude pour les relations sociales, celle-ci implique la maîtrise du sens politique de manière à ce que la personne puisse gérer efficacement les relations sociales et

construire des liens : sa capacité à trouver des terrains d'entente et à établir des relations. Dans cette logique sociale, le capital relationnel est donc une donnée à ne pas négliger au sein des organisations. Toutefois, du point de vue de Goleman(*op.cit.*), toutes ces compétences sont capitales pour la réussite professionnelle à condition que la mise en œuvre de ces habilités émotionnelles soit menée dans un cadre éthique et moral; loin de toutes formes de démagogie et de manipulation, c'est-à-dire éviter d'instrumentaliser « [...] *des croyances peu éthiques* » (Kenhove et al., 2001, p. 347) à des fins strictement personnelles, matérielles et/ou idéologiques.

### 3. Démarche méthodologique

Nous avons adopté une démarche quantitative et qualitative. Quantitativement, nous nous sommes inspiré d'un modèle de questionnement- appelé *Assessing Emotions Scale*<sup>6</sup>- expertisé et validé par Schutte et al., (1998). Il s'agit d'un questionnaire (comprenant 33 questions) visant à tester quantitativement les habilités émotionnelles des individus et porte sur trois composantes générales autour desquelles gravite le concept d'Intelligence émotionnelle (la perception et l'appréciation des émotions chez soi et chez l'autre, la régulation des émotions et l'utilisation des émotions dans la résolution des problèmes).

Nous avons essayé de le modeler et de l'appliquer au contexte de l'accompagnement (universitaire) pour vérifier jusqu'à quel point ces compétences émotionnelles sont acquises (ou pas) chez les personnes accompagnatrices. Pour ce faire, nous avons distribué un questionnaire<sup>7</sup> via les réseaux sociaux (notamment What'is Up et Facebook) et la messagerie électronique Gmail. Nous avons fait appel à nos collègues engagés dans les différents établissements concernés. Ils ont énormément facilité la tâche pour nous afin d'entrer en interaction, directement ou par ricochet, avec nos enquêtés. Le questionnaire a touché quatre Ecoles Nationales Supérieures au niveau de la ville d'Agadir. Celui-ci comprend quatre sections principales au lieu de trois sections et dont chacune cherche à vérifier certaines informations et pratiques relatives à la place des émotions chez les personnes accompagnatrices :

- La section 1 a pour but de recueillir des données relatives par exemple à l'âge, à l'expérience en terme d'accompagnement universitaire, à la formation académique, à l'origine géographique, aux croyances quant au rôle des émotions dans l'accompagnement, etc. ;
- La section 2 vise à examiner les pratiques émotionnelles chez les responsables de l'accompagnement et chez les personnes accompagnées et la manière dont ces derniers jugent leurs comportements émotionnels vis-à-vis des autres, le rapport affectif que les uns entretiennent avec les autres, ainsi que leurs retombées potentielles sur l'accompagnement ;

---

<sup>6</sup> Cela peut se traduire en français par *Echelle d'évaluation des émotions*. Voir à ce sujet Ansiau et al., (2007). *Intelligence émotionnelle et processus de décision : une étude exploratoire sur les cadres français*.

<sup>7</sup> Pour augmenter le nombre de participants, nous avons fait appel à des informateurs crédibles et déjà formés à la sociologie d'enquête pour se déplacer physiquement dans ces établissements afin de distribuer les questionnaires aux personnels de l'éducation et de les remplir eux-mêmes.

- La section 3 s'attache à asserter certains postulats pour vérifier si les responsables auxquels on leur a confié la tâche d'accompagnement sont conscient(e)s du fait qu'il faut diversifier et adapter leurs pratiques d'accompagnement selon les circonstances psychologiques de soi-même et des autres ;
- La section 4 a pour objectif de voir jusqu'à quel point les personnes accompagnatrices font appel à la stratégie de l'émotion dans certaines situations difficiles auxquelles les personnes accompagnées sont fréquemment confrontées pour, ensuite, transformer subtilement ces obstacles en une occasion propice à l'échange et au changement.

Les données ont été collectées, *in situ* (sur place), par le biais du questionnaire qui a constitué l'outil principal de l'enquête. Ce questionnaire a ciblé 215 enseignant(e)s qui sont répartis sur quatre Ecoles Nationales Supérieures à Agadir, à savoir l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG), l'Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation (ESEF), l'Ecole Nationale des Sciences Appliquées (ENSA), l'Ecole Supérieure de Technologie (EST). Tous ces établissements sont rattachés à l'Université Ibn Zohr. 158 personnes ont effectivement participé au questionnaire, soit 73,48%. Le tableau suivant présente clairement le taux de retour relatif à chaque établissement :

Tableau n°1 : Nombre total des enquêtés

Etablissements	Corps enseignant	
	Effectif global	Taux de retour
Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir (ENCGA)	64	71,87%
l'Ecole Supérieure de l'Education et de la Formation d'Agadir (ESEFA)	37 (incluant les enseignants vacataires)	91,89%
Ecole Nationale des Sciences Appliquées d'Agadir (ENSAA)	58	67,24%
Ecole Supérieure de Technologie d'Agadir (ESTA).	56	69,64%
Total	215	73,48%

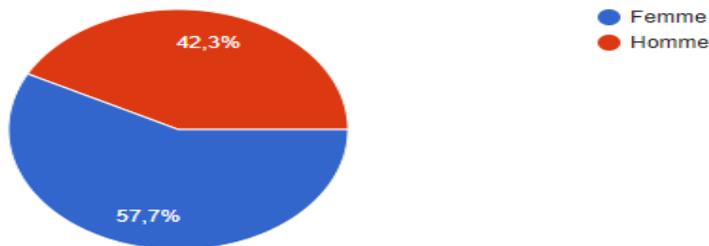
Pour comprendre et approfondir les expériences personnelles, ainsi que certaines perceptions que nos enquêtés ont des pratiques émotionnelles dans le cadre de l'accompagnement universitaire, nous avons également fait appel à la méthode qualitative. Particulièrement, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs qui ont ciblé une trentaine de personnes accompagnatrices appartenant aux établissements précédemment cités. Ces entretiens semi-directifs abordent certaines questions relatives aux croyances et aux pratiques d'accompagnement qui existent déjà dans le questionnaire, ils ont pour but la vérification et la clarification des réponses recueillies. Pour ce faire, il a été question de demander aux enseignants de décrire une expérience d'accompagnement où les émotions ont facilité l'intervention des personnes accompagnatrices et de rapporter une autre expérience d'accompagnement où les émotions ont rendu leur intervention difficile.

#### 4. Présentation et explication des résultats

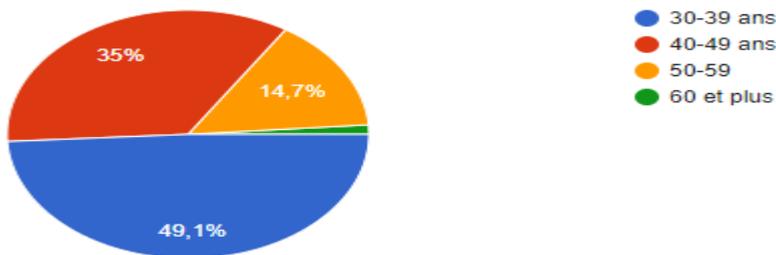
##### 4.1. Identification des variables socio-professionnelles

Les résultats de l'enquête menée révèlent qu'il s'agit d'une population plus ou moins jeune (49,1% entre 30 et 39 ans) qui, dans sa majorité, est originaire de la région du sud du Maroc (65,6%). Les trois quarts des enquêtés, notamment des femmes, affirment avoir reçu une formation académique spécialisée en Sciences Humaines et Sociales (14,7%), en Sciences de Management et de Gestion (23,3%), en Sciences de l'Éducation (17,2%). Leur expérience en matière d'accompagnement universitaire se situe entre 1 et 5 ans (54%) et 6 et 10 ans (20,9%). Les graphiques ci-dessous illustrent clairement ces résultats :

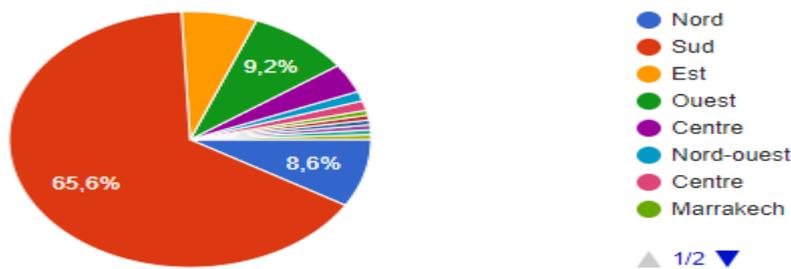
1. Êtes-vous femme ou homme?



2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous?



3. De quelle région du Maroc êtes-vous?



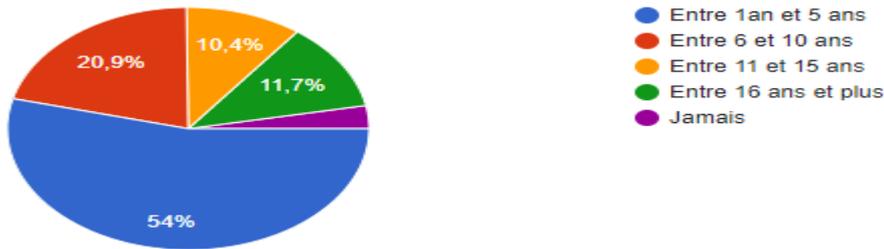
4. Quel est votre établissement d'appartenance?



5. Dans quel domaine exactement s'inscrit votre spécialité?



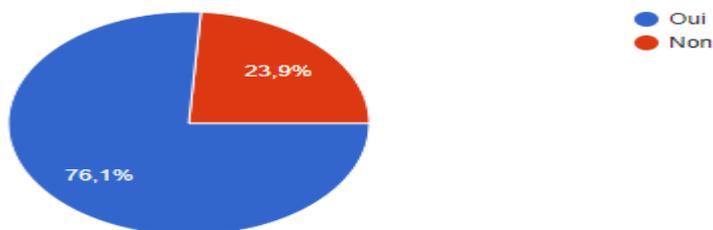
6. Depuis quand avez-vous entamé l'accompagnement universitaire?



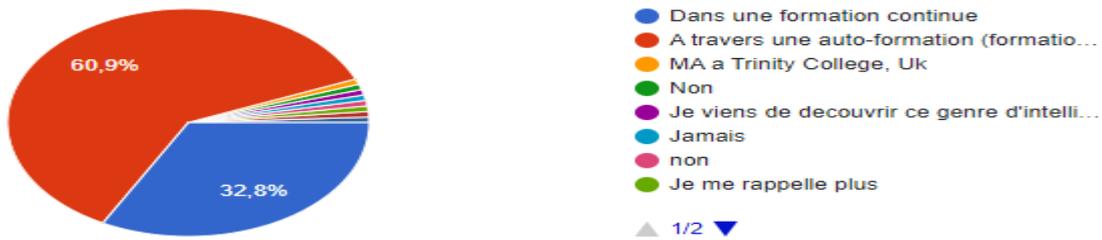
Force est de constater que les personnes accompagnatrices ayant suivi une formation académique et/ou professionnelle dans les domaines précédemment cités semblent accorder une grande importance aux émotions comme étant des habilités motrices dans la mise en place d'un système d'accompagnement efficace. Ces résultats corroborent les sondages qualitatifs que nous avons effectués. Selon nos enquêtés, « le côté émotionnel ou le pathos a toujours été omniprésent dans des domaines tels que le Management, le Marketing, la Communication, l'Economie ...pour orienter les actions des individus [...]»; « dans la littérature managériale que nous avons capitalisée tout au long de notre formation universitaire, nous avons appris que les institutions, les individus, les techniques, les mécanismes économiques et sociaux ont toujours besoin de la stratégie de l'émotion pour encadrer les goûts et les comportements de l'autre dans la direction souhaitée [...] ».

De plus, 76,1% des enquêtés affirment avoir déjà entendu parler du concept d'Intelligence émotionnelle dont 60,9 % déclarent avoir suivi une auto-formation -soit en mode présentiel et/ou distanciel, soit dans une formation très poussée à l'étranger comme par exemple à Trinity College (Cambrige), soit à travers des ouvrages, des articles scientifiques, etc. )- tandis que 32,8% d'entre eux disent avoir bénéficié d'une formation continue :

7. Avez-vous déjà entendu parler du concept d' "Intelligence émotionnelle"?

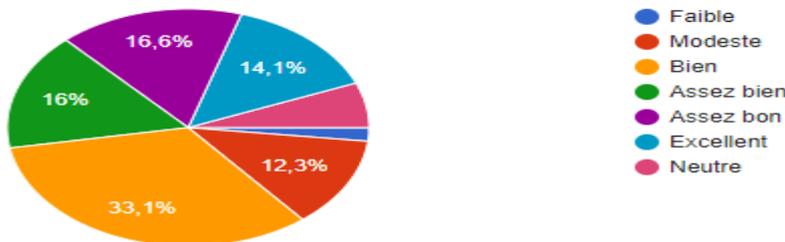


8. Si oui, comment l'avez-vous découvert?



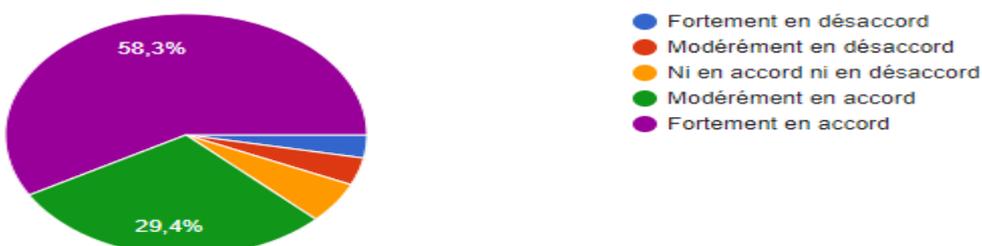
Cependant, les personnes accompagnatrices dont le parcours académique s’inscrit dans des domaines strictement techniques telles que les Sciences de l’Ingénieur et les Sciences mathématiques associent, pour certains, les émotions à des éléments optionnels et secondaires en accompagnement. Selon eux, seules les compétences technico-scientifiques qui sont aptes à aider les personnes accompagnées à être performantes au niveau de l’intégration académique et de l’insertion professionnelle; puisque « *les émotions ou les affects n’ont pas de place dans la science* » ; « *la science ne s’intéresse pas aux émotions, elle s’intéresse plutôt à des choses et à des objets que l’on peut observer, toucher, mesurer, calculer, tester scientifiquement* ». Pour d’autres, le recours aux émotions dans le but d’accompagner (et d’encadrer) efficacement les autres n’est pas une tâche aisée. Ils éprouvent des difficultés à gérer leurs propres émotions et celles des autres. Ils qualifient, de façon globale, leurs pratiques professionnelles au niveau émotionnel de *“faible”, “modeste” et “neutre”* :

9. Comment pourriez-vous qualifier, de façon globale, vos pratiques professionnelles au niveau émotionnel?



Statistiquement, la grande majorité des enquêtes (58,3%) est fortement favorable à l’utilisation des émotions comme des compétences essentielles pour favoriser un accompagnement efficace. Les données présentées ci-après l’attestent :

10. Les compétences émotionnelles des enseignant(e)s (empathie, motivation, persuasion, écoute active, reconnaissance, etc.) jouent un rôle capital dans la mise en place d'un système d'accompagnement efficace.



H.G (professeur de Didactique des langues et des littératures à l’Ecole Supérieure de l’Education et de la Formation) estime que les compétences émotionnelles des enseignants sont irréversibles dans la mesure où « *elles ont un rôle*

*fonctionnel et thérapeutique : elles permettent de dégager chez les personnes accompagnées beaucoup de capacités qu'elles n'osent pas extérioriser [...]. Un enseignant qui prétend faire de l'accompagnement et qui n'est pas doté d'une certaine intelligence émotionnelle n'est pas un enseignant authentique* ». Il va de soi pour T.O (professeur de Management de projet à l'École Nationale de Commerce et de Gestion) qui insiste énormément sur l'importance de ce « *style de communication* » étant donné que « *les étudiants ont chèrement besoin de cette culture émotionnelle dans la communication vis-à-vis à la fois de soi-même et des autres. Sa mise en pratique est très rare chez une partie importante des familles marocaines. De fait, l'université demeure le seul et unique endroit où les étudiants peuvent exprimer leur difficultés, leur souffrance...tant sur le plan personnel que professionnel* ». A cela, il faut ajouter que 29,4% des enquêtés se déclarent relativement favorables aux pratiques émotionnelles en accompagnement. Ils y voient un moyen efficace, si elles sont déclenchées à bon escient et dans leur contexte d'utilisation. En ce sens, B.A (professeur de Techniques d'expression de communication à l'École Supérieure de Technologie) avance que « *bien évidemment, les émotions jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement universitaire et scolaire. Toutefois, leur utilisation doit être limitée uniquement à la sphère universitaire et professionnelle pour ne pas glisser dans des affaires strictement personnelles ou autres* ». Dans le même sillage, A.A (professeur d'Economie au sein de l'École Nationale de Commerce et de Gestion) note que « *effectivement, le recours aux émotions peut s'avérer une arme fructueuse s'il est utilisé de façon rationnelle et vigilante [...]. En ce qui me concerne, je me souviens que j'ai été berné à maintes fois du fait que je voulais à chaque fois me montrer bienveillant et empathique envers les étudiants en situation difficile pour gagner leur confiance* » .

#### **4.2. La perception et l'appréciation des émotions chez la personne accompagnatrice et chez la personne accompagnée, ainsi que leur expression**

L'étude a montré que la majorité des enquêtés ont exprimé une mise à distance, voire une posture de désapprobation quant à la question de la confiance à l'égard de leurs étudiants. Les résultats suivants en témoignent :

11. La majorité des personnes accompagnées vous font confiance.



12. Vous pouvez partager vos émotions avec les personnes accompagnées pour les aider à surmonter certaines difficultés.



Ces chiffres sont assez révélateurs et permettent de mesurer la crise de confiance envers les personnes accompagnées. 44,8% des enseignants ont relativement confiance dans les étudiants accompagnés, 12,9% restent très sceptiques et vigilants quant à la question de la confiance envers l'autre, 8,6% se déclarent être modérément en désaccord quand on est face aux autres, 2,5% sont fortement en désaccord avec cette notion, 35% seulement d'entre les sondés ont révélé une posture très positive concernant la confiance comme étant « *la pierre angulaire de l'éducation et la formation* ». Cette crise de confiance peut être expliquée, notamment, par la crise de l'« *autorité* » (Arendt, 1994) où la sphère éducative subit des transformations radicales en termes de "pouvoir" et d' "autorité". La perte de confiance dans les personnes accompagnatrices conduit les personnes accompagnées à agir non en « *groupe assujetti* » mais en « *groupe-sujet* » (Gallo et al., 2016). Selon certaines personnes sondées, « *les goûts et les critères des étudiants en matière d'évaluation et d'appréciation de leurs formateurs ont changé. Le paramètre intellect ne séduit plus. Il faut que l'enseignant soit réussi d'abord professionnellement et socialement* » ; « *on assiste aujourd'hui à un changement de paradigme : les étudiants commencent effectivement à apprécier et à faire confiance dans leurs enseignants du moment où ces derniers parviennent à mener une réussite aussi bien professionnelle que sociale* ». La confiance suscite, à leurs yeux, « *des incertitudes, des insécurités et mêmes des craintes* ».

Les enquêtés, dans leur majorité 45,4%, assurent être fortement conscients de l'importance de leurs propres expressions émotionnelles et de celles des autres (gestuel, mimique, ton, débit, etc.), tandis que 33,7% d'entre eux nuancent leur avis en affirmant éprouver des difficultés, surtout, dans l'exploitation et la gestion de certains mécanismes et techniques de communication (tels que la voix, les regards pour gérer et capter l'attention des étudiants, l'écoute active, la persuasion, etc.). Ils ont considérablement insisté sur leur besoin d'une formation en intelligence émotionnelle et/ou en PNL (Programmation neuro-linguistique) pour développer leurs compétences communicationnelles et pédagogiques de manière à pouvoir assurer un accompagnement optimal:

13. Pendant l'accompagnement, vous êtes conscient(e) de vos propres expressions émotionnelles et de celles des autres (posture, ton, débit, mimiques, etc.) .



Il s'est avéré que la prise en compte de la dimension émotionnelle sert généralement de boussole à la grande majorité des enseignants. La question émotionnelle, conçue dans une démarche rationnelle et humaine, leur permet de régénérer leur dynamisme, leur motivation et leurs perspectives. Elle leur offre l'occasion de reconnaître ce qui se passe réellement pendant l'acte d'accompagner (processus de reconnaissance), d'identifier les causes d'un tel ou tel dysfonctionnement comportemental chez les autres (processus d'identification), d'envisager les potentielles conséquences sur les objectifs fixés et les résultats attendus (processus de conséquences) :

14. Quand vous changez d'humeur, vous entrevoyez de nouvelles perspectives quant à l'acte d'accompagnement.



15. A votre avis, ressentir des émotions au moment de l'accompagnement est un moment particulier qui vaut la peine d'être vécu.



#### 4.3. La régulation des émotions (chez les personnes accompagnatrices et chez les personnes accompagnées)

Apparemment, seulement 31,3 % des enquêtés déclarent organiser des activités de façon régulière afin de permettre aux étudiants d'assimiler un contenu scientifique et d'être en même temps motivés. Pour certains, il s'agit d'une compétence indispensable pour la mise en place d'un système d'accompagnement intelligent dans la mesure où l'émotionnalité vient assister la technicité « car elle dégage les ondes toxiques dans l'environnement universitaire. Elle me rapproche de l'étudiant au point qu'il devient de

plus en plus réceptif et reconnaissant. Elle facilite aussi une pensée à caractère technico-scientifique difficilement assimilable ». 35,6% d'entre eux estiment s'inscrire dans la même logique, mais ils ajoutent qu'une telle pratique s'avère souvent très difficile, voire impossible compte tenu d'une insuffisance de moyens organisationnels (volume horaire d'enseignement et d'encadrement très chargé, nombre excessif des étudiants, etc.) et matériels (salles non équipées, coupures d'électricité, environnement de travail défavorable, etc.). 19,6% restent neutres par rapport à cette question. Tandis que 7,4% sont modérément en désaccord avec ce processus de régulation et 6,1% se déclarent être totalement en désaccord avec ces démarches en avançant les mêmes contraintes : organisationnelles et matérielles.

16. Vous organisez des activités régulières qui permettent à l'autre de maîtriser un contenu scientifique complexe et d'être motivé.



Selon les enquêtes, il paraît que la quasi-totalité d'entre eux (81,6%) sont globalement favorables à la prise en compte de la dimension affective comme étant « un geste professionnel ». Celle-ci leur permet d'influencer et d'impressionner les personnes à accompagner au niveau des attitudes et des comportements à mettre en œuvre. Les participants estiment qu'« il est essentiel de tenir compte de ce geste professionnel en vue de capter l'attention des étudiants et d'établir un rapport de confiance avec eux » ; « il faut mettre en place intelligemment cette attitude professionnelle pour toucher la partie émotionnelle. Celle-ci est l'essence même des interactions humaines ».

17. Vous vous comportez de façon à ce que les personnes accompagnées aient une bonne impression de vous.



55,2 % des personnes accompagnatrices notent que l'état émotionnel positif de l'enseignant joue un rôle important dans la mise en traitement des situations difficiles auxquelles elles peuvent être exposées quand elles sont face à des étudiants manquant de motivation, de savoirs, voire parfois de "civilité" « le côté émotionnel me sert d'un pare-brise dans la mesure où il me protège de certains comportements inappropriés chez les étudiants » ; « quand je suis dans un état émotionnel positif, j'arrive facilement à encadrer et à résoudre les opérations plus ou moins délicates ». 31,3% des enquêtés y voient les mêmes avantages en insistant toutefois sur « le sens de la responsabilité » et de « l'engagement ».

dont les personnes accompagnées doivent faire preuve pour être accompagnées convenablement ». 9,8% d'entre eux se déclarent neutres vis-à-vis de cet acte régulateur, 5,5% sont modérément en désaccord avec cette attitude et 3,1% sont fortement en désaccord avec cette dernière. En se référant sur les témoignages des ces derniers, « la maîtrise du contenu et la prise en compte des années d'expertise de l'enseignant à l'université sont les conditions essentielles dans le traitement des opérations jugées difficiles et complexes » :

18. Quand vous êtes dans un état émotionnel positif, traiter les difficultés devient une tâche aisée pour vous.



L'étude a enregistré que seulement 30,7% des enquêtés sont entièrement capables de faire preuve de régulation adaptative, c'est-à-dire qu'ils sont conscients du caractère « rituel », voire « ennuyeux de la communication humaine » et que, par conséquent, ils sont aptes à varier et à ajuster leurs pratiques communicationnelles pendant l'accompagnement. 36,2% en font mais de façon modérée, 25,2% répondent par la neutralité quant à ces pratiques, 5,5% disent être modérément en désaccord avec cette compétence, tandis que 2,5% d'entre eux se déclarent fortement en désaccord. Lors des entretiens que nous avons menés, il s'est avéré que ces résultats négatifs peuvent être expliqués *a priori* par l'incapacité de certaines personnes accompagnatrices à disposer d'un système de « traitement de l'information émotionnelle » (Mayer et al., 1990, p. 737) qui leur permet d'ajuster dans l'immédiat leurs comportements en fonction des circonstances, jamais stables, dans lesquelles elles sont impliquées.

19. Vous savez pourquoi il faut changer d'humeur pendant l'accompagnement universitaire.



La majorité des participants déclarent féliciter régulièrement les personnes accompagnées quand elles effectuent un bon travail. Elles estiment qu'il s'agit d'une stratégie efficace qui, si utilisée de façon intelligente et moins superficielle, « suscite l'intérêt des étudiants et permet le renforcement de leur confiance en soi » ; « renforce davantage leur capacité de motivation et de persévérance » :

20. Vous félicitez régulièrement les personnes accompagnées quand elles font un bon travail.



#### 4.4. L'utilisation des émotions dans la résolution des problèmes au moment de l'accompagnement

Compte tenu de l'étude menée, seulement 28,2% des enquêtés répondent de façon très favorable à l'idée selon laquelle *''quand une personne accompagnée vous parle d'un événement qui a marqué sa vie (professionnelle, universitaire, etc.), vous le ressentez comme si vous l'aviez réellement vécu''*. Ils y voient une compétence empathique indispensable dans le processus d'accompagnement pour, d'une part, *« réduire les moments d'incertitude et de souffrance auxquels l'étudiant serait livré tant sur le plan universitaire que professionnel ou bien encore personnel »*, de l'autre, *« consolider le rapport de proximité entre accompagnateur/accompagné »*. 42,9% des participants y accordent aussi un intérêt particulier tout en gardant quelques réserves quant à cette démarche empathique : *« En fait, il serait judicieux en contexte d'accompagnement de se montrer vraiment attentif aux différents problèmes rencontrés par les étudiants pour gagner leur confiance et les pousser intelligemment à remettre en question certaines pensées négatives ou attitudes inadéquates inhérentes à leur vie personnelle, scolaire et professionnelle . Toutefois, par manque de sérieux et d'honnêteté, beaucoup d'étudiants ne cessent scrupuleusement de fabriquer de tristes histoires pour exploiter notre part affective»*. Le graphique ci-dessous illustre les résultats obtenus :

21. Quand une personne accompagnée vous parle d'un événement qui a marqué sa vie (professionnelle, universitaire, etc.), vous le ressentez comme si vous l'aviez réellement vécu.



Il en ressort également que seulement 29,4% des personnes accompagnatrices déclarent être entièrement d'accord avec le fait de ne pas craindre que leur *''autorité''* d'enseignant(e) chevronné(e) soit remise en question/ou en cause par les personnes accompagnées, si elles admettent qu'elles soient exposées à des situations difficiles. 19% d'entre elles affirment être modérément en désaccord avec ce challenge. Dans cette perspective, on peut noter que *« la personne qui fait de l'accompagnement doit certes participer au traitement des situations difficiles, quelles soient de nature technique ou psychologique, cependant, elle doit veiller parallèlement à ne pas perdre sa respectabilité, son prestige et son pouvoir»*. 24,5% des enquêtés adoptent la neutralité, 18,4% d'entre eux disent être modérément en accord avec la possibilité d'abandonner quand la situation

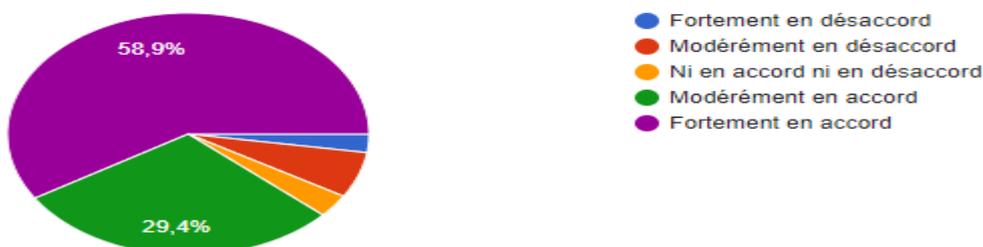
est perçue plus ou moins délicate et elle est susceptible d'impacter négativement leur "autorité", tandis que 8,6% se déclarent fortement en accord avec cette idée étant donné que « la confiance et le pouvoir sont le seul et unique capital de l'enseignant universitaire » :

22. Quand vous êtes face à une situation difficile freinant le processus d'accompagnement, vous finissez par abandonner; car vous craignez que votre "autorité " d'enseignant(e) ne soit remise en question.



Si la question de l' "autorité" s'avère dans cette perspective un élément obsessionnel et présenterait une barrière empêchant une partie importante des enseignants à s'investir profondément dans la mise en œuvre des opérations jugées difficiles, il faut, néanmoins, signaler que les réponses recueillies ont révélé que la majorité des enseignants 58,9% déclarent apporter un soutien psychologique aux personnes accompagnées quand ils constatent que ces dernières affichent des symptômes psychologiques négatifs (stress, angoisse, insécurité, peur, etc.) de façon à ce qu'elles se sentent bien, 29,4% des enseignants affirment aussi mettre en place des gestes consistant en la mise en œuvre de l'état émotionnel des autres, mais ils jugent que ces gestes manquent souvent de démarches méthodologiques et de professionnalisme « effectivement, nous nous efforçons de faire de l'accompagnement afin d'aider les étudiants à rectifier et à corriger leurs croyances et conduites, mais, personnellement, je pense que l'accompagnement en tant que tel doit être relégué à des formateurs ayant reçu une formation particulièrement axée sur la psychologie cognitive » ; « nous accompagnons dans la mesure du possible les étudiants, mais il faut penser à recruter des spécialistes en la matière pour accompagner les étudiants tout au long de leur cursus universitaire, et ce, selon les règles de l'art. ».

23. Quand vous constatez que l'autre est en détresse émotionnelle (stress, anxiété, insécurité, etc.), vous lui apportez un soutien psychologique de façon à ce qu'il se sente bien.



La prise en compte de la bonne humeur dans la gestion des situations de crispation occupe une place importante chez 43,6% des enseignants. Selon les enquêtés, il s'agit d'une stratégie qui peut s'avérer fortement opérationnelle et efficace « si elle s'harmonise bien avec les partitions des personnes accompagnées et les codes culturels, sociaux, etc. en vigueur » ; « recourir à la bonne humeur, c'est s'inscrire dans une relation compatible avec un public jeune guidé non seulement par la raison, mais surtout par des émotions et des humeurs » ; « la bonne humeur est d'abord le propre de l'Homme ». 34,4%

d'entre eux s'inscrivent presque dans la même logique tout en ayant un certain recul vis-à-vis de la stratégie de la bonne humeur, 15,3% se disent être ni en accord ni en désaccord avec cette dernière, tandis que 5,5% estiment être modérément en désaccord avec une telle stratégie.

24. Vous faites appel à votre bonne humeur afin de surmonter les obstacles.



## 5. Discussion des résultats

Les transformations historiques, sociales, économique, identitaires, culturelles, etc. ont considérablement influencé le monde universitaire et scolaire. La prise en compte de la dimension émotionnelle est devenue de fait un impératif pour la mise en place d'un système d'accompagnement (et d'encadrement) efficient et opérationnel. L'accompagnement doit être conçu comme une rencontre (Viol, 2007) et les enseignants sont tenus, dans ce sens, d'exclure toute logique de contrôle et de pouvoir. L'étude a montré que la majorité des enseignants accordent un intérêt très particulier à la dimension affective dans le contexte de l'accompagnement. Cette prise de conscience émotionnelle, visant le changement et l'innovation, a été expliquée compte tenu de l'étude menée par trois variables majeures : l'âge, l'origine géographique et la nature de la formation reçue. En effet, les enseignants dont l'âge varie entre 30 et 39 ans (soit 49,1%) et qui sont majoritairement originaires de la région du sud du Maroc semblent plus ouverts aux émotions et les considèrent comme étant des pratiques indispensables pour la mise en place d'un système d'accompagnement efficient. Les profils dont la spécialisation est particulièrement axée sur des domaines spécifiques-telles que les Sciences de Gestion et de Management (23,3%), les Sciences de l'Éducation (17,2%) et les Sciences Humaines et Sociales (14,7%)- ont joué un rôle important dans cette prise de conscience de l'impact des émotions sur soi-même et sur les personnes accompagnées.

Dans une option similaire, il est à noter que la présente étude a soulevé trois postulats que nous pouvons catégoriser et résumer comme suit :

- Les (enseignant.e.s) humanistes qui stipulent que les pratiques émotionnelles sont des compétences irréversibles pour l'acte d'accompagnement. A leurs yeux, les émotions remplissent un rôle thérapeutique et fonctionnel. Elles leur permettent de gagner la confiance d'un public de plus en plus méfiant, de soutenir les personnes en situation de détresse émotionnelle, de former un citoyen épanoui, ouvert et conscient de la diversité culturelle qui caractérise l'humanité (Gendron, 2009, p. 49). A condition que l'utilisation de ces compétences émotionnelles soit menée dans une démarche éthique et morale;
- Les (enseignant.e.s) utilitaristes qui considèrent que l'accompagnement, comme l'encadrement d'ailleurs, implique que les enseignants tiennent compte du fait que l'université doit d'abord veiller au renforcement des compétences des

étudiants en matières d'esprit scientifique et analytique et que, par conséquent, la dimension affective doit être associée, selon eux, à un élément "optionnel".

- Les (enseignant.e.s) nihilistes qui déplorent la mise en réalisation du processus d'accompagnement au regard des différentes contraintes organisationnelles et structurelles auxquelles ils sont livrés et qui, de leur point de vue, freinent non seulement l'accompagnement mais aussi l'encadrement à l'université.

A cet égard, l'accompagnement, pour qu'il soit efficient et opérationnel, nécessite une remise en question des conditions matérielles, structurelles et organisationnelles dans lesquelles les personnes accompagnatrices et les personnes accompagnées sont impliquées.

Aussi est-il important de rappeler que la présente étude a révélé que la grande majorité des enquêtés manifestent beaucoup de méfiance envers les personnes accompagnées ; chose qui impacterait négativement l'efficacité du système d'accompagnement. Cette crise de confiance serait la résultante de deux contraintes importantes. La première est liée principalement à la conception que certains enseignants ont de l'autorité (Revault- d'Allonnes (2006 ; Arendt, 1974). L'autorité doit être conçue comme étant une puissance créatrice, une communication d'influence (au sens positif) permettant de passer de la culture de la verticalité vers la culture de l'horizontalité (Maela, 2009) pour, enfin, susciter l'engagement et l'adhésion des personnes accompagnées. La deuxième correspond au fait que la confiance, en tant que valeur constituant le soubassement de toute interaction humaine (discussion, dialogue, transaction, etc.), ne peut se construire qu'à partir d'un projet sociétal dans lequel les différentes instances (les responsables politiques, les médias, le cinéma, la société civile, la famille, etc.) travaillent dans une perspective éthique et en synergie pour régénérer cette confiance qui s'effrite constamment.

## **Conclusion**

La prise en compte des émotions pour favoriser le changement et l'innovation dans les diverses situations d'accompagnement, de collaboration mais aussi d'enseignement-apprentissage (Lafortune, 2008a) est devenue aujourd'hui un levier majeur sur lequel doivent miser les responsables de l'éducation et de la formation. Etant utilisé dans un cadre éthique et dépourvu de toute forme de manipulation et de démagogie, le capital émotionnel sert d'un excellent matériau permettant de transformer les rapports de forces basés sur la domination hiérarchique en un management participatif visant l'inclusion par la confiance, la persuasion et la motivation d'un public jeune incontestablement réfractaire à l'autorité traditionnelle. Toutefois, la non prise en considération des réalités structurelles et organisationnelles ne peut qu'affecter négativement les modes actuels d'accompagnement et d'enseignement.

## Références bibliographiques

- Arendt Hannah , 1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Baron Jonathan & Parker James D.A., 2000, *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in the Workplace* , San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Company.
- Boutinet Jean-Pierre, 1998, *L'immaturité de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gendron Bénédicte, 2002(a), « La notion de management : éléments d'éclairage », *Nouveaux regards, Education, Recherche, Culture*, 15, pp. 27-29.
- Gendron Bénédicte, 2002(b), « Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur... : une relation impossible ? », *Cahiers du Cerfee*, 22, mars, pp. 73-88.
- Gendron Bénédicte, 2002(c) « Le management éducatif...éclairage sur la notion », *Education et Management*, 34, p. 59-65.
- Gendron Bénédicte, 2002(d), « Du leadership à l'agent de changement de l'enseignante, de l'enseignant ou du personnel éducatif : Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles », *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, (Sous la dir. De Gendron Bénédicte & Lafortune Louise), Presses de l'Université du Québec, p. 37-53.
- Goleman Daniel, 1999, *L'intelligence émotionnelle au travail. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris, Robert Laffont.
- Goleman Daniel & Cherniss Cary (dir.), 2001, *The Emotionally Intelligent Workplace : How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Houssaye Jean, 1996, *Autorité ou éducation ?*, Paris, ESF.
- Lafortune Louise, 1992(a), *Dimension affective en mathématiques. Recherche-action et matériel*, Mont-Royal, Modulo EDITEUR.
- Lafortune Louise , 1994, « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans Lafortune Louise (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 97-143.
- Lafortune Louise, 2006(a), «Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau : compétences et programme de formation », *Le point en administration scolaire*, pp. 10-14.
- Lafortune Louise, 2006(b), « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », in *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 187-202.

- Maela PAUL, 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Revault d'Allonnes-M. , 2006, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Seuil.
- Robbins Stephen et al., 2008, *L'essentiel des concepts et des pratiques. Les comportements individuels et collectif*, Paris, Pearson Education.
- Saarni Carolyn, 1999, *The Development of Emotional Competence*, New York, The Guilford Press.
- Sintomer Yves, 1994, «Pouvoir et autorité chez Hannah Arendt », *L'Homme et la société*, n° 113, 1994. *Figures actuelles du capitalisme*. pp. 117-131:  
[https://www.persee.fr/doc/homso\\_0018-4306\\_1994\\_num\\_113\\_3\\_2756](https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1994_num_113_3_2756)